

*Por ti falo. E ninguém sabe. Mas eu digo
Meu irmão, minha amêndoa, meu amigo,
Meu tropel de ternura, minha casa,
Meu jardim de carência, minha asa.*

*Por ti morro e ninguém pensa. Mas eu sigo
Um caminho de cardos empestados
Uma intensa e terrífica ternura
Rodeado de cardos por muitíssimos lados.*

*Meu perfume de tudo, minha essência,
Meu lume, minha lava, meu labéu,
Como é possível não chegar ao cume
De tão lavado céu?*

Para a minha Família.

Para o meu Amor.

Para ti, Aurora.

Obrigado

Resumo

Este projeto tem como objetivo analisar e compreender o impacto que as relações sociais entre pares têm no desenvolvimento das crianças. Através de leituras debruçadas sobre o desenvolvimento social e sobre as interações das crianças, chegou-se à hipótese do espaço da sala de educação infantil e do currículo aplicado na mesma, influenciarem as relações que, por sua vez, terão um impacto, tanto positivo como negativo no desenvolvimento da criança. Em virtude disso, procurei fundamentação teórica e procurei conhecer, a partir de estudos bibliográficos, abordagens ao nível das interações sociais entre as crianças. A metodologia aplicada consiste numa primeira fase, em observação das atividades e das relações geradas pelas mesmas, e numa segunda fase, na exposição de atividades elaboradas por mim de modo a contribuir para a recolha e análise de dados. Os resultados das pesquisas sugerem que as relações que a criança estabelece com os seus pares têm um grande impacto no seu desenvolvimento cognitivo e social, e que o ambiente onde a criança se encontra inserida pode ser fundamental para auxiliar a formação de interações.

Palavras Chave: Interação, relação entre pares, desenvolvimento da criança, influencia do ambiente educativo

Abstract

This project aims to analyze and understand the impact that social peer relationships have on children's development. Through readings perched on social development and on the interactions of children, came to the hypothesis space of kindergarten room and the curriculum applied in it, influence the relationships that, in turn, will have an impact, both positive and negative in child development. As a result, search for theoretical foundation and looked for bibliographic studies, approaches the level of social interactions among children. The first stage of the methodology consists, in observation of activities and relations generated by them, and in a second stage, the activities will be prepared by me in order to the collect and understand a number of data. Research results suggest that the relationship that the child has with their peers have a major impact on their cognitive and social development, and the environment where the child is inserted can be fundamental for the development and formation of interactions.

Keywords: Interaction, peer relationship, child development, the influents of the educational environment

Índice

Índice de Anexos	vi
Índice de Figuras	vi
Índice de Siglas	vi
Introdução	1
Capítulo 1 – Competências Sociais	4
1.1. Competências Sociais	4
1.2. Os seus defensores	7
Capítulo 2 – Quadro Teórico de Referência	9
2.1. Desenvolvimento Sócio – Afetivo	9
2.2. Ordem de complexidade no relacionamento entre pares	11
2.2.1. Interações	12
2.2.2. Relações Grupais	16
2.2.3. Amizade	18
Capítulo 3 - A influência do ambiente educativo nas relações socio-afectivas	21
3.1. Intervenção educativa perante as interações sociais	21
3.2. Estratégias para a interacção entre pares	24
3.3. O benefício das interações entre pares	27
Capítulo 4 - Metodologia	29
4.1. Problemática e objectivos do estudo	30
4.2. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa	32
4.3. Investigação – Ação	34
4.4. Tratamento e Recolha de dados	36
Capítulo 5 – Apresentação e interpretação da intervenção	40
5. A interacção entre pares e a sua potencialidade em contexto de creche	40
5.1. Introdução	40
5.2. Participantes	40
5.2.1. Sala Aquário Azul	42
5.2.2. Sala Aquário Verde	43

Relatório do Projeto de Investigação
Introdução

5.3. Ambiente Educativo	45
5.3.1. Caracterização das salas	45
5.3.2. Organização dos espaços e materiais	46
5.4. Técnica de recolhas de dados	48
5.5. Análise de dados	49
6. A interação entre pares e a sua potencialidade em contexto de Jardim-de-infância	54
6.1. Introdução	54
6.2. Participantes	54
6.3. Ambiente educativo	56
6.3.1. Caracterização das salas	56
6.3.2. Organização dos espaços e materiais	58
6.4. Técnica de recolha de dados	60
6.5. Análise de dados	61
7. Considerações Globais	69
Bibliografia	75
Anexos	79

Índice de Anexos

Nota de campo realizada na creche R no dia 13 de novembro	81
Nota de campo realizada na creche R no dia 15 de novembro	82
Nota de campo realizada na creche R no dia 15 de novembro	83
Nota de campo realizada na creche R no dia 4 de dezembro	84
Nota de campo realizada na creche R no dia 22 de janeiro	85
Nota de campo realizada na Sala Azul no dia 16 de abril	86
Nota de campo realizada na Sala Azul no dia 24 de abril	87
Nota de campo realizada na Sala Azul no dia 30 de abril	88
Nota de campo realizada na Sala Azul no dia 6 de maio	89
Nota de campo realizada na Sala Azul no dia 13 de maio	90
Nota de campo realizada na Sala Azul no dia 15 de maio	91

Índice de Figuras

Figura 1 – Criança auxilia a amiga no momento da chegada	81
Figura 2 – As crianças observam a tarefa que o seu amigo realiza	84

Índice de Siglas

ESE	Escola Superior de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

As experiências com os pares proporcionam um grande marco no desenvolvimento da criança. Através dessas relações, a criança adquire um conjunto de comportamentos, atitudes e experiências que a irá influenciar ao longo da sua vida. Segundo Rubin (1998), as interações entre pares têm um afeto social, emocional e cognitivo que vai para além da influência da família, do ambiente escolar, e do meio onde a criança se encontra inserida.

Este projeto reflete a minha aprendizagem ao longo dos quatro anos de formação na Escola Superior de Educação (ESE), uma vez que, apesar de ter sido desenvolvido em estágio, e de estar inserido no Mestrado, não pude distanciar-me das competências adquiridas nos anos anteriores. Assim sendo, este projeto foi desenvolvido nos locais onde realizei os estágios durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, ou seja, em ambiente de creche e de jardim de infância.

No momento de escolher o tema tive algumas dificuldades. Inicialmente escolhi um tema difícil de desenvolver, devido à sua extensão, sendo que o meu propósito inicial era compreender as várias relações, nos respetivos ambientes educativos, e as suas potencialidades no desenvolvimento da criança. Todavia, com a orientação dos devidos professores, cheguei ao tema no qual me iria debruçar durante o mestrado.

No decorrer do meu desenvolvimento, enquanto estudante, tive a oportunidade de interagir e observar a criança no ambiente educativo. Essas oportunidades tanto se encontravam inseridas no programa da licenciatura, como também me foram facultadas fora do contexto escolar. Através desses momentos, deparei-me com um interesse, surgido pela curiosidade, das relações que eram estabelecidas entre as crianças, e a sua própria complexidade. Era possível constatar, que dentro de uma sala, existia uma organização social, que passava pelos grupos, os pares, os amigos e os isolados.

Quanto mais me debruçava no tema, mais me deparava com a sua sofisticação, concluindo que estas interações iam para além de simples amizades, elas eram grandes fontes de auxílio no desenvolvimento da criança, e detinham grande parte da sua formação enquanto ser social. Baldwin (1897, cit. em Lopes, 2001) refere que nas relações entre pares surge uma imitação e através dessa imitação a criança transfere

comportamentos para si tentando agir como se fosse verdadeiro para si e descobrindo que são realidades de si (p. 22).

Estando a criança inserida num conjunto de ambientes, é normal, e previsível, que esta acabe por estabelecer uma determinada relação com os seus pares. Todavia, essas relações terão um papel importante para o desenvolvimento da mesma, e a falha ou dificuldades nas interações, acarretará consequências nesse desenvolvimento (Lopes, 2010)

Assim sendo, considerei que seria importante trabalhar e conhecer melhor as características e complexidades das interações entre crianças, com o propósito de me desenvolver enquanto futura profissional pois, deste modo, quando me deparar com o meu grupo terei a prática e o conhecimento necessário para construir um currículo de acordo com as necessidades cognitivas e sociais da criança.

O projeto pretende demonstrar a complexidade existente no meio das relações entre as crianças e o seu impacto, através da observação concretizada nos contextos de creche e jardim de infância, apoiada por uma bibliografia direcionada para as interações sociais. Como tive de ter um papel participativo no estágio, foram concretizadas atividades/jogos, com a finalidade de me envolver com o grupo, ao mesmo tempo que conseguia adquirir informação e experiência na área trabalhada.

No contexto em creche, assumi um papel observador não participante, uma vez que os jogos livres e propostos pela educadora eram mais que suficientes para compreender como é que as crianças mais novas se relacionavam umas com as outras, e como essa relação as auxiliava no desenrolamento da rotina diária. Por outro lado, no contexto de jardim de infância, tive de me moldar enquanto observador participante, uma vez que a educadora cooperante não facultava momentos de interação necessários para o desenvolvimento do projeto. Deste modo, tive a oportunidade de analisar os comportamentos das crianças, perante a resolução das tarefas, com e sem o auxílio dos pares, facultado pelas interações.

Estes aspetos irão estar visíveis ao longo do projeto, uma vez que, o ambiente em que a criança estabelece relações é um ponto que não pode deixar de ser referido, pois a dinâmica implementada pela educadora tem um papel fundamental no modo como a criança se insere num grupo e estabelece relações (Erra, 2005)

Relatório do Projeto de Investigação
Introdução

Este projeto apresenta assim uma primeira parte na qual será desenvolvido um breve enquadramento teórico sobre o tema das interações. O facto de ser breve, deve-se ao facto de este tema ser muito vasto e de ter tido a necessidade de seleccionar a informação mais pertinente. Assim sendo, serão referidas as competências sociais que a criança detém, várias relações que a criança estabelece e o impacto que o ambiente educativo tem no desenvolvimento das mesmas.

Posteriormente, após a descrição da metodologia aplicada na realização do projeto, irei caracterizar ambos os contextos em que estagiei, dando atenção à composição do grupo e ao espaço físico. Aqui serão analisados os dados recolhidos ao longo do estágio, demonstrando as minhas dificuldades e intervenções, perante o tema desenvolvido. Contudo, este ponto não terá unicamente o objetivo de realizar uma descrição dos momentos em ambos os contextos, uma vez que estes serão acompanhados de uma reflexão fundamentada, permitindo assim, compreender melhor as intervenções e as interações existentes.

O projeto será finalizado com a reflexão em torno da compreensão e resolução das questões inicialmente propostas, e com as considerações globais ao longo do processo de concretização do projeto.

Serão também incluídos no trabalho a bibliografia utilizada na realização do mesmo e os anexos que, correspondem aos dados adquiridos durante o estágio.

Capítulo 1 – Competências Sociais

Ao longo dos anos, o tema relacionado com as relações estabelecidas pelas crianças, entre grupos e pares, tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores nas variadas áreas de conhecimento. Segundo Parker, Rubin, Price e Derosier (1995, cit. por Lopes, 2001), as primeiras referências a este tema são constatadas nas obras de autores como William James, Louis Terman, J. M: Baldwin e Charles Cooley (Lopes, 2001).

De acordo com Putaláz & Dunn (1990, cit. por Lopes, 2001), até à década de setenta, este tema causou algumas preocupações por parte dos investigadores, uma vez que as técnicas de medida das várias relações sociais não eram fiáveis, ficando esquecida a importância e as implicações com os pares para o desenvolvimento da criança.

Contudo, um conjunto de autores afirmaram existir uma necessidade de estudar as relações com os pares para melhor compreender o desenvolvimento humano. Para tal, basearam-se nas teorias de evolução de Spencer, Lamarck e Darwin, que afirmavam que *(...) a compreensão da evolução de um organismo requer uma apreciação quer do ambiente distal (...) quer do (...) ambiente mais proximal que está atualmente a afetar a sua evolução.* (Lopes, 2001, p. 38) Deste modo, conclui-se que não é possível compreender as características de um organismo sem observar o seu contexto. Segundo os autores Sabongui, Bukowski & Newcomb (1998, cit. por Lopes, 2001), esta perspectiva evolutiva acabaria por ser refletida em Piaget & Vygotsky, uma vez que eles procuraram estudar o impacto que o ambiente tem no desenvolvimento do ser (Lopes, 2001).

1.1. Competências Sociais

Segundo Waters e Sroufe (1983, cit por Cavaco, 2002), a competência social é a capacidade que o ser humano possui para gerir o comportamento, o afeto e a cognição, com o propósito de atingir os seus objetivos sociais sem que haja qualquer tipo de

conflito entre os pares. Ou seja, é a capacidade de ter sucesso socialmente, não obstante ao sucesso social dos outros (Waters e Sroufe 1983, cit. por Cavaco, 2002).

Por outro lado, tal como refere Rose-Krasnor (1997, cit. por Cavaco, 2002), as competências sociais também podem estar por detrás da eficácia na interação social, visto que possuem um processo organizado, com trocas, objetivos e características específicas, estando influenciadas pelo contexto no qual se encontra inserido o sujeito. Deste modo, é importante focar a capacidade que este detém para se adaptar aos contextos assumindo uma atitude adequada com o meio (White, 1959, cit. por Cavaco, 2002), permitindo, assim, que haja um sucesso perante as situações imprevistas, problemáticas e de mudança (Pry, 1996, cit. por Cavaco, 2002).

Pry refere que, (...) *a competência social pode ser descrita como a capacidade que o individuo manifesta, de perceber as informações do meio ou da situação em questão, permitindo-lhe perceber a melhor forma de agir sobre ela* (1996, cit. por Cavaco, 2002, p. 4). Seguindo o mesmo conceito, Bénarde (1996, cit. por Cavaco, 2002), ainda acrescenta que estas qualidades foram desenvolvidas de modo a provocar respostas positivas nos outros indivíduos, o que faculta uma maior facilidade em compreender as outras culturas, ser empático, comunicar e ter sentido de humor.

Para Rubin (2006), a competência social está relacionada com a capacidade da criança em se envolver eficazmente nos diferentes níveis de complexidade social. De um modo geral, esta traduz-se na eficácia do individuo em ser capaz de responder às várias situações problemáticas com que será confrontado ao longo da sua vida, adotando um comportamento que manifesta um funcionamento social de sucesso (Howes, 1987, cit. por Cavaco, 2002).

Lemos e Meneses (2002, cit. por Monteiro, 2012), ainda refere que a competência social pode afetar as relações com os adultos e os pares, o que por sua vez influenciará a aceitação social. Tal como referem:

As crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem-sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento (p. 35).

Baseando-se no modelo de Head Start, Vaughn (2000, cit. por Monteiro, 2012), pressupõe a existência de uma regulação flexível dos afetos, da cognição e do comportamento com o propósito de atingir objetivos sociais. Esse processo implica uma compreensão de um conjunto de qualidades baseadas nas diferenças individuais que se mantém coerentes ao longo dos tempos e nos vários contextos.

Por outro lado, os autores Rose –Krasnor e Denham (2009, cit. por Monteiro, 2012) defendem que a competência social não se baseia num traço específico da criança, mas num atributo interno que surge através da interação entre os indivíduos que a rodeiam e os seus pares sociais. Estes ainda referem que o desenvolvimento desta competência depende das características individuais e dos efeitos dos pares na criança.

Para melhor compreender a competência social, Lemos e Meneses (2002, cit. por Monteiro, 2012), adaptaram uma escala de avaliação de competências sociais à população infantil, identificando as habilidades sociais, os problemas de comportamento e as competências académicas como dimensões essenciais. Através desta escala é possível avaliar a (...) *cooperação, que inclui comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas, a asserção, que diz respeito a iniciativas como pedir informações ou apresentar-se e as suas respostas e reações aos outros, e o autocontrolo, que avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações conflituosas, assumir compromissos e esperar pela sua vez* (p. 35). Para além dos aspetos anteriormente referidos, é também realizada uma análise relativamente aos problemas comportamentais. São então descritos três tipos de comportamentos, (...) *externalizados, como agressões verbais ou físicas; internalizados, como ansiedade, tristeza e solidão, e a hiperatividade* (2012, p. 36).

1.2. Os seus defensores

Ao longo do seu trabalho, Vygotsky refere que no ser humano todos os processos e todas as suas capacidades se desenvolvem através da interação social. Assim sendo, o sujeito adquire uma consciência sobre o processo de comunicação e aprende a regular os seus próprios processos mentais e emocionais (Lopes, 2001).

Segundo Peixoto & Monteiro (1999, cit. por Erra, 2005), o desenvolvimento do indivíduo depende do modo como o sujeito adapta o conhecimento que foi construído, dentro de uma determinada cultura, ao longo dos anos. Assim sendo, podemos encontrar três momentos no mecanismo de interação: a) *a origem do funcionamento pessoal, ou seja, nascemos preparados para viver como seres sociais, capazes de relacionamento com outros indivíduos mas incapazes de fazer as coisas por nós mesmos (...)*; b) *as ações que a criança realiza imitando os seus modelos vão-se interiorizando gradualmente e transformam-se em algo próprio, até que a atividade interna suscita e regula a execução externa (...)*; c) *o sujeito chega a atuar com independência ao supervisionar a sua conduta intelectual e as interações sociais: convertem-se numa conduta intra e interpessoal* (Lopes, 2001, p. 38/39).

De acordo com Lopes (2001), uma outra contribuição importante de Vygotsky foi o seu critério, onde afirma que o sujeito atua melhor com a ajuda de outros indivíduos, se atividade que realiza está inserida dentro da zona designada de desenvolvimento próximo (espaço psicológico onde o sujeito, através de pessoas externas, adquire novas habilidades que serão aplicadas, em futuras situações, de modo a atingir o seu sucesso).

Deste modo, é possível concluir que para Vygotsky o cenário em que se forma a construção do conhecimento e a atribuição de significados às coisas é um cenário educativo (constituído por pessoas, atividades e objetos), externo (localizado num ambiente acessível e visível para todos) e sócio-cultural (onde são estruturadas as atividades culturais que se realizam de modo cooperativo entre várias pessoas) (Lopes, 2001).

Por outro lado, as reflexões de Piaget, relativamente ao ambiente social, estão limitadas ao contexto interpessoal enquanto forma de contribuição para a mudança de estruturas mentais por intermédio do conflito cognitivo, neste caso concreto sociocognitivo (Lopes, 2001).

Jean Piaget (Piaget, 1977, cit. por Lopes, 2001), observou a criança como sendo um agente que procurava reconciliar diferentes posições de modo a obter um equilíbrio na sua compreensão, mediante as operações que realiza. Para Piaget a melhor forma para fomentar o desenvolvimento é a cooperação entre pares, visto que a cooperação

(...) é uma forma paralela de lógica em que as crianças discutem os argumentos que provocam o conflito cognitivo e a sua resolução lógica, logrando o equilíbrio (Lopes, 2001, p. 40). Schaffer (1996, cit. por Erra, 2005) ainda refere que na teoria piagetiana o processo de socialização não se limita apenas à observação, uma vez que a criança é um agente ativo no seu próprio desenvolvimentos, ou seja, a criança procura criar experiencias relevantes que se adaptam ao seu estágio.

Capítulo 2 – Quadro Teórico de Referência

2.1. Desenvolvimento Sócio – Afetivo

Segundo Rodrigues (2003), o desenvolvimento sócio-afetivo está relacionado com os sentimentos e as emoções, em virtude a um conjunto de interesses, cooperação, motivação e respeito, visando desenvolver o indivíduo como pessoa, composta por uma personalidade estável e equilibrada, ao mesmo tempo que é desenvolvido o aspeto cognitivo.

O ser humano é um ser dotado de vontades e sentimentos próprios que se manifestam desde o nascimento. Neste sentido, podemos compreender que o processo de desenvolvimento socio-afetivo decorre ao longo da infância, abrangendo interações importantes que irão proporcionar vivências afetivas (Silva & Schneider, 2007).

Schaffer (1996, cit. por Erra, 2005) considera que o desenvolvimento social abrange os padrões de comportamento, os sentimentos, e as atitudes das crianças perante os outros, em diferentes faixas etárias. Deste modo, Schaffer, ao estudar o desenvolvimento da criança, pretendeu compreender o seu nível de competência em gerir as relações interpessoais, nas diferentes idades.

Ao longo da sua vida, a criança vai-se tornando um ser independente, ganhando a capacidade de se autocontrolar, de criar amizades e de regular o seu comportamento perante a compreensão de regras de convivência social (Schaffer, 1996, cit. por Erra, 2005).

De acordo com Vincze (1971, cit. por Ladd, 1999) é na infância que surgem as primeiras formas primitivas de socialização entre pares. Com dois meses os bebés já se fixam nos pares e aos três/quatro meses, aparecem as primeiras evidências sociais (Hartup, 1970, cit. por Ladd & Coleman, 1999). Por volta dos seis meses de idade, já é possível observar os primeiros sorrisos e a vocalização dirigidos aos seus pares. No decorrer do primeiro ano de vida, os bebés demonstram uma variedade de comportamentos sociais e participam em ações com os seus pares. No segundo e terceiro ano de vida, as crianças já possuem uma capacidade de coordenar as suas ações

sociais com as outras crianças, o que faz com que seja capaz de se envolver em atividades mais lúdicas e recíprocas.

Para Bartolomé (1981, cit. por Erra, 2005) o aspeto afetivo é fundamental no desenvolvimento da criança, visto que esta, ao ser capaz de manter uma relação afetiva com os outros, adquire um sentimento de autoconfiança permitindo assim um conhecimento mais fácil do mundo que a rodeia. Este aspeto é importante, uma vez que a criança necessita de um apoio afetivo para se tornar independente e autónoma. Através da presença de um amigo, a criança é capaz de enfrentar as novas exigências e adaptações sociais com mais facilidade, uma vez que vê nele uma fonte de auxílio (Ladd, 1999, cit. por Lopes, Magalhães e Mauro, 2003)

Para compreender e aceitar as regras sociais a criança irá depender do modo de como observa o mundo. Para tal ela vai servir-se das suas funções cognitivas, pois só assim é que conseguirá moldar o seu comportamento perante o mundo social em que vive.

Shaffer (1996, cit. por Erra, 2005) refere que os processos cognitivos estão por detrás de todas as ações sociais exercidas pela criança. Deste modo, é possível compreender que o desenvolvimento social depende dos aspetos interpessoais do comportamento da criança, incluindo os aspetos cognitivos e afetivos.

Seguindo a teoria da aprendizagem social, Schaffer faz referência aos autores Bandura e Walters, por considerarem que as aprendizagens concretizadas com outras pessoas ocorrerem por meio de imitação e observação. Assim sendo, (...) *a observação de modelos é suficiente para explicar uma grande parte do desenvolvimento cognitivo e essa aprendizagem observacional permite à criança munir-se de instrumentos que utiliza na sua vida social* (Erra, 2005, p. 7).

Para a teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança é processado através de uma sucessão de estádios e nessa mesma progressão estão inseridas as estruturas implícitas à atividade cognitiva e à adaptação constante às interações que se apresentam ao longo da vida.

Sendo a criança um ser ativo no processo de aquisição de conhecimento, uma vez que é a própria a elaborar o seu conhecimento através da assimilação, é de esperar que esta necessita de incorporar o mundo que a rodeia na sua própria atividade. Nesse processo, a criança faz o reajustamento das transformações sofridas, acomodando-as aos objetivos externos. É através desse equilíbrio proporcionado pela assimilação e pela acomodação que o indivíduo se torna num ser inteligente e intelectualmente capaz de resolver problemas e adaptar-se às diferentes situações (Erra, 2005).

Segundo Schaffer (1996, cit. por Erra, 2005) na perspetiva piagetiana, é através da evolução cognitiva e da maturação que a criança deixa o seu mundo e passa a estar inserida no mundo dos outros.

De acordo com a teoria referida, para que a criança adquira as competências necessárias para se colocar num ponto de vista diferente do seu, necessita de atingir o estágio das operações concretas. Pois só assim é que se encontra apta para construir relações sociais de cooperação, uma vez que as intuições já se articulam e já ocorreu o desenvolvimento do seu pensamento (Erra, 2005).

2.2. Ordem de complexidade no relacionamento entre pares

Segundo Hinde (1987, cit. em Rubin, Bukowki e Parker, 2006) para melhor compreender a experiência das crianças com os seus pares são referidos vários níveis de complexidade social nos indivíduos, nas interações, nos relacionamentos e nos grupos. O indivíduo adquire através da socialização orientações mais ou menos estáveis, estímulos fisiologicamente sociais, e um repertório de habilidades sociais para a perceção social, cognição e solução de problemas. Os autores Rubin, Bukowki e Parker (2006), referem que em curto prazo, as interações entre crianças podem variar em forma e em função de modo a fazer resposta às características dos parceiros. Além disso, na maior parte das interações estabelecidas são embutidos relacionamentos de longo prazo e, deste modo, sofrem uma influência do passado e antecipam futuras interações.

Os relacionamentos podem assumir vários tipos de formas e ao mesmo tempo terem propriedades que não são relevantes para as interações. Todavia, a natureza das relações são definidas, em parte, pelas características dos membros que a compõem, pelas interações dos indivíduos e, a longo prazo, pelo historial de interações que foram fundadas em relacionamentos anteriores. À medida que o nível de complexidade social

aumenta, surgem os grupos definidos pela variedade de relações estabelecidas e, também, pelo tipo de características dos participantes dessa mesma relação. Todavia, os grupos são mais do que meros aglomerados de relações, nele podemos desvendar uma organização hierárquica e coesa que, porém, não apresenta alguma relevância para a descrição das experiências das crianças em níveis mais baixos de complexidade social. Os níveis de interação, de relações e dos grupos são essenciais para se poder efetuar uma correta avaliação das diferenças individuais dos comportamentos das crianças, visto que deste modo os indivíduos podem ser observados de acordo com o seu nível de desenvolvimento e a sua função no meio social (Rubin, Bukowki e Parker, 2006).

2.2.1. Interações

A mais simples experiência entre pares envolve interação. Por interação, segundo os autores Rubin, Bukowki e Parker (2006), referimo-nos à troca social entre dois indivíduos. Essa relação proporciona ao indivíduo uma troca significativa de valores e elementos que favorecem o seu desenvolvimento.

Durante a última década as pesquisas à volta do desenvolvimento das interações entre pares, nos primeiros anos de vida, têm vindo a diminuir. Todavia, surgiu um interesse para as diferenças individuais de cada criança, para o modo como estas iniciam uma interação social e são capazes de regular o seu comportamento social e emocional, para manter essa mesma interação.

Recentes investigações na área da socialização entre pares demonstram que existe uma grande desconsideração por parte da criança, no início da sua vida. Buhler (1935, cit. por Ladd, 1999) relatou que nos primeiros seis meses de vida, os bebés demonstravam ser alheios à presença do seu par. Este aspeto foi constatado com o facto de com um ano de idade, a criança apenas se interessa pelos seus pares como objetos e não como possíveis parceiros sociais, com os quais podiam desenvolver uma relação.

O autor Hay (1985, cit. por Ladd, 1999) argumenta que as primeiras interações entre bebés ilustram a incapacidade que uma criança, no início da sua vida, demonstra em compreender as necessidades cognitivas e sociais, e as capacidades de desenvolvimento dos seus companheiros.

É compreensível que os bebês revelem ter limitações sociais. Todavia, observações mais cuidadosas revelam que no início do seu primeiro ano de vida, a criança já adquiriu avanços notáveis. Nessa evolução social encontramos: (1) sorrisos intencionalmente direcionados e gestos para o seu parceiro de brincadeiras (Hay, Nash e Pederso, 1983, cit. por Ladd, 1999) ; (2) a observação cuidadosa dos seus pares (Eckerman, 1979, cit. por Ladd, 1999) e, (3) resposta aos comportamentos dos seus pares (Mueller e Brebber, 1977, cit. por Ladd, 1999).

Durante o segundo ano de vida da criança ocorre um grande desenvolvimento a nível social. Os autores Eckerman e Stein (1990, cit. por em Ladd, 1999) defendem que com o surgimento da competência locomotora e da aptidão em comunicar, as interações começam a ser mais frequentes e longas. De acordo com Ross (1982), as simples brincadeiras entre as crianças envolvem um conjunto vasto de interação social, caracterizada pela troca de olhar, pelas ações digeridas entre os pares e pela produção de respostas adequadas à interação. O mesmo autor refere que a criança, não só está socialmente interessada no seu par, copiando os comportamentos do seu companheiro, como também está ciente do interesse do parceiro em si mesma. Howes (1992, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006) ainda acrescenta que a imitação mútua, que normalmente aumenta no segundo ano de vida da criança, surge como a base para o início das interações cooperativas.

Assim sendo, as habilidades sociais na primeira infância abrangem, (1) a capacidade de coordenar o seu comportamento com o do par; (2) imitação do par e a noção de estar a ser imitado; (3) conversas em turno, que envolvem uma sequência, a resposta do par (peer-respond), uma observação do par (peer-observe) e uma espera da resposta (wait-respond) por parte do par; (4) comportamentos de inter-ajuda e de partilha e (5) a habilidade de responder, corretamente, às características do seu parceiro de brincadeiras.

Apesar de existir uma interação entre as crianças em idade de creche, o seu desenvolvimento social é marcado pelo conflito (Hay, Castel & Davies, 2000, cit. por Ladd, 1999). Contudo, normalmente as crianças que são mais conflituosas com os pares, tendem a ser mais sociais (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2001, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006). Segundo Hay e Ross (1982, cit. por em Rubin, Bukowski e Parker,

2006), é possível constatar que, normalmente, a criança que perde nos conflitos é mais propícia a imitar esse mesmo comportamento e aplica-lo noutra criança. Howes (1992, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006) refere que as crianças que são mais atenciosas são mais vocacionadas para a realização de interações e a imita-las com os pares da mesma idade que também manifestam comportamentos sociáveis.

A partir dos dois anos, a frequência de interação entre os pares aumenta e torna-se mais complexa. Parten (1932, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006) apresenta seis categorias na interação que, supostamente se tornam mais evidentes à medida que a criança amadurece. As categorias destacadas pelo autor foram as seguintes, (1) comportamento desocupado (unoccupied behavior); (2) brincadeiras solidárias; (3) comportamento espectador (a criança observa os pares mas não participa na atividade); (4) brincadeiras associativas (a criança brinca e partilha com o par); (5) brincadeiras paralelas (a criança brinca ao lado mas não com o par) e, (6) brincadeiras cooperativas (a criança estabelece interações definidas com os pares). Através do estudo, Parten concluiu que houve um aumento de interação associativa e cooperativa nas brincadeiras, ao contrário do comportamento solitário que sofreu um decréscimo.

Durante a maior parte da infância, as crianças encontram-se envolvidas em brincadeiras solitárias, paralelas e em grupo. Mesmo com cinco anos, as crianças passam menos tempo a interagir com os pares (Robin, 1978, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, (2007). Com efeito, a frequência em que a criança participa em brincadeiras paralelas matem-se constante dos três aos cinco anos de idade.

Segundo Rubin, Bukowski e Parker (2006) estudos realizado em jardins de infância revelam que as brincadeiras paralelas sevem como um início para atividades mais complexas e coordenativas. É possível compreender que a atividade entre pares envolve uma habilidade que permite levar a criança a compreender o que os pares estão a fazer, de modo a abordar e interagir perante potenciais parceiros de brincadeiras (brincadeiras paralelas), originado, por fim, uma troca de opiniões (conversas) sobre a atividade a decorrer. Observar e brincar perto das outras crianças, sem interagir, é algo comum em idade pré-escolar. É um comportamento que não tende a ser visto como imaturo, pois permite que a criança adquira o conhecimento necessário sobre o que lhe rodeia, de modo a se inserir numa atividade lúdica com os seus pares (Rubin, Bukowski e Parker, 2006)

Com o passar dos anos, os parceiros de brincadeiras acabam por tornarem-se mais compreensíveis, uns com os outros, acerca dos papéis, regras e temas. Adquirem, também, uma capacidade de manter as suas interações/brincadeiras, através da adição de novas ideias. E à medida que as crianças tentam coordenar umas com as outras, descobrem que a coordenação do comportamento requiere a apreciação das capacidades, desejos e valores do outro. No início, estas “descobertas” permanecem implícitas e por examinar, contudo, gradualmente, as crianças integram e organizam o que vão aprendendo das relações sociais. (Rubin, 1982). Esta evolução reflete a capacidade da criança de pré-escolar de compreender o ponto de vista do parceiro de jogo (Watson, Nixon, Wilson & Capaje, 1999, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006)

De acordo com Howes (1992, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006), a brincadeira socio-dramática (sociodramatic play) depende de três funções essenciais de desenvolvimento: (1), cria de um contexto para dominar a comunicação; (2) proporciona oportunidades para as crianças aprenderem a controlar-se e a comprometerem-se, perante as oportunidades que ocorrem durante as discussões sobre os papéis a fingir nas brincadeiras (Sawyer, 1997, cit. por Howes, 1992, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006); por fim, (3) a ambição social permite assegurar um contexto “seguro”, no qual as crianças se sentem confiantes para explorar e discutir questões mais íntimas e pessoais. Ou seja, através da brincadeira a criança torna-se mais interativa, aplicando assim funções psicológicas cada vez mais sofisticadas.

No início, a ambição social oferece oportunidades para desenvolver novas habilidades de comunicação (Sawyer, 1997, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006). Posteriormente, permite que a criança seja capaz de negociar sobre os papéis, regras e temas de brincadeira. Este aspeto revela um marco significativo na vida social da criança visto que esta mostra interesse em compreender e trabalhar em conjunto com outras crianças.

Os comportamentos de carinho, partilha e entre ajuda, vão tornando-se mais comuns com o avançar da idade. Pesquisas demonstram que as crianças de quatro anos revelam comportamentos direcionados para os seus pares mais frequentemente do que as crianças com três anos (Benenson, Markavits, Roy & Denko, 2003, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006), o mesmo é constatado com o carinho e a partilha. Por outro

lado, os comportamentos mais agressivos, que ocorrem na primeira infância, tendem a diminuir a partir dos três anos.

Todavia, apesar dos momentos serem reduzidos, é importante debruçarmo-nos sobre a natureza dos conflitos das crianças em idade pré-escolar. Durante os anos de creche, a maior parte dos conflitos são gerados pela posse de brinquedos e outros recursos lúdicos, porém, nos anos pré-escolares o conflito é centrado nas diferenças de opiniões (Chen, Fein e Tam, 2001, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006). Isto só demonstra o que o desenvolvimento da criança, nesse período da sua vida, concentra-se em ideias, atitudes e nas opiniões dos outros.

Na idade pré-escolar, as crianças passam grande parte do seu tempo a comunicarem com os seus pares. Estas conversas contêm inúmeros objetivos (por exemplo, as regras de um jogo). À medida que as crianças vão crescendo, as suas conversas começam a ser direcionadas para um grupo mais distinto, visto que as crianças dirigem o seu discurso apenas para os seus pares (Levin e Rubin, 1983, cit. por Rubin, Bukowski e Parker, 2006)

As crianças que possuem um desenvolvimento mais avançado na linguagem, tornando-as mais compreensíveis, conseguem garantir mais facilmente a atenção dos ouvintes. Conseguem, então, atingir com mais facilidade os seus objetivos sociais do que aqueles que têm mais dificuldades em fazerem-se entender. Assim sendo, ao longo dos anos pré-escolares, as crianças demonstram uma evolução nas competências socio-comunicativas (Rubin, Bukowski e Parker, 2006)

2.2.2. Relações Grupais

Segundo Bartolome (1981, cit. por Erra, 2005) a criança adquire novos valores ao entrar em contacto com outros ambientes. Esses mesmos valores são adquiridos, pela criança, através de jogos, do diálogo com os colegas e das várias situações que envolvem a atividade expressiva.

Um grupo é formado por uma rede de relações entre indivíduos, que são definidas pelo tipo de interações que caracterizam os participantes dessas relações, existindo um nível de complexidade social (Rubin, 2006, cit. por Erra, 2005). O mesmo

autor salienta que um grupo não é apenas constituído por uma aglomeração de relações, visto que depende de processos como a organização hierárquica e a coesão social.

Assim sendo, um grupo representa um conjunto de indivíduos em interações recíprocas que pode ser formado de forma espontânea ou através de uma estrutura formal (Rubin, 2006, cit. por Erra, 2005). Contudo, o autor Rubin (2006) ainda menciona que os grupos são formados por normas e padrões de comportamentos e atitudes que caracterizam os membros e os diferenciam de outros grupos.

Hollander (1981, cit. por Lopes, 2001), as relações grupais são formadas por uma relação entre o indivíduo e o seu grupo de pares. *Este pode ser considerado um grupo de referência constituído por sujeitos com os quais a criança se identifica, geralmente de mesma idade (...)* (p. 44).

De acordo com Hollander (1981, cit por Lopes, 2001) e Rubin (1981, cit por Lopes, 2001) o grupo é visto como um nível mais elevado de complexidade social. Os autores ainda referem que o grupo é a estrutura que emerge das características e das relações presentes num conjunto de crianças. Assim sendo, (...) *podemos compreender a existência de hierarquização das relações sociais das crianças com os seus grupos de pares* (Lopes, 2001, p. 45).

Os grupos assumem uma série de propriedades quando formados a partir das relações entre várias crianças nele inseridas. Entre essas propriedades encontram-se a coesão, a hierarquia, a heterogeneidade e as normas. Apesar destas propriedades não se encontrarem presentes nas relações existente dentro de um grupo, têm a capacidade de afetar as relações específicas e os indivíduos pertencentes ao grupo (Lopes, 2001).

A formação de grupo pelas crianças em idade pré-escolar é concretizado através da preferência por certas brincadeiras, pela identidade ou, na maior parte dos casos, pelo sexo. Enquanto os rapazes criam uma afinidade através da atividade física as raparigas formam a sua preferência pelos aspetos psicológicos (Erra, 2005)

Normalmente a organização de grupos e as oportunidades de contacto e experiências sociais surgirem pela influencia dos adultos que rodeiam as crianças. Contudo, autores como Vayer e Roncin (1987, cit. por Erra, 2005), defendem que a formação dos grupos depende apenas das escolhas pessoais e das necessidades de

natureza afetiva da criança. Assim sendo, é essencial que haja por parte da criança, uma liberdade de escolha dos seus pares e dos grupos, sendo o adulto um detentor de equilíbrio na reflexão da diversidade cultural e étnica da composição do grupo (Marques, 1997, cit. por Erra, 2005)

Um outro aspeto que influencia a constituição do grupo é a própria afetividade que esse proporciona aos elementos nele inseridos. A afetividade inserida num grupo permite desenvolver uma autonomia nas interações sociais e nas atividades, uma vez que gera na criança um sentimento de segurança e um maior envolvimento nas atividades, despontando outros modelos de comportamento (Barreiros, 1996, cit. por Erra, 2005)

2.2.3. Amizade

As relações de amizade, ou relações didáticas, são descritas como sendo relações mútua entre duas crianças na qual o prazer recíproca é essencial (Baywel, Newcomb e Bukowski, 1998, cit. por Lopes, 2001)

De acordo com os autores Bukowski, Newcomb e Hartup (1996, cit. por Cavaco, 2002) para existir amizade é necessário que um dos indivíduos seja atraído por alguém que reciprocamente também está atraído, implicando assim trocas sociais igualitárias entre os indivíduos envolvidos. Contudo estas atrações tendem a ser diferenciadas, uma vez que a criança tem sentimentos distintos perante os seus companheiros.

Assim sendo, as amizades são vistas como relações de vinculações específicas que geram expectativas por parte dos pares. É esperado que haja uma maior convivência da criança com os melhores amigos do que com os outros pares, do mesmo modo que é previsto que as trocas sociais sejam mais benéficas com os amigos do que com os não amigos (Bukowski, Newcomb e Hartup, 1996, cit. por Cavaco, 2002)

Durante a infância é possível constatar que as crianças expressam preferência por alguns colegas. A influência nas preferências surge devido ao facto das crianças optarem pelos pares que apresentam algumas semelhanças. Tal como refere Rubin (1982), para as crianças mais novas, a qualificação mais importante para a amizade é a acessibilidade física, por exemplo, o mesmo sexo e a mesma idade. Desta forma, a amizade é (...) *uma relação íntima e duradoura baseada na confiança mútua e no*

afeto, constituindo-se como um terreno comum onde cada um assume o seu lugar voluntariamente (...) (Cavaco, 2002, p. 9).

Howes (1983, cit. em Monteiro, 2012) define a amizade como uma preferência mútua, que se caracteriza por uma complementaridade, reciprocidade e partilha de afetos positivos. Para o autor, criar e manter uma amizade requer uma aptidão de regulação social/emocional e uma cognição social.

Um outro aspeto a destacar nas amizades, é o seu carácter desenvolvimental, uma vez que estas são o reflexo do nível cognitivo e do nível de desenvolvimento da linguagem (Cavaco, 2002)

Rubin (2006, cit. por Monteiro, 2012) defende que a interdependência entre os pares provém de motivos mais socio emocionais do que instrumentais. Assim sendo, os mesmos interesses e talentos permitem a criação de uma relação de amizade duradora e intensa. Por outro lado, essa mesma reciprocidade criará um reforço de segurança na criança, que permitirá que esta seja capaz de enfrentar as tarefas de desenvolvimento, ao longo da vida, com mais facilidade (Havighurst, 1953, cit. por Cavaco, 2002)

O modo como definimos as amizades tende a alterar-se com o desenvolvimento da criança. Robert Selman (Rubin, 1982), conduziu a investigação mais sistemática sobre a maneira como as crianças compreendem a amizade. Durante a realização da investigação, Selman sistematizou a sua abordagem teórica de acordo com o modelo de investigação do Piaget, ao tomar como sua preocupação principal as estruturas de desenvolvimento mental progressivo que caracterizam o pensamento social das crianças. Na base do seu trabalho é possível identificar dois estádios nitidamente contrastados das concepções das crianças acerca da amizade (Rubin, 1982).

As crianças dos três aos cinco anos vêem os amigos como “companheiros” de brincadeiras, com quem interagem durante um determinado período de tempo. Nesta fase as crianças não têm uma concepção clara de uma relação duradoura que exista independentemente de um encontro específico. Deste modo, Selman concluiu (Rubin, 1982). que as crianças podem de facto ter relações duradouras com os seus pares, concebendo-as apenas em termos de interação momentânea. No entanto, as crianças mais velhas (pelos onze ou doze anos), já possuem a habilidade de desenvolver amizades íntimas (Rubin, 1982).

Com a formação de amizades surge, por parte da criança, a capacidade de resolver os conflitos com êxito, tal como Hartup e Moore (1989) referem que a amizade tem um papel importante na resolução de conflitos. A criança acaba por compreender que vale a pena discutir abertamente os sentimentos que foram ofendidos com o fim de restabelecer a boa vontade. À medida que se torna mais sensível aos sentimentos dos seus pares, também aprende as qualidades subtis de tato que muitas vezes são necessárias para manter as amizades (Rubin, 1982). Tal como refere Howes (1983, cit. por Monteiro, 2012) a capacidade de criar e manter uma amizade depende da maturidade emocional e socio-cognitiva das crianças, uma vez que é essencial que estas sejam capazes de controlar os seus impulsos, evitando assim os conflitos.

Segundo Mário Cordeiro (2007), os amigos representam para as crianças a segurança de que são amados, e que têm também objetos e alvos para o seu amor. Para o autor, os amigos proporcionam uma oportunidade para a criança abdicar da para egoísta, ao obriga-la a partilhar e fazer sacrifícios em função dos seus pares. Este desenvolvimento de empatia pelo outro é essencial para criação de cidadãos estáveis, altruístas e humanistas.

Capítulo 3 - A influência do ambiente educativo nas relações socio-afetivas

3.1. Intervenção educativa perante as interações sociais

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: *A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Ministério da Educação, 1997, p.15)

Segundo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (1997), o educador é responsável pelo desenvolvimento curricular e como tal, este deve ter em conta: os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa. Deste modo, o educador é na sua totalidade, responsável pela organização do processo educativo que deve ter como finalidade compreender as características e necessidades individuais de cada criança.

É essencial tomar decisões educativas adequadas às características e necessidades da criança. Essas decisões irão influenciar o ambiente educativo, nomeadamente a organização do grupo, do espaço e do tempo. Assim sendo, segundo Duval & Letourneur (1994, cit. por Erra, 2005), o meio educativo deve permitir às crianças condições de trabalho em grupos, pares e individual, cuja dinâmica poderá permitir a troca, cooperação, partilha e ajuda.

As Orientações Curriculares (1997) referem que muitas das aprendizagens realizadas pelas crianças decorrem de experiências sociais realizadas em diversos contextos. Tendo em conta que a criança passa a maior parte do tempo em ambiente educativo, é de esperar que seja o grupo a proporcionar o contexto imediato de interação social e de relação com o adulto e com os seus pares. Deste modo, a intervenção educativa deve estar direcionada no sentido de proporcionar momentos em que as crianças tenham oportunidade de trabalhar em pequenos grupos e aos pares, segundo as suas preferências (Erra, 2005). Contudo, é necessário ter em conta os interesses e capacidades das crianças que formam o grupo (Hohman, Banet & Weikart, 1979)

Compreendemos então, que o educador tem de manifestar atenção em criar um ambiente relacional, onde todos tenham uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. Esta promoção de interações sociais em contextos educacionais depende de uma intervenção na organização e gestão do ambiente educativo, tempo, espaço e materiais, por parte do educador.

Só através do conhecimento da realidade do seu contexto de sala é que o educador conseguirá desenvolver a sua ação educativa. Vasconcelos (1997, cit. por Erra, 2005) foca que o ambiente educativo necessita de apresentar um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores.

De acordo com Vayer & Rocin (1987, cit. por Erra, 2005), o ambiente educativo é composto por uma estrutura social onde a criança desenvolve interações e mudanças, e como tal, deve de ser capaz de proporcionar atividades diversificadas, responsáveis pelo desenvolvimento da sua personalidade e do seu conhecimento do mundo. Esse conhecimento tem início em casa com o mundo que a rodeia, continuando na pré-escolar, através da relação com os seus pares, e tendo a sua finalização no meio sociocultural onde vive.

Vygotsky considera a criança um construtor ativo de conhecimento, tendo uma participação ativa e direta no processo de aprendizagem (Erra, 2005) Contudo, esta não pode prescindir da interação e relação pedagógica com os outros. Cabe então, ao educador, conhecer a criança ao nível das suas competências, necessidades, motivações e interesses de modo a adaptar os seus processos e métodos pedagógicos (Fernandes, 1990, cit. por Erra, 2005)

Kamii (1996, cit. por Erra, 2005) refere que apenas existe uma interação de qualidade entre o educador e a criança, quando este permite que haja um ambiente propício à expressam de ideias, interesses e aspirações. As relações dentro da sala são da inteira responsabilidade do educador, logo, para que o desenvolvimento socio afetivo contribua para a construção do conhecimento e da formação pessoal da criança, a intervenção educativa deve contemplar todos os aspetos que o influenciam (Erra, 2005)

Estudos realizados em ambiente pré-escolar proporcionam uma compreensão na relação que existe entre a aceitação por parte dos pares e a competência social. Os investigadores veem o ambiente educativo como uma etapa importante na criança, uma

vez que as ajudam a superar as dificuldades que surgem nas relações interpessoais com os colegas (Erra, 2005)

Nos primeiros anos de vida de uma criança, as primeiras aprendizagens ocorrem através dos processos interativos. Através das brincadeiras ou das atividades diretas, são efetuadas trocas de partilha e inter-ajudas. Segundo Erra (2005), nesses momentos, quando as atividades são significativas e vão ao interesse da criança, a aquisição de competências, tanto sociais com efetivas, ocorrem com mais facilidade.

De acordo com Formosinho (1996, cit. por Erra, 2005), as crianças desenvolvem as suas relações socio-afetivas no ambiente educativo. Como tal, o educador e a restante equipa pedagógica deve de ter em conta a formação do currículo de modo a criarem programas que elaborem atividades significativas.

Como as crianças são modelos umas para as outras, contendo consequências positivas e/ou negativas, o ambiente educativo deve de fornecer-lhes momentos e um ambiente onde a crianças seja capaz de observar o mundo que a rodeia. Assim, é fundamental que haja um clima positivo que permita à criança observar modelos, que são fundamentais para que esta cresça e se desenvolva com a capacidade de interagir e respeitar os outros (Erra, 2005).

Deste modo, segundo as Orientações Curriculares (1997) o ambiente deve ser culturalmente rico e estimulante pois só assim é que a criança terá curiosidade e desejo em aprender.

As crianças em idade pré-escolar, devido ao facto de terem uma perspetiva muito individualista, apresentam alguma dificuldade em interagir com os outros. Como tal, o ambiente educativo pode ajudar a criança a compreender os seus pares através de atividades e projetos que visem o desenvolvimento das competências pessoais e sociais (Erra, 2005)

Segundo as Orientações Curriculares (1997) através das experiências e interações com os outros, as crianças vão adquirir referencias que lhes vão servir de auxílio para o dia a dia. Ainda é focado o facto das componentes curriculares contribuírem para uma promoção de atitudes e valores, para a construção de um futuro cidadão dentro da sociedade.

3.2. Estratégias para a interação entre pares

Neste ponto vão ser feitas referências às formas de interação levadas a cabo pela criança de modo a conseguirem relacionar-se com os seus pares, de forma a resolver futuros conflitos.

Hohmam, Banet & Weikart (1984) criaram um currículo com um conjunto de ideias e atitudes que constituem um instrumento de trabalho usado pelo educador, tendo como base o seu pensamento e desenvolvimento.

Segundo Ribeiro (1990, cit. por Erra, 2005) a maior parte dos currículos para crianças organizam-se à volta das atividades, situações lúdicas ou das várias experiências proporcionadas às crianças.

Inicialmente, para ser criado um currículo é necessário definir quais os modelos curriculares a utilizar, determinar os objetivos a atingir e a sua perspetiva teórica de orientação. Deste modo, a eficácia no desenvolvimento da criança depende de um currículo bem fundamentado.

O desenvolvimento global da criança é o objetivo de um currículo, este, de acordo com a teoria piagetiana, processa-se como um todo e como tal os seus propósitos reúnem-se em três aspetos: domínio cognitivo, domínio psicomotor e o domínio socio-emocional. Segundo os autores Hohmann, Banet e Weikart (1984) o domínio socio-emocional depende das interações sociais, que acabam por contribuir para a diminuição do egocentrismo que por sua vez, contribui para o desenvolvimento das relações sociais.

De acordo com Monteiro (2012) as interações entre pares têm início nas primeiras semanas de vida, uma vez que é possível observar os bebés a interagirem uns com os outros, apercebendo-se da sua existência e respondendo-lhes através do choro. Hay, Caplan & Nash (2009, cit por Monteiro, 2012), mencionam que os bebés começam a comunicar, partilhar e a participar em conflitos com os pares no final do seu primeiro ano de vida, formando assim os seus primeiros amigos. Estas experiências precoces criam consequências no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações positivas com os seus pares promovem respostas pró-sociais e uma maior aceitação social no contexto pré-escolar (Hay, Caplan & Nash, 2009, cit. por Monteiro, 2012)

Autores como Rubin (2006, cit. por Monteior, 2012) definem a interação entre pares como uma troca social entre duas crianças, nas quais as suas ações são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo ao comportamento do outro. É importante salientar que as interações estabelecidas entre as crianças variam de acordo com as suas características individuais, tais como o temperamento, as competências sociais, a percepção social, a cognição e a capacidade de resolução de problemas (Monteiro, 2012)

As estratégias que podemos encontrar para a interação social fazem referência às formas de interação levadas a cabo pelas crianças, com o objetivo de se relacionarem com os seus pares (Lopes, 2001) As estratégias dependem, na sua maioria, das capacidades cognitivas, afetivas, linguísticas e relacionais. Todavia o contexto também influencia o modo como a criança interage, visto que este deve proporcionar à criança meios para observar, imitar e experimentar formas distintas de proceder nas suas interações.

De acordo com Hartup (1989, cit por Lopes, 2010) ao analisarmos as estratégias usadas pelas crianças para estabelecerem relacionamentos com os pares, concluem que as crianças socialmente competentes possuem as seguintes habilidades de interação (Lopes, 2010, p. 73):

- *Habilidade comunicativa para escutar os outros, responder positivamente às perguntas e questões dos companheiros (...);*

- *Habilidade para iniciar novas interações e manter relações existentes”.*

Segundo Lopes (2001) a maior parte dos programas curriculares utilizam técnicas distintas de aprendizagem, como a instrução verbal, o reforço, a imitação, o jogo de desempenhos, e a modelação de comportamentos, para conseguir que as crianças adquiram novas estratégias de interação e melhorem as suas relações sociais.

São então apresentados os diferentes programas utilizados no âmbito da interação (Lopes, 2001, p. 77):

- *Programas de intervenção para modificar as atribuições que as crianças desenvolvem face aos seus companheiros.*
- *Programas de treino de habilidades sociais.*
- *Alguns programas destinados a melhorar a aceitação social das crianças (...);*
- *Intervenção de apoio.*

3.3. O benefício das interações entre pares

Segundo Bronfenbrenner (1994/1996, cit. por Costa, 2011) o principal elemento no desenvolvimento humano são as interações, uma vez que através delas a criança tem a possibilidade de se desenvolver pelas trocas sociais que ocorrem com o outro e com o mundo.

Debruçando o mesmo tema, Carvalho (2000, cit. por Costa, 2011) demonstra que as interações são episódios onde ocorrem trocas de experiências e valores num determinado intervalo de tempo. Deste modo, as interações são formadas numa constante troca entre os sujeitos e o meio que os envolve.

Damiani (2008) refere que Vygotsky argumenta que as atividades realizadas em grupo, de uma forma conjunta, fornecem às crianças vantagens que não são adquiridas em ambientes de aprendizagem individualizada. Vygotsky explica que o sujeito é formado pela relação com outras pessoas, uma vez que elas produzem modelos referenciais que servem de base para os nossos comportamentos e raciocínios, e para o modo de como damos significado às coisas.

De acordo com Vygotsky (1998, cit. por Damiani, 2008), a imitação é uma atividade essencial na aprendizagem, pois esta tem a capacidade de promover a internalização – *processo que se distingue da cópia porque implica em uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo* (Damiani, 2008, p.216) A sua importância para a aprendizagem é focada na discussão do conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) desenvolvido por Vygotsky. O autor refere que

aquilo que uma criança realiza hoje com ajuda, conseguirá no futuro realizar sozinha, de maneira independente e eficiente. Assim sendo, a ZDP é considerada a área onde estão armazenados os conhecimentos/habilidades que têm a potencialidade de serem internalizadas/desenvolvidas por meio de mediação dos outros.

Engestrom (1994, cit. por Dimiani, 2008) argumenta que a capacidade de pensar está envolvida com as atividades socialmente organizadas, apresentando um carácter interativo, dialógico e argumentativo. Lae e Wenger (1991, cit. por Dimiani, 2008) afirmam que é através das atividades do dia a dia, desenvolvidas em grupo, que se dá a produção e transformação da identidade da criança. Aprofundando esta ideia, surge Schaffer (2004, cit. por Dimiani, 2008) que explica que, é pela participação em comunidade de prática, que a criança internaliza as normas, os hábitos, as expectativas e as habilidades que deve de apresentar em comunidade.

Pesquisas realizadas nas áreas da Antropologia, Linguística e Ciência Organizacional sugerem que a criança compartilha memórias, conhecimento, ou modelos mentais, resultado do trabalho feito em conjunto. Deste modo, a criança consegue atingir significados e representações comuns, possivelmente mais elaborados e ricos do que feitos individualmente (Dimiani, 2008)

Os benefícios que as relações entre pares para as crianças têm sido trabalhado por diversos autores. Colaço (2004, cit. por em Dimiani, 2008), aponta os seguintes ganhos: *1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicativas e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo, e 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar) (...)* (p. 222).

O mesmo autor, nos seus estudos, observa as crianças a trabalharem em grupo. Elas, ao longo da resolução da atividade orientam, apoiam, dão respostas e chegam mesmo a avaliar e a corrigir o trabalho do amigo, que se encontra inserido no mesmo grupo, assumindo posturas e discursos semelhantes ao do educador. Este aspeto demonstra a importância que o educador tem, ao estimular as crianças para as atividades em grupo, fornecendo-lhes um modelo curricular interativo que leva a momentos de partilha de ideias (Dimiani, 2008).

Estudos realizados pela National Scientific Council on Developing Child (2004) referem ainda que os relacionamentos são essenciais para a adaptação das crianças ao ambiente educativo. As crianças que conseguem estabelecer interações positivas com os seus pares demonstram ter mais vontade em aprender e em participar nas atividades, conseguindo assim ter um maior desempenho no ambiente educativo.

Os amigos são uma fonte de recursos emocionais. Estes recursos fornecem à criança segurança para enfrentar novos desafios que poderão ocorrer num ambiente conhecido ou desconhecido. Pesquisadores demonstram que a duração e frequência com que a criança se ri, sorri, e fala é maior entre amigos, também foi observado que existe uma maior tendência em copiarem os atos dos seus amigos (Hartup, 1990)

Nos pares as crianças podem encontrar vastos recursos cognitivos, uma vez que estes ensinam uns aos outros em várias situações, e normalmente tendem a ser eficazes nessa atividade. De acordo com Hartup (1990) a aprendizagem entre pares ocorre dentro de quatro grandes variedades:

- Tutoria entre pares: troca e transmissão didática entre a criança;
- Aprendizagem cooperativa: Ocorre quando as crianças combinam as suas capacidades de resolver os problemas. Neste ponto existe uma partilha de recompensas;
- Colaboração entre pares: Momento onde as crianças têm de trabalhar juntos em tarefas que não podem ser executadas individualmente;
- Moldagem de pares: Informação transmitida através da imitação.

Segundo Moore (2007) existe uma forte evidência de que os vários tipos de relações têm um impacto positivo no desenvolvimento e bem-estar das pessoas envolvidas. Este aspeto também se aplica nas relações entre crianças.

Capítulo 4 – Metodologia

O seguinte ponto pretende dar a conhecer o percurso adotado durante o desenvolvimento do estudo em questão, evidenciando as opções metodológicas e inserindo-as nos termos paradigmáticos. Assim sendo, neste momento, serão apresentados os procedimentos concretizados ao longo da construção do projeto de investigação.

Numa primeira parte dar-se-á a compreender os princípios de uma investigação, sendo estes um conjunto de métodos concebidos de forma ordenada e sistemática com o objetivo de encontrar as respostas para as questões que merecem ser investigadas e debruçadas. Contudo, para conceber um processo de investigação é essencial compreender as metodologias selecionadas para tal. Assim sendo, será apresentada uma curta representação do que é a metodologia e os seus propósitos no próprio processo de investigação.

Num segundo momento será exposto o processo de investigação aplicado durante o desenvolvimento do trabalho. É essencial que haja uma harmonização entre a metodologia aplicada e o desenvolvimento do projeto em si, neste caso o método que mais se identificou, no desenvolvimento do projeto, foi a investigação qualitativa. Esta escolha deveu-se ao facto de a mesma ser (...) *um processo sistemático de colheita de dados observáveis (...). É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador* (Fortin, 1999, p. 22).

A terceira parte deste ponto centrar-se-á na importância da aplicação da investigação-ação para a melhoria da qualidade da ação desenvolvida no ambiente educativo. É essencial focar a importância da investigação-ação no desenvolvimento do projeto de investigação visto que este método proporcionou-me a oportunidade de me moldar enquanto investigador participante, e de identificar com mais facilidade as questões problemas do próprio projeto, ao mesmo tempo que se pretendeu resolver um problema real.

Uma vez apresentados os processos envolvidos na construção do projeto de investigação, serão demonstradas as técnicas necessárias para a recolha dos instrumentos que, por sua vez, permitiram obter os dados da realidade. Segundo Veiga (2009, p. 265), *Um instrumento de recolha de dados é, em princípio, qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair dele a informação.* Assim sendo, haverá uma breve descrição das técnicas de recolha de dados utilizadas para a concretização da investigação.

4.1. Problemática e objetivos do estudo

O seguinte trabalho partiu do interesse de compreender como é que as crianças estabelecem relações em contexto de Creche e Jardim de infância, procurando observar o modo como as educadoras potencializam essa mesma interação, e a utilizam para benéfico da criança.

A investigação pretendeu, assim, explorar as metodologias que as educadoras preconizam, através da sua experiência com crianças entre os 12 meses e os 6 anos, no contexto educativo, mais concretamente, as suas crenças e teorias em relação ao ambiente educativo e o seu impacto no incentivo de interação e socialização entre as crianças.

Para tal, foram desenvolvidas as seguintes questões:

- Como é que são estabelecidas as relações em contexto de creche e pré-escolar?
- Que impacto/benefícios é que têm no desenvolvimento da criança?
- Que estratégias de ação pedagógica é que poderão ser aplicadas de modo a estimular a relação entre pares?

Segundo José Veigas (2009, cit. por Sampieri, Fernandez, Lucio, 2003) a metodologia é considerada como um processo de investigação para fazer referência às fases e aos procedimentos que se seguem numa determinada investigação, para designar modelos concretos de trabalho. Deste modo, podemos observar o método como um processo destinado à orientação de técnicas destinadas à resolução de um trabalho, ao mesmo tempo que existe uma detalhada explicação da ação envolvida na concretização do mesmo.

Esse aspeto também é analisado por Veiga (2009, p.43) quando o próprio afirma que *o método tem como fim determinar as regras de investigação e a prova das verdades científicas englobando o método dos meios pelos quais se entendem todos os fenómenos e se ordenam os conhecimentos*. Neste caso, o mesmo autor esclarece que a investigação é definida *como sendo um sistema de atividades intelectuais e manuais destinado à obtenção de informação capaz de resolver determinados problemas* (Veiga, 2009, p. 44). Contudo, a informação adquirida tem de respeitar um conjunto de normas mundialmente aceites. Este combinado é denominado de método científico.

Para Tarski (1977, cit. por Veiga, 2009), a metodologia de investigação tem como propósito o estudo do método científico. Assim sendo, chega-se à conclusão que *o método ou processo científico é um conjunto de práticas utilizadas e ratificadas pela comunidade científica como válidas para a exposição e confirmação de uma dada teoria*. Isto é constatado, pois as teorias científicas estão destinadas (...) *a explicar de alguma maneira os fenómenos que observamos, podem apoiar-se ou não em experiências que certifiquem a sua validade* (p. 44).

De modo a ser possível admitir um conhecimento como sendo científico, é essencial examinar as operações mentais e as técnicas, e compreender o método que possibilitará chegar ao conhecimento pretendido. Para tal, Gill (1999) definiu o método científico como sendo um aglomerado de procedimentos que no final irão concluir o processo destinado a atingir o conhecimento.

Com a definição proporcionada pelo autor Gil (1999), podemos entender que o método é um procedimento destinado a alcançar determinados objetivos de forma científica. O autor Veiga (2009, p. 47) ainda complementa, afirmando que esse método é composto por etapas, sendo elas *a formulação do problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimento ou instrumentos relevantes acerca do problema, tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados, produção de sequências da solução obtida, comprovação da solução e correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregues na obtenção da solução correta*. Tais procedimentos foram aplicados durante o processo de procura das potenciais soluções para as questões e para o desenvolvimentos da investigação.

4.2. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa

Os estudos de investigação, tanto podem apresentar uma abordagem qualitativa ou quantitativa, que por sua vez dão origem ao processo em estudo. O autor Veiga faz uma breve definição de paradigma, afirmando como *um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo, servindo de modelo, às práticas da pesquisa. O paradigma definido como quantitativo positivista é aquele que pressupõe a existência de leis gerais que regem os dados qualitativos*. Por outro lado, *a investigação qualitativa está associada a dados qualitativos, abordagem a uma interpretativa e não experimental* (2009, p. 99). Veiga ainda refere que alguns autores optam por dois paradigmas: (1) Paradigma Positivista, que apenas diz respeito às realidades objetivas, sujeitas às leis da ciência, interpretáveis mediante processos lógicos; e o (2) Paradigma Interpretativo, assume existirem realidades múltiplas com diferenças entre elas, que não podem ser resolvidas através de processos, baseados na hermenêutica e na fenomenologia.

Guba (1990, cit. por Aires, 2011) definiu o paradigma interpretativo como um conjunto de crenças que orientam a ação. A principal diferença entre as abordagens interpretativas e qualitativas, é o facto de no paradigma interpretativo as ações não poderem ser confundidas com comportamentos, visto que estes são carenciados de significado e valor. Contudo, ao inserirmos as investigações no paradigma interpretativo, acabamos por adotar métodos qualitativos que envolvem uma maior reflexão, que valoriza as reflexões e o ponto de vista do investigador. Esta foi a postura adotada no desenrolar dos estágios, permitindo-me assim a observação dos momentos de convívio entre os pares, e a reflexão que originou as soluções para a questões de investigação colocadas.

De acordo com Veiga, a investigação qualitativa é uma forma de estudo que se baseia no modo como as pessoas compreendem e dão sentido às suas experiências vividas. O autor Holloway (1999, cit. por Veiga, 2009, p. 105) explica que os *investigadores usam abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social*. O mesmo autor refere que na investigação qualitativa o investigador observa as pessoas e as interações entre elas, participando nas atividades ao mesmo tempo que analisa documentos já

existentes. Como na abordagem qualitativa não existe um procedimento fixo, o investigador tem uma liberdade de ajustar a informação à mediada que a investigação avança, contudo tem de ter em atenção para não confundir a ausência de regras metodológicas fixas com o “vale tudo”. Os autores Streubert e Carpenter (1999, cit. por Veiga, 2009, p. 107) realçam que o objetivo do investigador *centra-se na necessidade de enquadrar os resultados no contexto que já é conhecido*.

De muitas características apresentadas na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1997, cit por Veiga, 2009) selecionam as mais comuns como sendo, (1) na pesquisa qualitativa, o investigador é o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa tenta a ser mais descritiva; (3) na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente; (5) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas; (6) é indutiva pois o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados. Contudo, é essencial ter em conta que numa investigação que tenha por base o método qualitativo, não existe qualquer utilidade em aplicar a mensuração dos fenómenos em grande grupo, uma vez que o seu principal objetivo é compreender o objeto em estudo e fomentar soluções para os problemas envolvidos.

Cabe então ao investigador direcionar-se para a subjetividade dos fenómenos, trabalhando em *grupos delimitados em extensão, porém passíveis de ser estudados intensamente* (Veiga, 2009, p. 108).

De acordo com os autores Deslandes e Assis (2002, cit. por Veiga, 2009), o *material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala, sendo a sua pretensão compreender, profundamente, os valores, as práticas, as lógicas de ação, as crenças, os hábitos (...)*(p.108) Este aspeto foi introduzido durante a construção do projeto através da observação e das entrevistas às educadoras responsáveis, pelos respetivos grupos na creche e do jardim de infância, de forma detalhada de modo a compreender os seus valores e práticas relacionadas com a sua ação enquanto profissionais na área da educação. Porém, segundo Victória (2000, cit. em Veiga, 2009, p. 109), *sendo os dados gerados a partir do registo pormenorizado das observações e das entrevistas, decorre uma necessidade de uma relação mais próxima entre o pesquisador e o pesquisado (...). A análise adquire, assim, um carácter* 33

compreensivo e interpretativo, e a consistência dela depende em muito da capacidade/preparação do pesquisador para a realização de um trabalho pormenorizado e profundo. Essa fase exige um investimento de muito tempo, capacidade de argumentação e discernimento por parte do pesquisador.

Podemos então compreender que a investigação qualitativa tenta compreender a forma como os sujeitos vivem e interpretam determinadas situações através das observações e das análises feitas às mesmas (Coutinho, 2006), dando mais atenção à compreensão e à interpretação de como os fenómenos se manifestam, do que determinar as suas causas.

4.3. Investigação – Ação

O autor Elliot (1986, cit. por Silva, 2011) define Investigação-ação *como um estudo duma situação social, cujo objetivo é melhorar a qualidade da ação a desenvolver* (p.156). É uma linha de investigação que defende a *validade das teorias ou hipótese que aquela gera dependem da utilidade para ajudar as pessoas a atuarem de forma mais hábil e inteligente* (Serrano, 1990, cit. por Silva, 2011, p. 156). Veiga (2009) considera-a como um processo de investigação que, a partir das interpretações realizadas às análises e observações, procura decidir qual o melhor passo a dar no processo de investigação.

Para Matos (2004, cit. por Veiga, 2009), a Investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo executado pelos participantes, com o propósito de melhorar a racionalidade das suas próprias práticas educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais elas são desenvolvidas. O autor ainda refere que se trata de investigação-ação *quando a investigação é colaborada, por isso, é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação dos membros do grupo* (p.5)

Por sua vez, para Serrano (1990, cit. por Silva, 2011), a Investigação-ação é um processo de aprendizagem contínua, onde é proposto um novo tipo de investigador que desempenha de forma rigorosa a metodologia aplicada na investigação, criando registos das melhorias operadas. Chagas (2005, cit em Veigas, 2009), refere que o investigador formula primeiramente um conjunto de teorias em relação aos problemas que foram identificados pelo mesmo. Posteriormente, a partir das suas especulações, formula as

hipóteses quanto à ação que deverá levar a cabo, de modo conduzir às melhorias desejadas. Dessa ação será feita uma experimentação e recolhido os dados dos seus efeitos pois, só através da informação reunida é que o investigador poderá rever as suas hipóteses e identificar a ação mais apropriada que gerará uma modificação dos princípios gerais.

Kemmis e Mctaggart (1988, cit. por Veigas, 2009) define que o ato de fazer Investigação-ação implica planear, observar, agir e refletir de maneira mais rigorosa e consistente do que fazemos no nosso dia a dia. E, segundo os autores Goyette e Lesgard-Hervert, existem três funções básicas inseridas neste tipo de investigação, (1) a investigação, (2) a ação e (3) formulação. Numa maneira geral, apesar de existirem várias definições sobre o método de investigação-ação, todos os autores se identificam com os mesmos objetivos da investigação, sendo esses o melhora e compreender a prática dos participantes e envolver e assegurar a participação dos integrantes do processo e proporcionar um compromisso por partes dos participantes em gerarem uma mudança. Contudo, é importante salientar que, este tipo de investigação é desenvolvido através e para a prática, procurando sempre compreende-la, através do envolvimento dos participantes, com o objetivo de melhora-la. Deste modo, haverá sempre uma colaboração na construção do processo de investigação (Kemmis e Mactaggart, 1988, cit. por Veigas, 2009).

De acordo com o autor Colás Bravo (1994, cit. por Veigas, 2009), o processo de Investigação-ação é descrito através de várias fases, (1) Identificação do problema – percebe-se que existe um problema ao nível da organização, reflete-se sobre a razão do problema, as suas características e como se descreve no contexto onde se produz os diversos aspetos da situação; (2) Consulta – o investigador, discute os problemas percebidos e avalia as necessidades da organização e a capacidade dos agentes de mudança; (3) Colheita de dados e diagnóstico preliminar – o agente de mudança procura obter dados através de entrevistas, observações, questionários e dados de desempenho da organização; (4) *Feedback* ao órgão de gestão – o resultado do diagnóstico preliminar é submetido a apreciação pelo órgão de gestão; (5) Diagnóstico e planeamento conjuntos – o agente e o órgão de gestão discutem os significados dos dados e uma vez analisados e interpretados o investigador elabora um plano de ação para a mudança; (6) Ação – nesta fase estabelecem-se as medidas que serão tomadas e que poderão ser uma recolha de mais dados e uma análise de aspetos mais específicos da situação ou

problema; (7) Reflexão sobre a ação ou sobre a evolução do processo – é essencial que ocorra uma avaliação durante todo o processo de investigação, de modo a serem reconciliadas todas as oportunidades e limitações da situação em questão.

Todo o processo em Investigação-ação é importante, pois tal como Imbérnon (2008, cit. por Silva, 2011) refere, é um método destinado a diagnosticar, através da reflexão e da ação, as situações problemáticas com que o professor/educador se depara, proporcionando uma maior consciencialização de que o conhecimento que se tem acerca dos processos de formação são imperfeitos e inacabados. Assim sendo, a Investigação-ação surge de modo a transmitir formas de agir, porque com esta metodologia a investigação parte de uma prática, sendo necessário após observação e reflexão voltar à prática com o propósito de a melhorar.

4.4. Tratamento e Recolha de dados

Uma vez elaborados os elementos teóricos e definido o tipo de estudo, o investigador parte para uma seleção de técnicas de recolha essenciais para o desenvolvimento dos instrumentos que resultaram na obtenção dos dados da realidade.

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. À semelhança do que acontece com as restantes etapas, esta tem também um carácter aberto e interativo. As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas (Aires, 2011, p. 24)

Segundo Veiga (2009), um instrumento de recolha de dados pressupõe qualquer recurso que o investigador pode recorrer de modo a reconhecer os fenómenos e extrair a informação essencial. Inserido em cada metodologia encontramos dois tipos de aspetos importantes: a forma e o conteúdo. A forma refere-se ao tipo de aproximação que o investigador adota com a atividade e as técnicas que nela utiliza. Enquanto o conteúdo expressa a especificidade dos dados necessários para medir as variáveis.

No decorrer da investigação, a recolha de dados é especialmente obtida através da observação. Contudo Veiga (2009) refere que para observar é imprescindível

compreender a realidade exterior com o propósito de alcançar os dados que serão essenciais para a investigação. Pois tal como Máximo-Esteve (2008) menciona, a observação é a *primeira fonte de obtenção de dados*. A observação foi precisamente a ferramenta aplicada em contexto de Estágio que me auxiliou a compreender a realidade e a procurar os pontos que tinham de ser melhorados. Deste modo, é fácil de afirmar que a observação teve um impacto relevante na minha investigação.

Veiga (2009) distingue dois tipos de dados envolvidos na construção da investigação, os dados primários e os dados secundários. Nos dados primários, o investigador obtém a informação diretamente do meio onde está inserido, adquirindo-as com os seus próprios instrumentos. Por sua vez, os dados secundários são os registos escritos provenientes de um contacto com a prática, mas que já foram adquiridos e processados por outros investigadores. Todavia, é importante compreender que os dados primários e secundários não são duas formas diferentes de adquirir informação, mas parte de uma mesma sequência.

A observação consiste no uso sistemático dos nossos sentidos direcionados para a captação da realidade que queremos estudar (Veiga, 2009). Para Fortin (1999, cit. por Veiga, 2009), a observação é um processo em que o seu principal propósito é seleccionar, provocar, registar e codificar um conjunto de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar.

Adler & Adler (1994, cit. por Aires, 2011) constam que a observação científica se distingue das observações espontâneas devido ao seu carácter intencional e sistemático, uma vez que nos faculta uma visão mais completa da realidade de forma a ser possível articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo.

Para Wood e Haber (2001, cit. por Veigas, 2009), para a observação ser científica é necessário que a mesma preencha as seguintes condições, (1) Ser coerente com o objetivo do estudo, (2) Exigir um plano sistemático e padronizado, (3) Ser verificada e controlada, e (4) Estar relacionada com os conceitos e teorias do enquadramento teórico. Craig e Smyth declaram que *a principal vantagem desta técnica no campo das ciências sociais radica em que os factos são percebidos diretamente, sem nenhum intermediário (...)* (2004, cit. por Veiga, 2009, p. 268).

Todo o processo de observação é formado por três elementos: (1) o observador, a pessoa que projeta e utiliza a observação com o objetivo de recolher informação, o investigador; (2) o objeto da observação, ou seja, o que cativou a atenção do investigador para observar e obter mais informação; (3), a perceção, as interações entre o observador e o sujeito/objeto da observação (Veiga, 2009) Todavia, o mesmo autor aconselha a complementar os dados obtidos com outro tipo de técnica de informação, visto não ser fiável basearmo-nos apenas na observação como a única técnica de recolha de dados.

Na investigação, a entrevista pode auxiliar na análise e reflexão de determinados pontos da investigação, sendo elaboradas e aplicadas sempre que o investigador considere pertinente para o seu projeto. *É uma forma específica de interação social que tem como objetivo recolher dados para uma investigação* (Veiga, 2009, p. 279) Neste tipo de técnica, existem sempre dois intervenientes, o entrevistador, que orienta a entrevista de acordo com as suas intenções e questões, e um entrevistado que responda às questões estabelecidas.

Apesar de existirem vantagens na entrevista, sendo elas o facto de depender dos próprios atores sociais para proporcionar os dados, há inconvenientes que podem limitar este tipo de técnica. Segundo Veiga, o entrevistado *poderá falar-nos daquilo que perguntamos, mas sempre nos dará a imagem que tem das coisas, o que crê que são, através de toda a sua carga subjetiva de interesse, preconceitos e estereótipos* (2009, p. 279) Ou seja, o entrevistado poderá alterar a sua imagem que o de modo a distorcer as questões a si aplicadas.

De modo a evitar este tipo de inconvenientes, em vez de optar por uma entrevista, decidi focar-me no questionário. Para Wood e Haber (2001, cit. por Veiga, 2009), o questionário é um instrumento planeado de registo escrito, utilizado para pesquisar dados sobre os sujeitos, através de um conjunto de questões direcionadas para o tema a ser investigado. É essencial que haja uma atenção na sua construção e organização, sendo as perguntas bem estruturadas, de uma forma simples e lógica para quem vai responder.

O objetivo do questionário é obter, de forma ordenada, a informação acerca da 38 população que se estuda. Fox (1981, cit. por Veiga, 2009) considera que o investigador

deve de fazer as perguntas de forma clara e com todos os itens necessários para maximizar a probabilidade de que o sujeito conteste ou responda às questões. Para a concretização desta investigação optei pelo questionário misto, visto que abrange a vantagem do questionário aberto, ao deixar o inquirido responder livremente, e do questionário fechado, ao aplicar alguns pontos rígidos, de modo a auxiliar na interpretação em alguns pontos.

Apesar de ter sido referido que seria utilizado como elemento de recolha de dados uma entrevista, o mesmo não foi possível ser aplicado neste trabalho devido a motivos pessoais, que me impediram de concluir o projeto. Apesar de ter retomado o projeto, ficou claro, após ter falado com a orientadora, que não fazia sentido realizar as entrevistas, uma vez que o atraso do projeto já era bastante acentuado.

Capítulo 5 – Apresentação e interpretação da intervenção

5. A interação entre pares e a sua potencialidade em contexto de creche

5.1. Introdução

O seguinte ponto pretende dar a conhecer o ambiente onde decorreu o meu primeiro momento de estágio, tal como os processos utilizados na obtenção de informação. Para segurança, e devido ao fato de não ter autorização, nas instituições e nos participantes do estágio serão usados nomes fictícios.

O estágio teve início no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar. Para a sua realização, tive a orientação da Educadora Cooperante, responsável pela sala Aquário Azul e Verde.

Serão então, referidas e analisadas as observações ao longo das rotinas da creche R., sendo destacados alguns momentos, devido à sua pertinência perante as questões do projeto. Nesses mesmos momentos, de modo a zelar pelo bem-estar da criança, serão utilizados nomes fictícios para descrever as ações observadas ao longo do estágio.

5.2. Participantes

A instituição R. é composta por três salas de creche, estando atribuída uma idade a cada uma (doze meses, dezoito meses e vinte e quatro meses). A Educadora Cooperante é a responsável das salas dos mais novos, Aquário Azul (dezoito meses) e Aquário Verde (doze meses), existindo assim um total de dezanove crianças, doze meninos e sete meninas.

5.2.1 Sala Aquário Azul

A sala Aquário Azul é composta por crianças cuja faixa etária se encontra entre os dezoito meses e vinte e quatro meses.

De acordo com as observações realizadas ao longo do estágio e com as reflexões realizadas com a equipa pedagógica, constatei que as crianças da sala Aquário Azul já se encontram devidamente desenvolvidas para a sua faixa etária. Muitas já são capazes

de realizar inúmeras competências a vários níveis. É possível observar que houve um grande empenho nos seus desenvolvimentos por parte da equipa pedagógica.

Ao nível social e pessoal é possível observar um grande desenvolvimento, esperado na sua idade. O grupo possui um autoconhecimento, sendo capazes de responder a gestos ou sinais vocais e identificar objetos familiares. Demonstram também a preferência por objetos e pessoas, sabendo também distinguir os adultos que lhes são familiares, como os pais das funcionárias. Porém, existe crianças que apesar de sabem concretizar essa distinção, tendem em chamar-nos de mãe.

Para além do contacto com os adultos existe uma interação com os pares, surgindo já alguma preferência em parceiros. Algumas das crianças tendem em afastar-se de um dos rapazes devido ao facto de este ser um pouco forte com os seus movimentos. Mas, apesar de tudo, ocorrem espontaneidades nas interações com os amigos, mesmo quando esses tendem a ser mais agressivos.

Constituem um grupo capaz de expressar o seu gosto e desagrado através de algumas palavras compreensíveis, normalmente o não e o sim, ou através de outros meios como os gestos, sons, movimentos e expressões faciais. Existe uma criança que tende muito em comunicar quando está satisfeita ou frustrada com alguma coisa ou alguém, chegando mesmo a fazer queixas ao adulto descrevendo a situação que a incomodou e o objeto ou/criança que a afetou.

Ao longo das rotinas presenciadas, as crianças têm demonstrado gosto e interesse em aprender a manipular objetos/coisas no contexto que as rodeiam, tentando investigar novos acontecimentos que surgem. Apesar de existirem momentos em que a criança apresenta alguma inibição em realizar determinadas ações, através do apoio do adulto, esta supera o seu receio, acabando por efetuar um contacto com o objeto.

No que se refere à motricidade grossa é possível observar as crianças a deslocarem-se em pé ou a correrem sozinhas. Muitas já têm a capacidade de transportar ou arrastar objetos de grande ou pequeno porte. Contudo, existe um caso em que só no início de dezembro é que começou a andar, apesar de ter um ano e meio. Inicialmente questionávamos se haveria algum problema com a sua postura que dificultava o andar. No entanto, após a educadora ter reunido com os familiares, ficamos a saber que não existia estímulos no ambiente familiar, pois os pais deslocavam-na ao colo, não

deixando a mesma deslocar-se sozinha. O mesmo ocorria quando a criança estava interessada num objeto visto que os pais entregavam-no pessoalmente. Estes aspetos, de certo modo, obstruíam oportunidades para a criança se desenvolver ao nível da motricidade grossa, deixando-a de certa forma “preguiçosa”. Ao entrar na creche foi preenchida por inúmeros estímulos ambientais, que, por sua vez, a auxiliaram a deslocar-se sozinha. Contudo, temos de ter em conta que cada criança tem o seu ritmo e forma de desenvolvimento, pelo que, devemos respeitá-la.

Para além dos desenvolvimentos observados no ambiente da sala de atividades também é possível verificar a capacidade que a criança tem em aplicar a motricidade fina durante o momento da refeição. Neste período notamos que as crianças comem sozinhas, usando o talher necessário para tal, estas possuem a coordenação necessária para levar uma colher cheia de comida à boca, apesar de às vezes o objetivo não se concretizar do modo que a criança pretendia. O próprio movimento que esta faz ao usar a mão para empurrar a comida para o talher é um ótimo exemplo de como estão aptas a resolver os seus problemas com alguma autonomia. A motricidade fina também é observada nos momentos de atividade livre ou em grande grupo, quando esta manipula os objetos com as suas mãos, quer a fazer um desenho, quer a arrumar um brinquedo.

De forma geral, conseguimos reconhecer que as crianças se encontram desenvolvidas conforme a sua idade, e que o ambiente em que se encontram inseridas proporcionam diversas oportunidades para que o seu desenvolvimento seja concretizado de forma correta.

5.2.2. Sala Aquário Verde

A sala Aquário Verde é frequentada por crianças cuja faixa etária se encontra entre os doze e dezoito meses. Sendo no seu total dez crianças, sete meninos e três meninas, e completaram um ano de idade no início do ano de 2012.

As crianças da sala Aquário Verde encontram-se desenvolvidas de acordo com a sua faixa etária, tendo em conta a sua faixa etária. Apesar de apresentarem algumas dificuldades, conseguem realizar determinadas competências a vários níveis.

Ao nível social e pessoal constatamos um desenvolvimento esperado para a sua idade. Apesar de não serem capazes de identificar objetos, são capazes de responder a gestos e a sinais vocais, demonstrando possuir um certo auto-conhecimento. Revelam preferências por objetos e pessoas, conseguindo distinguir os adultos que lhes são familiares.

Na sala Aquário Verde as crianças ainda não estabelecem uma interação com os pares criando mais relações com os adultos. Normalmente ocorrem conflitos com os pares, mas existem casos onde a criança estabeleceu uma preferência nos parceiros. Uma das crianças da sala estabeleceu uma amizade com outra criança, sendo regularmente observado a interação entre ambas. A sua amizade é tão grande que a educadora recusa-se a separa-las.

Ao nível da motricidade é possível observar uma grande evolução por parte do grupo, visto que muitas das crianças no início do ano letivo ainda gatinhavam. Contudo, ainda é observável a recente aquisição da marcha por parte de algumas crianças, visto que muitas ainda não mantêm o equilíbrio durante muito tempo. O que faz com que a criança se tenha de sentar ou apoiar-se num material/adulto.

Existem dificuldades ao nível da motricidade fina, havendo poucas crianças capazes de executar movimentos com controlo e destreza, por exemplo, agarrar num lápis, pincel e colher. Contudo, apesar da dificuldade, usam a mão para manipular os objetos.

Assim sendo, podemos concluir que o grupo, por ser constituído por crianças muito novas, é necessário ponderar em determinadas atividades direcionadas para um desenvolvimento concreto.

5.2.3. Interesses e Necessidades

De modo geral, as crianças de ambas as salas possuem um auto-conceito positivo, sendo capazes de demonstrar preferências por objetos e pessoas, e sabendo expressar as emoções adequadamente perante determinadas situações, demonstrando também uma correta autorregulação.

Ao nível social o grupo interage com os adultos, recorrendo a sons e gestos para adquirirem a sua ajuda. Sabe distinguir os adultos familiares dos não familiares. Relativamente ao nível da interação com os pares, também é demonstrado um aspeto positivo visto que são capazes de participar espontaneamente, apesar de ainda não demonstrarem preferências por parceiros de brincadeiras.

Na motricidade em geral o grupo está bem desenvolvido, sendo capaz de se deslocar com facilidade, quer a gatinhar quer em pé. As crianças mantêm-se sentadas e conseguem utilizar os objetos para se manterem em pé ou para se deslocarem, arrastando-os. Já adquiriram a capacidade de usar as mãos para manipular objetos, atira-los e para comer (fazem tentativas).

Relativamente ao nível da linguagem, o grupo é capaz de compreender pedidos ou ordens simples de um ou dois passos, expressar duas ou três palavras compreensíveis, demonstrarem o que sentem através de gestos, sons, movimentos e expressões faciais.

No que diz respeito às áreas, o grupo demonstra ser muito interessado pelo mundo que as rodeia, explorando todas os objetivos e novas atividades, demonstrando prazer na sua execução.

Contudo, apesar do desenvolvimento acima referido, ainda é possível constatar que existem competências que ainda não foram adquiridas. Assim sendo, ao nível da competência do auto-conhecimento, apesar de existirem crianças que o dominam com facilidade, uma grande parte do grupo, nomeadamente as crianças que frequentam a sala dos doze meses, ainda não adquiriram essa aptidão, tendo ainda dificuldades em identificar partes do seu corpo.

Ao nível das aprendizagens direcionadas, a maior parte do grupo não demonstra competências, nem interesses para os conceitos matemáticos, nem para os padrões de tempo (antes, depois, agora, etc.).

Na área da higiene, apesar das crianças apresentarem um sentido de consciência relativamente aos comportamentos de higiene (lavar as mãos), ainda não o são capazes de realizar de forma autónoma, necessitando do auxílio do adulto.

5.3. Ambiente Educativo

5.3.1. Características da sala

Na creche R., as profissionais que prestam os cuidados às crianças, organizam e equipam as suas salas de modo a proporcionar-lhes conforto e bem-estar, ao mesmo tempo que lhes oferecem oportunidades de aprendizagem ativa.

Tanto a Sala Aquário Azul como a Sala Aquário Verde, para além de possuírem luz artificial também têm acesso a uma boa iluminação natural que se verifica ser um aspeto muito importante uma vez que a *investigação relativamente à intensidade da luz demonstram efeitos nocivos de fraca luminosidade no funcionamento neuroendócrino, hiperativo, de saúde e de realização de tarefas* (Portugal, 1998, p.202)

Como as crianças se encontram numa fase onde a sua exploração do mundo é realizada através dos sentidos, ambas as salas possuem materiais versáteis e com diversas texturas, dando à criança a oportunidade de experimentar e descobrir. Assim sendo, é possível encontrar vários materiais apropriados à idade e desenvolvimento das crianças, estando estes organizados em diferentes áreas consoante o seu objetivo.

Tanto na sala Aquário Azul como na sala Verde apresentam um espaço amplo para as crianças se movimentarem livremente, proporcionado, assim, uma interação com os pares e adultos, ao mesmo tempo que proporciona espaços privados para que a criança consiga estar sozinha. Este espaço privado é criado através das almofadas, que se encontram numa área, que cria um espaço fechado por três lados (duas paredes e uma janela). Mas as crianças também gostam de passar algum tempo juntas, com os seus pares. Para esse efeito, foi proporcionado equipamento de brincadeiras cooperativas, tal como mesas pequenas, carros, brinquedos de encaixe e bolas.

Para que estas mesmas brincadeiras possam ocorrer o chão é mantido livre e descongestionado, dentro dos possíveis, visto que as crianças normalmente deixam os brinquedos no chão. De modo a terem ao seu dispor os brinquedos, existem em ambas as salas, duas estantes – uma baixa e outra relativamente alta. As duas encontram-se fixas e estáveis para que as crianças, ao se agarrarem ou se porem de pé, não a derrubarem para cima, ao mesmo tempo que ganham um sentimento de segurança. Estas existem com o propósito de guardar material didático e os restantes brinquedos.

Ambas as salas da creche, Sala Aquário Azul e Sala Aquário Verde, se encontram situadas lado a lado. Cada sala abrange uma faixa etária, estando as crianças divididas em dois grupos distintos consoante o seu desenvolvimento. O objetivo de existir esta divisão, é para facilitar e permitir o contacto individualizado com cada criança, ao mesmo tempo trabalha somente com um grupo.

Um aspeto importante de realçar é o facto de a área da higiene se encontrar muito próxima das salas, mas ao mesmo tempo, a uma correta distancia. Esse ponto é importante, pois para além de facilitar o deslocamento e o tempo de espera da criança, permite que a educadora dê atenção à que se encontra no momento de higiene corporal, ao mesmo tempo que observa o restante grupo que ficou na sala. Isso faz com que a educadora fique mais tranquila, ao mesmo tempo que o grupo está confiante, pois observa o seu adulto de referência. Na área da higiene, de modo a facilitar o funcionamento, encontram-se no armário do fraldário caixas individuais, devidamente identificadas, contendo os materiais de higiene pessoal de cada criança.

Para além da proximidade da área de higiene às salas, existem outras áreas exteriores às salas Aquário, de modo a facilitar o percurso das crianças e a rapidez de resposta das funcionárias. As áreas referidas são o refeitório, sala onde as crianças realizam as suas refeições em conjunto com outras salas da creche; a sala Casinha Branca, é uma área onde é possível proporcionar um espaço amplo para as crianças correrem e interagirem com ambas as salas; os cacifos, onde o material da criança é guardado, estão arrumadas as peças de roupa suplente, os brinquedos pessoais da criança e outros objetos deixados pelos pais.

5.3.2. Organização dos espaços e materiais

Antes dos materiais serem posicionados ao longo da sala é necessário ter em conta que um ambiente bem organizado pode promover o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Deste modo, é possível observar que a disposição da sala foi organizada seguindo as necessidades da criança, existindo assim um ambiente propício às aprendizagens significativas.

O mobiliário encontra-se fixo e seguro para que a criança consiga explorar sem por em causa o seu bem-estar. Para além dos móveis fixos, é possível observar a

existência de alguns amovíveis, como por exemplo a caixa que contem os livros, um género de biblioteca. Todos os móveis inseridos na sala (mesas, cadeiras, espelho e móveis) têm um objetivo pedagógico, visto que permite proporcionar ambientes diversificados para o desenvolvimento de atividades lúdicas. O material contido na sala é versátil e diversificado, existe uma grande variedade de objetos que, para além de serem acessíveis e resistentes, são de fácil arrumação, o que fez com que seja possível a criança participar no momento de arrumação. Apesar de existirem objetos disponíveis para uso da criança, há armários que contém materiais que apenas são utilizados em atividades orientadas, por exemplo, tintas, instrumentos musicais, puzzles, entre outros.

É possível encontrar na sala materiais para atividades individuais e em grupo, e materiais que refletem a experiência de vida das crianças, proporcionando assim o jogo simbólico.

De modo a facilitar a arrumação, os móveis encontram-se devidamente identificados com etiquetas, sendo assim fácil as crianças reconhecerem os símbolos, criando ao mesmo tempo um exercício que conduz à pré-leitura e escrita. Desenvolve também uma noção de responsabilidade e de criação de hábitos, pois a criança ao deixar cada coisa no seu respetivo lugar depois de usado, ganha respeito pela conservação e arrumação dos materiais.

As salas estão organizadas de modo a existirem várias áreas de exploração. A mais destacável é a zona do tapete que se encontra junto à janela. Nesta zona são realizados momentos em grande grupo e momentos de exploração livre, onde a criança pode confinar-se num local íntimo; a zona das mesas, onde as crianças se juntam em grande grupo para realizarem atividades orientadas e livres, e para beberem água; e a zona dos brinquedos, uma área composta por vários materiais lúdicos (carros, animais, bolas, jogos de encaixe, etc.).

É importante realçar que as salas da creche consistem num espaço educativo que, ao longo do tempo vai evoluindo, não é estático, de modo a proporcionar novas etapas de desenvolvimento das crianças. Deste modo, a educadora deve proporcionar espaços diferentes e desafiantes, criando uma dinâmica na sala, consoante os interesses e desenvolvimento do grupo.

5.4. Técnicas de recolha de dados

Este ponto tem como propósito sintetizar a descrição do processo de investigação e as técnicas utilizadas para a recolha de informação necessária para dar resposta às questões que formaram o projeto.

Apesar de terem sido referidas quais as metodologias utilizadas no desenvolvimento do projeto, pareceu-me importante mencionar, de forma mais descritiva, as técnicas aplicadas no estágio. Assim sendo, este ponto pretende esclarecer e clarificar o caminho percorrido durante o estágio na creche R.

Como foi explicado, o propósito deste projeto partiu do interesse de compreender como a socialização entre as crianças pode ter aspetos positivos no desenvolvimento das mesmas. Deste modo, para ser possível desenvolver os projetos, apostou-se na observação, com o propósito de adquirir material necessário para analisar a relação entre pares e o papel da educadora como um agente ativo.

Um segundo meio tomado como auxílio na investigação, foi a minha intervenção enquanto estagiária. Essa intervenção baseou-se em jogos dinamizados entre mim e a educadora cooperante, uma vez que esta é que detinha um corpo de saberes fundamentais para o auxílio no projeto.

Para além da concretização de jogos livres, propostos pela educadora cooperante, também houve o envolvimento da unidade curricular Didáticas da Educação de Infância. Assim sendo, as atividades no projeto pretenderam explorar momentos de socialização entre pares, ao mesmo tempo que realizava o trabalho na vertente de Didáticas.

Tal como foi referido, os jogos encontravam-se relacionadas com a unidade curricular de didáticas, logo tinha de abranger um conjunto de objetivos. Todavia, as atividades proporcionaram momentos essenciais para reter o material necessário para a resolução do projeto de investigação.

O tempo dos momentos livres também foi uma grande fonte de aquisição de informação. Nesses momentos, devido à liberdade de ação por parte da criança com a

reduzida intervenção do adulto, foi possível registar os momentos necessários para analisar as questões do projeto.

Como não foi possível elaborar um questionário, pelos motivos que foram referidos no ponto cinco do projeto, recorri à análise de documentos pedagógicos (projetos educativos, planos de atividade e relatórios de avaliação do grupo/criança), facultados pela educadora cooperante. Também foram estabelecidos momentos de troca de informação entre mim e a educadora cooperante de forma informal, criando assim um ambiente mais apelativo.

5.5. Análise de dados

Neste ponto do relatório, serão relatadas as competências interativas da criança em ambiente de creche, durante as atividades, jogos, brincadeiras, tal como o papel do educador enquanto criador de interações. Segundo Bairrão (2003, cit em Pinto, 2006) a interação descreve *a troca ativa e dinâmica de um indivíduo com os objetos e acontecimentos físicos e sociais do seu meio (...), é culturalmente e contextualmente definida (...) e pode ser utilizada a um nível intrínseco ou intra individual ou a um nível extrínseco ou inter individual* (p. 257).

Ao longo do estágio foi dada uma atenção ao contexto educativo em creche, uma vez que os ambientes das salas de creche são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Pinto, 2006). Tal era observável na creche R., uma vez que o seu ambiente foi pensado com o propósito de oferecer um lugar acolhedor e carinhoso para a criança, estabelecendo assim oportunidades para que a criança pudesse brincar e recriar as suas brincadeiras, quer com os pares quer individualmente.

É importante referir que o ambiente de aprendizagem apenas é favorável quando o adulto é sensível perante as potencialidades interativas das crianças, às suas falas, gestos, movimentos e ao modo como se relacionam com o mundo. Zabaiza (1996) salienta que, se o ambiente onde a criança se encontra proporcionar um sentimento ao nível positivo da segurança, esta sentir-se-á bem e será capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, tal como aceitar relações sociais. Por outro lado, a insegurança provoca medo e aumenta a tendência de condutas defensivas.

A exploração do ambiente, individualmente ou com o par, deve-se ao sentimento de liberdade e segurança que o mesmo transmite. Esse sentimento de confiança permite que a criança explore o meio através do jogo interativo, normalmente executado a pares ou em grupos de três. Esse aspeto era constatado nos momentos de atividade livre e no recreio, onde as crianças exploravam, sem intimidação, o meio que as rodeava, demonstrando comportamentos que não eram visíveis quando se encontravam sozinhas.

Durante o estágio, foi possível constatar a importância que a relação social tinha para a criança durante o momento dos jogos. Através da cumplicidade entre os pares, a criança tinha menos dificuldade em manipular o objeto e a concretizar o objetivo do jogo. Este aspeto era constatado devido ao sentimento de confiança que o amigo despertava à criança, auxiliando-o a terminar a tarefa. Por outro lado, as crianças com mais dificuldades em interagir com os pares demonstravam comportamentos mais inseguros perante as tarefas exigidas pela rotina diária. Esse aspeto foi observado pelo Miguel que tinha entrado para a sala Aquário Verde R. na altura em que iniciei o estágio. Esta criança isolava-se, tendo apenas relações com os adultos, uma vez que recusava o contacto com os pares. Para além de ser uma criança pouco estimulada ao nível social, também ainda não tinha a capacidade de caminhar, o que por sua vez aumentava o seu isolamento das outras crianças. Todavia, com o desenrolar do estágio, pude observar uma vontade própria, por parte do Miguel, em interagir com os seus pares. Essa mesma vontade fez com que o Miguel deixa-se de gatinhar para acompanhar os amigos, acabando assim por caminhar. Tornou-se uma criança muito mais segura nas suas ações e perante as rotinas da sala, ativa nos jogos livres, e muito mais envolvida nas atividades direcionadas. No final do estágio, o Miguel já procurava a companhia física dos seus pares; gosta o toque, o abraço e brinca com os seus brinquedos junto dos amigos, chegando mesmo a partilhar. Assim sendo, tal como refere Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab, & McLean (2001, cit. por Pinto, 2006), as experiências diárias e interações com os ambientes sociais, proporcionam oportunidades de aprendizagem.

Parten (1932, cit. por em Monteiro, 2012), refere que a participação social em interações lúdicas está fortemente influenciada pela idade de criança, visto que as mais novas tendem a brincar sozinhas, enquanto as mais velhas já conseguem brincar em grupos organizados, que dão origem ao desenvolvimento do jogo. Estas brincadeiras solitárias eram mais verificadas na sala dos 12 meses, uma vez que era um grupo composto por uma faixa etária mais nova. Esse aspeto pode ser constatado devido ao

facto da criança, nessa faixa etária, ainda não ter adquirido as competências necessárias para controlar as suas emoções, dando origem, em muitos casos, ao conflito.

Num ambiente onde decorre a aprendizagem, o adulto também tem um papel fundamental na socialização da criança. Segundo Hohmann & Weikart (1995) a ação do educador em compreender as intenções das crianças é o primeiro passo para que haja um encorajamento, e estas sejam capazes de concretizarem o seu processo de desenvolvimento.

O adulto, neste caso a educadora cooperante, detinha o reconhecimento das escolhas das ações das crianças. Isto fazia com que a criança se sentisse valorizada pela sua própria ação. Para esta situação temos o exemplo onde o Henrique e o Ricardo brincam em conjunto com uma bola. Num determinado momento atiram a bola à educadora. Esta recebe a bola e devolve-a ao Henrique. Estes passam de novo a bola à educadora e aguardam com excitação pela reação da educadora, que por sua vez volta a atirar a bola ao par. As crianças recebem a bola e riem-se com o jogo que ambas criaram, e que a educadora participou.

Durante os momentos de atividades orientadas, a educadora cooperante fazia questão de realizar as atividades em pequenos grupos, tentando sempre agrupa-los de forma a criar um grupo heterogéneo. No início da atividade a educadora, ou auxiliar de ação educativa, explicava o que iria ser realizado. Para tal começava por exemplificar com a criança mais velha. Esta continuava com a atividade, enquanto o restante grupo tentava imitar a tarefa do seu par. Por exemplo, a educadora mostrou à Maria como é que tinha de fazer para carimbar, esta continuou. Como as restantes crianças já tinham observado a Maria a carimbar, quando a educadora as auxiliava, a aquisição da informação já era mais facilmente compreendida.

Tanto nos momentos da manhã, como na tarde, as crianças passavam a maior parte do seu tempo a brincar. Segundo Brocku, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011) a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança. Ao brincarem com os seus pares, as crianças pequenas aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Os mesmos autores defendem, que as mesmas não separam o momento em que estão a interagir/brincar do momento de aprendizagem, ou seja, as brincadeiras e aprendizagens são um todo.

Bruce (2005, cit. por Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga, 2011), refere que as interações que ocorrem nos momentos de brincadeiras têm um papel de apoio, uma vez que auxiliam as crianças a desenvolver-se, descobrir sobre a segurança e a fazer escolhas saudáveis.

De acordo com Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011), ao longo dos anos, os profissionais na área da pedagogia têm reportado que as melhores interações ocorrem em ambientes onde a sua atmosfera é de informalidade relaxada, na qual os adultos seguem os interesses da criança. Tive oportunidade de constatar esta situação em ambas as salas, uma vez que a educadora cooperante e a sua equipa, trabalhavam a partir de um currículo onde a criança tinha liberdade em interagir, consoante os seus interesses e estados emocionais.

Um outro momento em que as crianças se apoiavam umas nas outras, era no momento das refeições. As crianças apoiavam-se tanto no deslocamento para o refeitório, dando as mãos aos seus amigos, como no momento da refeição, ao observarem os seus pares a comerem.

As crianças, no momento da refeição tinham lugares marcados, de acordo com o seu comportamento durante o almoço, idade e dificuldade em alimentar-se. Segundo a educadora, a estipulação de lugares no refeitório, tinha como objetivo auxiliar a criança nas rotinas e introduzir as regras.

Apesar de ser uma metodologia de trabalho que resultava, uma vez que os adultos conseguiam dar um maior apoio às crianças, não existia grande flexibilidade nesse momento. As crianças não podiam sentar-se noutros lugares, gerando em algumas ocasiões o conflito com outras crianças, uma vez que as suas emoções estão alteradas devido à fome e ao sono. Por exemplo, a Leonor interage muito com a Rita durante as atividades livres, contudo não está sentada ao lado da amiga à hora do almoço, está sentada ao lado do Filipe, uma criança à qual mal estabelece relações sociais. Quando enervada, reage mal para com o Filipe, gerando conflitos físicos. Por outro lado, as crianças que conseguiram permanecer ao lado, ou na mesma mesa do amigo, tendem a enfrentar o momento das refeições com mais calma e segurança.

Um outro ponto a refletir era o fato das mesas estarem organizadas de acordo com cada sala (Aquário Azul e Verde). Assim não existia uma mesa diversificada, uma vez que numa mesa estavam as crianças dos 12 meses, e na outra, as dos 18 meses. Tendo em conta que a interação social é um meio propício para adquirir novos ganhos (Erra,2005), creio que seria compreensível juntar as várias faixas etárias, de modo que os mais novos aprendessem e interagissem com os mais velhos.

Em suma, foi possível constatar que as interações sociais são determinantes em todo o processo do desenvolvimento uma vez que, através das relações, tanto com os pares como com os adultos, dá-se uma evolução e mudança na criança.

Capítulo 6 – Segunda Análise

6. A interação entre pares e a sua potencialidade em contexto de Jardim de Infância

6.1. Introdução

Este período do estágio deu-me a oportunidade de observar as relações que a criança estabelecem com os seus amigos/pares, como é que estas relações são criadas e quais os benefícios que surgiam com essas mesmas relações em ambiente de Jardim de Infância.

Deste modo, neste ponto caracterizaremos o grupo, tanto ao nível da sua composição como das necessidades e desenvolvimento do mesmo; o ambiente da sala e a organização; as várias técnicas utilizadas para a aquisição da informação necessária para responder às questões do projeto, e como era essencial, as reflexões sobre a intervenção que foi realizada ao longo do estágio.

6.2. Participantes

A Escola Básica B.B. foi inaugurada no ano de 1965. A sua estrutura é equivalente aos edifícios do Plano Centenário, com dois edifícios compostos por quatro salas de aulas.

As salas do jardim de infância encontram-se à parte do edifício escolar. É composto por duas salas inteiramente separadas. São compostas por 50 crianças na sua totalidade. A educadora cooperante é responsável pela Sala Azul, composta por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos.

6.2.1 Sala Azul

A Sala Azul da Escola Básica B.B. tem uma lotação para vinte e cinco crianças, mas atualmente possui vinte e quatro devido à saída de uma criança por motivos pessoais. Esta encontrasse sob a responsabilidade da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa.

Na sala podemos encontrar um conjunto de doze rapazes e doze raparigas com idades compreendidas entre os quatro e seis anos. Destas crianças, doze frequentaram o Jardim de Infância no ano letivo anterior, as restantes vieram doutras instituições, à exceção de uma criança que veio do contexto familiar.

As crianças da Sala Azul encontram-se devidamente desenvolvidas para a sua faixa etária. É possível observar a facilidade com que as crianças são capazes de compreender e executar as tarefas por si propostas pela educadora.

O seu nível social corresponde às idades, existindo crianças que ainda não desenvolveram a capacidade de criarem momentos de cooperação entre os amigos, e crianças onde a cooperação é observada através dos pequenos grupos formados. Demonstram preferências por amigos e brincadeiras, existindo já a distinção e divisão entre meninas e meninos.

Para além da escolha entre os sexos, também é possível observar algumas crianças a excluírem outras, devido ao seu nível social ou emocional. Este comportamento é mais observado entre as raparigas, quando sentem “inveja” do que os outros possuem, ou ciúme por terem menos atenção do adulto.

São um grupo que exprime facilmente as suas emoções. Têm tendência a serem pouco confiantes em si mesmos e demonstram-no ao evitarem em falar em grande grupo e ao necessitarem da aprovação do adulto, nos trabalhos que realizam. Porém, existem casos onde as crianças tendem a se lisonjear das suas ações, de modo a adquirirem elogios por parte do adulto e dos amigos. Ao serem criticadas, demonstram ódio e devido a essa revolta, respondem à mais pequena observação realizada.

O grupo é bastante calmo, mas com um grande interesse em aprender e em participar nas atividades propostas pelos adultos. Apesar de existirem algumas semelhanças entre as crianças, existem características que são diversificadas devido ao estágio de desenvolvimento em que se encontram. Contudo, uma das crianças apresenta algumas dificuldades ao nível cognitivo, tendo muitas dificuldades em realizar as atividades propostas pela educadora e por mim. É possível que esta mesma dificuldade surge devido à imaturidade que prejudica o seu desenvolvimento, e acaba também por causar-lhe problemas ao nível da socialização.

As crianças conseguem compreender facilmente as regras base de funcionamento do Jardim de Infância. Sabem agir segundo as normas estipuladas pela educadora cooperante, ou seja, pedir para ir à casa de banho, respeitar o número limite de crianças a explorar as áreas de atividade, comer o lanche na mesa, etc.

O grupo manifesta uma grande autonomia, e esta autonomia é observada durante o período da higiene e no almoço, apesar de o número de crianças a necessitarem de apoio por parte do adulto aumentarem durante a refeição. Existe uma criança que no momento do almoço precisa da atenção do adulto, visto que sozinha recusa-se a almoçar.

No que se refere às preferências das atividades, a maioria prefere as brincadeiras livres, contudo, existem crianças que manifestam um grande interesse pelas atividades direcionadas com a área da moldagem. Demonstam uma grande vontade em participar nas atividades em que é introduzida uma nova técnica de expressão plástica.

De forma geral conseguimos reconhecer que as crianças se encontram desenvolvidas conforme a sua idade, e que o ambiente em que se encontram inseridas proporcionam diversas oportunidades para que o seu desenvolvimento seja concretizado de forma correta.

6.3. Ambiente Educativo

6.3.1. Características da sala

É importante que o ambiente educativo seja envolvido num ambiente afetivo, próximo e pensado de forma a permitir a evolução de um determinado grupo. Como é possível observar nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar,

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

A estrutura do ambiente educativo no Jardim de infância, pressupõe um conhecimento prévio, por parte do educador, no que respeita ao seu grupo, às instalações e aos recursos disponíveis no estabelecimento. Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como se encontram dispostos podem condicionar, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. Como se salienta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (1997, p. 37-38).

O espaço está organizado de modo que as crianças possam escolher as suas atividades livremente e o material necessário para tal, sem por em causa a sua ação e a do restante grupo. A sala está organizada de forma a permitir uma escolha de diferentes tipos de atividades, ou seja, é necessário ter em atenção a *ação da criança sobre determinados recursos materiais (que estão organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento (Silva, 1990, p. 49).*

A organização da sala implica sempre um conhecimento prévio sobre o que é possível acrescentar num determinado espaço, e o que permite responder às necessidades das crianças.

A sala encontra-se disposta de forma a permitir que a criança escolha livremente diferentes tipos de atividades. No período da manhã, normalmente existem momentos de trabalho em grande grupo, dinamizados pela própria educadora, contudo também ocorrem momentos onde a criança procura um trabalho individual ou em pequeno grupo, é nesse momento que a organização da sala tem de estimular e conseguir responder às necessidades da criança.

Todo o espaço foi organizado de forma a possibilitar o livre, mas organizado, acesso a todos os materiais. Houve a preocupação de colocar próximas, áreas mais calmas, como por exemplo, a biblioteca e a área da expressão plástica que serviam muitas vezes de apoio às produções escritas das crianças. A área da casinha perto da área das construções, visto serem as áreas mais barulhentas.

A sala contém uma variedade de materiais didáticos, todos devidamente organizados nas prateleiras ou dentro dos respetivos armários. Quando a criança necessita de algum material, consegue alcançá-lo, visto que os próprios materiais se encontram ao nível das crianças. É de realçar que os móveis são pequenos e estão devidamente seguros de modo a não se moverem.

O número de cadeiras e mesas é capaz de satisfazer as necessidades do grupo. Os mesmos encontram-se devidamente posicionados, de modo a permitir que a criança circule pela sala livremente sem incomodar os amigos. As mesas são feitas de uma material pesado, de modo a não serem deslocadas tão facilmente, por outro lado, as cadeiras são formadas a partir de plástico rijo, um material muito mais leve, de fácil transporte por parte das crianças

6.3.2. Organização dos espaços e materiais

Antes dos materiais serem posicionados ao longo da sala é necessário ter em conta que um ambiente bem organizado. Deste modo, é possível observar que a disposição da sala foi organizada seguindo as necessidades da criança, existindo assim um ambiente propício às aprendizagens significativas.

A sala é composta por diversas áreas que surgiram a partir do interesse e das necessidades das crianças. As áreas da sala são as seguintes:

Área da Pintura e da Expressão Plástica – Em ambas as áreas a criança tem acesso a um material direcionado para a pintura e escultura. As crianças podem exprimir livremente a sua criatividade, usando os materiais ao seu dispor (lápiz de cor, marcadores, tintas, plasticina, etc.). É um momento destinado ao desenvolvimento da criatividade e autonomia. É composta por um armário que contem as folhas, os lápis de cor e os marcadores para desenhar. Numa outra zona, podemos encontrar um cavalete, com uma limitação de duas pessoas, onde as crianças podem desenhar.

Área das Construções – Nesta área existem jogos de construção e de encaixe, animais, carros e outro tipo de brinquedos. As crianças podem construir estruturas que crescem, existindo assim o trabalho com os problemas espaciais. Esta área possibilita importantes experiências de origem cognitiva e social. Devido ao ser material é uma das áreas mais amplas da sala. Nesta área as crianças tendem a realizar construções consoante a sua imaginação e vontade.

Área da Casinha – A área da casinha está direccionada para brincar ao faz-de-conta, onde podemos observar brincadeiras a representar cenas da vida familiar e profissional. A criança explora em conjunto, exprimindo sentimentos e ideias. É uma área composta por uma zona que representa o quarto e uma cozinha, através de um mobiliário produzido de acordo com os tamanhos das crianças. Os acessórios são muito semelhantes aos reais de modo a evitar *os ambientes com miniaturas pela sua condição infantilizante* (Niza, 1998, p. 148)

Área da Biblioteca – Área destinada ao manuseamento de livros. A criança “lê” a história, conta-a e manuseia ficheiros de imagem. É uma área onde são contadas histórias, de modo a desenvolver as competências nos domínios de leitura e de escrita.

Área dos Jogos de Mesa – Zona onde a criança desenvolve noções logico-matemática através de jogos de encaixar, comparar, classificar, construir, etc. Nesta área, as crianças *separam coisas, voltam a reuni-las, encaixam, encolhem, emparelham, comparam, constroem modelos* (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p. 65).

Área do Computador – Através da área do computador a criança tem a oportunidade de entrar em contacto com as tecnologias, jogando assim a jogos didáticos com diversos temas para o seu desenvolvimento. Infelizmente esta área não era utilizada na sala devido ao facto dos computadores se encontrarem estragados.

Exterior - No recreio a criança pode brincar livremente, desenvolvendo a motricidade ao mesmo tempo que interage com os outros. Não é uma área segura visto que o seu pavimento é composto por cimento e, devido ao facto de as crianças mais novas interagirem com as do ensino básico, ocorrem acidentes.

6.4. Técnicas de recolhas de dados

Tal como foi referido no ponto 6.1. neste ponto será descrito, de maneira mais explícita, os métodos utilizados para a aquisição da informação necessária para a realização do projeto de investigação, e a suas respetivas respostas.

Durante o período de estágio em ambiente de jardim de infância, constatei que não iria ter muito apoio na execução do projeto, uma vez que o meu tema não era defendido pela educadora cooperante. Esta não apoiava, nem dava o seu devido valor, às relações entre pares, pois segundo a mesma, causavam muita confusão nos momentos de grande e pequeno grupo. Assim sendo, os métodos de recolha de dados basearam-se na sua maioria, na observação feita ao longo do estágio.

Como a educadora não proporcionava muitos momentos de interação, acabei por intervir, concretizando atividades inseridas no trabalho da Unidade Curricular, Didáticas em Educação Pré-Escolar (Anexo 2). No âmbito desse trabalho tive de desenvolver diversas atividades que foram realizadas, através das interações das crianças com os seus pares e/ou com os adultos, tomando, neste aspeto, uma postura de observador participante. Foi assim elaborado um registo constante do que era visto, ouvido e vivido mas investindo igualmente e continuamente na relação pedagógica com carinho, confiança e respeito.

Estes registos foram efetuados de diversas formas. Inicialmente baseavam-se essencialmente em registos escritos e fotográficos, todavia fui confrontada com uma outra dificuldade com a qual me deixou bastante angustiada. Na hora de registar sentia que muito do que se havia vivido naqueles momentos era perdido, que as palavras não faziam justiça ao que realmente acontecera. Contudo, com o passar do tempo, consegui adquirir alguma prática, aprendendo a focar-me num todo, em vez de numa criança em concreto.

Ao contrário do que ocorreu no estágio em creche, não foi possível manter uma relação de interajuda com a educadora cooperante. Logo não foram realizadas trocas de informação e partilha de momentos fundamentais para a realização do Projeto de Investigação.

Um outro aspeto importante a realçar, foi a falta de disponibilidade dos diversos documentos pedagógicos (projetos educativos, planos de atividade e relatórios de grupo/criança) A educadora cooperante não se mostrava disponível em auxiliar-me a esse nível.

6.5. Análise de dados

No desenvolver do estágio, as observações foram registadas seguindo as rotinas da sala. Assim sendo, este ponto está organizado de acordo com os momentos do dia-a-dia da Sala Azul.

Normalmente o momento do acolhimento é presenciado por uma vulnerabilidade por parte da criança, uma vez que esta enfrenta a separação dos familiares para se inserir no ambiente educativo. Neste período, a criança apoiava-se no adulto mas, acima de tudo, nos seus amigos. Estes ao observarem a criança aflita com a separação, normalmente deixavam os seus lugares na área do tapete e dirigiam-se ao amigo com o fim de consolarem e apoiarem. Tal como refere Monteiro (2012), na idade pré-escolar as crianças tendem a demonstrar mais comportamentos pró-sociais para com os pares, demonstrando sentimentos de cuidado, ajuda e partilha. Rubin (2006, cit. em Monteiro, 2012) salienta ainda que este comportamento é mais revelado a partir dos três e quatro anos.

Esse afeto e carinho prolongava-se para o tapete, onde as crianças mantinham conversas sobre o que tinham feito no dia anterior. Nesse período era possível observar bem os pares, grupos e as crianças que eram rejeitadas.

Todavia, a educadora cooperante não deixava as crianças estarem sentadas consoante a sua vontade, uma vez que tinha lugares estipulados para o seu grupo. A organização estava desenvolvida de modo a que os amigos e grupos ficassem separados, visto que assim o momento em grande grupo de planeamento de atividades era realizado de forma mais tranquila.

Perante este facto, a educadora devia ter em conta a situação emocional da criança no momento do acolhimento e deixa-la ao lado do seu amigo pois, um dos aspetos inseridos nas relações de amizade, é a sua capacidade de transmitir apoio ao

nível da segurança emocional em determinadas situações, consideradas como estranhas ou ameaçadoras para a criança (Lopes, 2001)

Estando as presenças marcadas e a abordagem do tema/atividade a realizar estabelecida, dava-se o período de desenvolvimento da atividade. Os grupos eram formados pela educadora, contudo, depois de ter reunido com a mesma, ficou claro que esta não formava os grupos com um propósito concreto, chegando mesmo a comentar que os grupos eram formados ao acaso, ou pelas crianças mais calmas.

Nas atividades direcionadas em pequeno grupo, a educadora devia aproveitar este momento para formar os grupos consoante as amizades e de modo a inserir as crianças que tinham tendência em isolarem-se. Ao formar os grupos, juntando os amigos, a criança teria uma oportunidade de receber o apoio dos pares em tarefas demoradas ou difíceis, tendo um apoio ao nível do aconselhamento, crítica ou informação (Asher & Parker, 1989, cit. por Lopes, 2001)

Por outro lado, a educadora deveria ter atenção às crianças com mais dificuldades em interagir, e inseri-las com crianças mais sociáveis. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1979), o adulto deve ajudar a criança a integrar-se num grupo, permanecendo junto à mesma para ter a certeza de que a integração corria de forma positiva.

Para além da formação de grupos perante os amigos e as crianças que tendem a estar sozinhas, a educadora, nas atividades direcionadas, também devia ponderar a separação das crianças que beneficiam em estarem separadas durante algum tempo. Esta ação ajuda na prevenção de conflitos entre pares.

Em alguns momentos, a educadora não prestou o devido cuidado aos comportamentos e atitudes das crianças. Essa falta de sensibilidade perante o estado emocional do seu grupo, fez com que a mesma juntasse duas crianças conflituosas na mesma atividade. Tal ação gerou momentos incorretos, tanto a nível verbal como físico. Nesses momentos é essencial que a educadora procure estar com ambas as crianças, para, em conjunto, resolverem os seus conflitos (Hohmann, Banet e Weikart, 1979)

Durante o período de estágio na Sala Azul, pude constatar que as crianças tinham poucas oportunidades para socializarem livremente, uma vez que a educadora via essa socialização como momentos de grande confusão, pois as crianças

expressavam-se através da conversa, o que por vezes gerava barulho. Deste modo, durante as atividades em pequeno grupo, a educadora permanecia numa atitude de observadora, mantendo uma postura de autoridade, ao eliminar qualquer conversa entre as crianças.

De acordo com Palacios, Coll e Marchesi (1995, cit. por Erra, 2005), o adulto deve organizar o seu ambiente de aprendizagem de modo a permitir uma interação entre todos os elementos de sala, crianças e adultos. Assim, aproveitando o trabalho da Unidade Curricular, Didáticas em Educação Pré-Escolar II (Anexo 2) criei, para as atividades direcionadas, momentos onde as crianças podiam interagir livremente, o que gerou trocas recíprocas entre os elementos, desenvolvendo uma aquisição de benefícios e aprendizagens. Oliveira (1994, cit. por Erra, 2005) ainda saliente que essas relações permitem o confronto de ideias, na procura de soluções para a resolução da atividade.

Os grupos foram então formados de modo a que os amigos não fossem separados e incluindo sempre as crianças menos sociais, existindo assim um apoio mútuo e uma aprendizagem em conjunto. Todavia, é importante referir que a composição dos grupos manteve-se o tempo suficiente para que as crianças se pudessem conhecer.

Nesses momentos de atividade orientada, foi possível constatar que, as crianças nos momentos organizados pela educadora, não demonstravam tanta vontade de concretizarem a atividade, do que nos momentos em que as crianças se encontravam com os amigos e tinham oportunidades de trocar informações verbalmente.

Peixoto e Menéres (1997, cit. por Erra, 2005) referem que através dos comportamentos verbais, a criança está a evidenciar a sua representação da atividade, permitindo que o par tome consciência do seu ponto de vista diferente, dando-lhe a possibilidade de reformular a atividade, obtendo assim resultados diferentes.

Segundo Vayer e Destrooper (1976, Erra, 2005) o educador tem um papel na formação dos grupos. Este tem de ter em conta o (...) *número de crianças que compõem o grupo e as suas relações afetivas, ou seja, não deve ignorar as escolhas pessoais de cada criança* (p. 6).

Para dar apoio a todas as crianças no momento de atividade orientada, eram formados pequenos grupos que seriam auxiliados por mim e pela educadora. Enquanto

uma parte das crianças trabalhava na atividade, as restantes tinham a oportunidade de brincarem nas diversas áreas distribuídas pela sala.

Hohman e Weikart (1995) referem que é no tempo de pequeno grupo, onde todos brincam com os mesmos materiais, que as crianças frequentam, partilham e discutem o que iram fazer, aprendendo e ajudando umas às outras.

Nesses momentos, as crianças tinham a oportunidade de comunicarem as suas ideias ao grupo, ao mesmo tempo que aprendiam através da imitação das ações que os seus amigos faziam ou diziam.

Como essas atividades eram livres, a criança tinha a liberdade de escolher em que área e com quem é que iria brincar. Isso fazia com que houvesse crianças excluídas, uma vez que na idade pré-escolar as crianças já possuem um papel mais ativo na seleção dos seus pares, expressando preferência por determinadas crianças (Monteiro, 2012)

De acordo com Lopes (2010) as crianças com tendências a se isolarem tendem a ter uma perceção negativa de si próprias. Na Sala Azul ocorriam momentos em que as crianças mais novas ou “diferentes” aos olhos do grupo ficavam isoladas pela sala, brincando sozinhas até serem chamadas para realizar as atividades direcionadas. Por vezes essas crianças ainda não adquiriram as competências sociais necessárias para interagir com os seus pares ou com um grupo. Cabe então ao educador, proporcionar situações de modo a que a criança seja capaz de ultrapassar essa sua dificuldade (Katz e Chard, 1997, cit. por Erra, 2005).

Nas atividades livres a criança tem a oportunidade de reproduzir simbolicamente a realidade e de expressar as suas necessidades e sentimentos (Bertolomé 1981, cit. por Erra, 2005). Barreiros (1996, cit. por Erra, 2005) ainda refere que numa situação de jogo com os seus pares, a interação que ocorrer entre as crianças auxilia-a na regulação e na elaboração do jogo. O mesmo ainda acrescenta que através das interações diárias, nomeadamente o jogo, as crianças aprendem a negociar, a realizarem trocas e a cumprirem regras.

Coplan & Abeau (2009, cit. por Monteiro, 2012) mencionam que as atividades lúdicas oferecem à criança a oportunidade de potenciar o seu desenvolvimento tanto ao nível cognitivo como ao nível social. Como tal, o educador deve reconhecer a importância destas atividades para o desenvolvimento das crianças, reavaliando o

ambiente de sala de modo a compreender se responde às necessidades do grupo, perante as brincadeiras.

A Sala Azul estava organizada de acordo com as necessidades do grupo, uma vez que detinha um espaço onde as crianças aprendiam com as suas próprias ações, onde conseguiam movimentar-se com facilidade, onde podiam construir, escolher, criar, experimentar, fingir e trabalhar com os amigos, sozinhas ou em pequenos grupos (Hohmann, Banet e Weikart, 1979).

Segundo Sebastiani (2009), o educador deve ter em atenção às diferentes áreas de atividades, pois estas vão possibilitar uma livre escolha por parte da criança. Essas áreas vão permitir a formação de pequenos grupos, permitindo e facilitando a interação entre as crianças. Selau (2010, cit por Sebastiani, 2009) ainda salienta que através dessas experiências com os pares, a criança é desafiada a dominar novas habilidades cognitivas e sociais.

Em suma, as áreas dão às crianças a possibilidade de trabalharem em conjunto, de exprimirem os seus sentimentos e ideias, utilizando a linguagem para comunicarem os seus papéis e responderem às necessidades e pedidos dos outros (Hohmann, Banet e Weikart, 1979)

Para além do ambiente dentro da sala, o recreio também facultava momentos de interação entre as crianças. Este chegava a permitir que as mesmas pudessem expressar-se livremente, uma vez que não estavam sobre o olhar e as regras da educadora.

No recreio o número dos elementos dos grupos era mais elevado do que no interior da sala. Também, ocorria um maior número de crianças isoladas, devido à extensão do próprio recreio, e mais conflitos, devido ao carácter das brincadeiras. Costa (2011) salienta que a vivência em vários ambientes facultava à criança a oportunidade de exprimir as suas habilidades e superar as suas limitações, gerando assim um desenvolvimento.

Neste momento, a educadora deveria mostrar-se atenta às relações estabelecidas fora da sala de atividades, uma vez que, devido às regras serem menos restringidas (as crianças podiam realizar as brincadeiras que não eram permitidas dentro da sala), a criança expressava-se ao nível social, mais abertamente. Assim, a educadora

demonstrar-se-ia atenta e disponível para conhecer as necessidades da criança ao nível social, e auxilia-las na resolução dos problemas (Erra, 2005).

Ao conhecer o seu grupo, a educadora deveria compreender que as interações têm uma grande influência no desenvolvimento da criança, uma vez que através das relações esta tem a possibilidade de transmitir as suas experiências, ao mesmo tempo que adquire os conhecimentos do seu par, existindo assim uma troca mútua de saberes.

Considerações Globais

Após a conclusão do relatório, pude concluir que as crianças, logo no início das suas vidas, são seres sociais que se inserem numa rede social já definida. Tal como refere Erra (2005), uma vez inseridas neste mundo social, o seu processo de socialização ocorre a partir do desenvolvimento da comunicação e da interação com os outros que a rodeiam. Deste modo, com o desenvolvimento da linguagem, surge o aparecimento de novas relações sociais que, por sua vez, transformam e enriquecem o pensamento da criança (Clermont, 1978, cit. por Erra, 2005).

Através da análise dos dados obtidos durante o estágio, foi possível observar que as relações, de uma maneira ou de outra, têm sempre um impacto no desenvolvimento da criança, uma vez que esta é estimulada pelo seu próprio par. Esses desenvolvimentos podem surgir numa atividade orientada, onde a criança é confrontada pelo seu amigo com o propósito de finalizar o trabalho, ou através do jogo livre, onde a criança imita os seus pares, tanto nas ações, como na linguagem, com o objetivo de se inserir no grupo e de compreender as regras.

A dinâmica onde o grupo está inserido é outro aspeto essencial para as interações e depende do educador fomentar as qualidades dessas interações. Segundo Vayer & Destrooper (1976, cit. por Erra, 2005), compete ao educador a formação, constituição e evolução dos grupos. Assim sendo, este terá de ter em conta as relações afetivas, não ignorando as escolhas pessoais de cada criança.

As atividades e os projetos também têm um impacto no modo como as relações interpessoais evoluem. Nesse sentido, a organização dos grupos depende das atividades propostas pelo educador, das regras do jogo social e da harmonia do próprio grupo (Erra, 2005) Logo, se o ambiente educativo transmitir segurança à criança, esta acabará por se habituar ao grupo, aceitando-o e respeitando-o.

Ao longo do estágio, presenciei inúmeras vezes o adulto a interromper o processo interativo entre as crianças, acreditando que estas, ao estabelecerem conversas, apenas estavam a atrapalhar o bom funcionamento do grupo durante a realização da atividade. Todavia, Bussab e Maluf (1998, cit. por Lopes, 2003) referem que é crucial que o educador seja capaz de compreender a importância da interação entre pares para o

desenvolvimento da criança, estabelecendo assim, estratégias para que essas possam interagir.

Apesar de ter existido um propósito para responder às questões inseridas no projeto, é importante referir que o mesmo foi realizado somente em dois ambientes em que estagiei, não podendo assim ser um estudo generalizado.

Terminada a realização do projeto, dei-me com um sentimento de alívio por ver que esta etapa da minha vida tinha finalmente sido concluída. Deveras, o fato de ter conseguido finalizá-lo deixa-me muito orgulhosa, contudo, existe um sentimento de tristeza e de saudade dos tempos de estudantes que se encontram terminados. É um pouco assustador saber que irei enfrentar uma nova etapa sem o apoio dos professores e dos Educadores Cooperantes. É intimidante ter de iniciar uma nova etapa, contudo, tal como as outras, sei que ao enfrenta-las irei crescer, tanto como pessoa, como futura profissional.

Hoje, que tenho tudo concluído, dou por mim a pensar que o tempo passou muito depressa, que ainda havia muito para aprender e para realizar. Questiono-me sobre os passos que dei e as decisões tomadas. Contudo, por mais que viva e experimente, ficará sempre um sentimento de que não é suficiente. Esse aspeto é evidenciado na realização deste projeto, pois houve muitas ideias para um tão curto espaço de tempo.

Infelizmente, no estágio no contexto de creche, ainda me encontrava muito insegura e confusa relativamente ao tema e às questões que iria introduzir no projeto. Todavia, não me impediu de aprender com a educadora cooperante. Foi um grande apoio e amiga, estando sempre presente para me ajudar, tanto com as questões do projeto, como com a minha inserção no grupo. Esta teve um grande impacto no meu percurso como estagiária, pois foi possível observar situações e oportunidades propostas e oferecidas pela mesma. Houve sempre uma grande atenção por parte da educadora, em ter a certeza de que eu me encontrava na sala Aquário, como um adulto ativo, participando nas rotinas, uma vez que os educadores cooperantes têm uma grande importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Relatório do Projeto de Investigação Considerações Globais

Para além da educadora, também tive a oportunidade de trabalhar e aprender com a restante equipa pedagógica, as auxiliares de ação educativa. A sua experiência na área ajudou-me a interagir com as crianças e a resolver as minhas questões no momento das observações. Foram sempre prestáveis no que se refere à disponibilidade em me auxiliar nas atividades envolvidas na rotina, o momento da higiene, a alimentação, no repouso, no empratamento e no posicionamento das camas. Estas demonstraram que detêm um papel fundamental no funcionamento da instituição, apoiando as crianças e a educadora nas suas tarefas diárias, e esse aspeto foi observado durante o meu estágio.

Hoje, relembro-me dos momentos que passei com saudade, pois para além de terem sido profissionais, auxiliando-me no meu desenvolvimento, foram minhas amigas, existindo assim, momentos de partilha de brincadeiras e conversas informais.

No contexto de jardim de infância já tinha definido um tema para investigar, as questões já estavam formuladas, pelo que me sentia mais preparada para observar e recolher a informação necessária para o desenvolvimento do projeto. Todavia, o tempo não deixou de ser insuficiente. No âmbito das atividades realizadas no jardim de infância, foi aplicado o tema escolhido para a unidade curricular de didáticas (Educação Ambiental). Atividades como a ida com o grupo de crianças e equipa educativa da sala Azul à Amarsul, para ver como é que os materiais eram reciclados; a plantação de uma árvore no recinto escolar, e a realização de um curto teatro apresentado às famílias, de modo a ficarem sensibilizadas para o tema.

Não foi possível realizar tudo o que queria, quer porque o tempo não era suficiente, e/ou porque ainda tinha pouca experiência nesse tipo de organização. Contudo, apesar de considerar que não tive as oportunidades necessárias para melhorar as atividades ou expandi-las para outro ambiente de modo a aperfeiçoar-me, sei que é fulcral valorizar as aprendizagens realizadas até então.

Ao longo do estágio pude presenciar o comportamento da educadora cooperante face ao grupo da Sala Azul. Em alguns momentos constatei que a educadora cooperante não agia corretamente, desrespeitando a criança e os seus sentimentos.

Relatório do Projeto de Investigação
Considerações Globais

Inicialmente, talvez como forma de se evidenciar, a educadora elevava a sua voz, e num tom autoritário exigia o silêncio e obediência perante a sua pessoa. Como era nova na sala, apesar de não concordar com a atitude da educadora, achava que o seu comportamento se devia ao receio de “perder” o grupo devido à minha presença.

Era muito comum, nos momentos de acolhimento ou em grande grupo ouvi-la dizer, após ter gritado para as crianças fazerem silêncio: *Mas o que é isso?! Assim não pode ser. Se não metermos ordem nisto perdemos por completo o grupo.*

Sempre achei essa atitude exagerada, visto que as crianças nem faziam assim tanto barulho, e era completamente normal existirem conversas entre as crianças, aliás, estes momentos de socialização deviam ser motivados e não criticados.

Uma das estratégias que usei para permitir essa socialização no acolhimento, foi agir como mediador, controlando o tom de voz e demonstrando à educadora que eu é que estava a incentivar este momento de conversa, evitando assim o seu desagrado perante a interação.

Com o passar do tempo, a educadora acabou por me integrar no momento do acolhimento, como fazendo parte da rotina, não dando tanto valor ao “barulho” causado pelas crianças. Todavia, é importante realçar que este momento não era realizado todos os dias, pois ao prestar esta atenção às crianças acabava por ignorar a presença dos pais, e como o único momento que tinha para interagir com as famílias era no momento da entrada, tive de estabelecer um período para falar com os pais e prestar atenção à criança.

Uma outra atitude que comecei a presenciar no início do estágio, com grande desagrado, foi a humilhação que a educadora causava às crianças ao expor os seus “defeitos” e dificuldades em grande grupo. Sempre desprezei esse seu comportamento, contudo tinha de observa-la sem poder agir. Mas, ao ganhar mais confiança com a educadora, arranjava maneira de “dar a volta” à situação interrompendo-a, de forma discreta, de modo que esta não conseguisse humilhar a criança.

Nas situações em que não era possível impedi-la, limitava-me a consular a criança, elogiando-a no trabalho ou em outra situação, tentando, assim, repor-lhe a autoestima retirada pelo momento anterior.

Relatório do Projeto de Investigação
Considerações Globais

Esta maneira de agir, por parte da educadora, acabou por me deixar com receio de falar ou comentar um trabalho ou atitude da criança, pois não sabia como é que esta iria agir perante a criança. Assim, para não causar sofrimento emocional a uma criança, acabei por me apoiar na auxiliar, expondo-lhe as situações em que eu tinha dúvidas em proceder. Ao contrário da educadora, a auxiliar de ação educativa tratava as crianças com carinho e respeito.

Num episódio em particular, presenciei uma criança a provocar dor a si própria, atirando-se para o chão, de modo a adquirir assim a minha atenção, que estava a ser dada a outro menino.

Como a criança em particular tinha alguns problemas ao nível emocional, devido ao divórcio conflituoso entre os pais, informei a auxiliar do sucedido, podendo a mesma avisar os pais. Por recear que a auxiliar não conseguisse entrar em contacto com os pais, e visto que esse papel cabia à educadora, pois a mesma possui conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, achei importante relatar-lhe a ocorrência.

No entanto, a educadora não agiu da maneira que eu esperava, ou seja, compreendendo e avaliando a situação de modo a agir perante o bem-estar da criança, pelo contrário, desvalorizou a situação e comentou, sarcasticamente, o episódio à frente das crianças, dizendo: *És muito chorão, não és? Deves chorar muito na tua casa. Qualquer dia trago-te uma chucha.* Assim, a situação não foi dada a conhecer aos pais.

Este episódio, para além de me ter deixado perplexa, fez-me compreender que o melhor que podia fazer era ponderar bem sobre as situações/episódios que devia dar a conhecer à educadora. Estes constrangimentos contribuíram para que eu adotasse uma atitude mais atenta, conseguindo, assim, observar e compreender os conflitos e outros momentos mais constrangedores ocorridos na Sala Azul, tentando sempre, arranjar soluções para envolver o mínimo possível a educadora.

Numa ocasião, duas das crianças entraram em confronto fisicamente, agrediram-se e acabou por uma criança ficar magoada. Ao deparar-me com a situação, confrontei a criança questionando a razão da atitude, visto que o seu amigo tinha ficado magoado e triste. Infelizmente, o choro de aflição da criança chamou a atenção da educadora, que ao ser confrontada com o que tinha ocorrido, exigiu que a criança agredisse o seu agressor.

Relatório do Projeto de Investigação Considerações Globais

Este momento de desrespeito e indiferença, pois para além de a educadora agredir a criança incentivou a violência entre as crianças, perante o restante grupo que observava, deixou-me assustada e ao mesmo tempo impotente, pois não podia fazer nada perante o modo como a educadora geria a sala.

No início sentia-me frustrada por não poder fazer nada, contudo alterei a minha postura e tentei apaziguar, sempre que possível, o sofrimento das crianças causado pela falta de sensibilização da educadora. Essa minha atitude fez com que a vinculação entre mim e as crianças se desenvolvesse rapidamente, pois as mesmas sentiam-se seguras, apoiarem-se em mim para resolver as suas dificuldades e conflitos

Para além das situações acima referidas, um outro aspeto em que também tive dificuldades, mas que evolui rapidamente, foi na interação com os familiares. No início, mostravam-se receosos e desconfiados com a minha presença, porém, ao ser apresentada aos pais pela educadora, numa reunião, tendo sido referido o propósito da minha presença na sala, constatei que o constrangimento causado pela minha presença foi diminuindo ao longo dos dias. Nas últimas semanas os familiares já me procuravam para falar sobre a criança, ou simplesmente para manterem conversas informais.

Apesar das situações não serem as mais corretas, tenho de olhar para essa esta experiencia como uma oportunidade de me desenvolver enquanto educadora, pois exercemos uma grande influência no desenvolvimento pessoal e social das crianças. É importante que tenhamos a sensibilidade de compreender o desenvolvimento da criança, sabendo ser flexível, recetivo e critico, de modo a favorecer as aprendizagens alcançadas pelo grupo.

Acima de tudo, é importante sabermos refletir sobre a nossa prática pedagógica, os nossos valores e intenções. Ao refletirmos sobre as nossas ações, conseguimos corrigir e melhorar a nossa intencionalidade educativa.

Tal como refere Augusto Cury,

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender (2004, p. 17).

Relatório do Projeto de Investigação Considerações Globais

Um dos valores aprendidos na ESE é que podemos sempre melhorar, dar mais de nós e ser positivos perante as nossas decisões e obstáculos. É sempre importante sermos apaixonados pelo que fazemos.

Tal como foi referido inicialmente, não tinha muita confiança perante o tema escolhido. Não encontrava o material suficiente para apoiar as minhas observações, não era o que eu queria fazer inicialmente, contudo, com o desenvolvimento do mesmo, cheguei à conclusão que não podia ter feito melhor opção. Através dele tive a oportunidade de constatar as suas potencialidades na criança, e em mim, tal é verificado no fato de ter tido oportunidades de aplicar os conhecimentos adquiridos enquanto profissional.

Para a realização do relatório senti necessidade de pesquisar mais acerca das relações, uma vez que não me sentia à vontade e que o próprio tema era mais complexo do que eu esperava.

Ao longo da execução do meu projeto surgiram muitos momentos de angústia. A principal devia-se ao fato de não conseguir encontrar bibliografia suficiente para desenvolver o projeto. Inicialmente a maioria do material era de autores estrangeiros, tendo como língua o inglês. O principal problema não era a tradução dos textos, uma vez que não tenho muitas dificuldades com a língua, o problema eram os termos científicos, os quais eu não podia traduzir e não sabia se os estava a aplicar corretamente.

Esse aspeto fez com que atrasasse a entrega do projeto. Contudo, após uma pesquisa mais acentuada, e com o tempo, fui encontrado outros autores e colegas que debateram o mesmo tema. Isso fez com que conseguisse prosseguir com o projeto que eu tanto ansiava por terminar.

Hoje, revendo todo o trabalho, questões e observações que realizei, consigo ver que não existia um melhor tema para mim. Revejo-me nas relações que as crianças tinham, nas brincadeiras, nas interajudas, nos grupos, e sinto uma nostalgia. Examino como as amizades e os conflitos por que passei, na minha infância, tiveram um enorme impacto na minha vida, enquanto pessoa que sou.

Relatório do Projeto de Investigação
Considerações Globais

Nesses dois ambientes, em que tive oportunidade de estagiar, observei grandes aprendizagens, umas melhores e mais corretas que outras. Todavia, no final desta etapa, constato que de todos quem aprendeu mais fui eu. Todo este aglomerado de experiências permitiu-me ver o mundo de uma forma mais clara e consistente.

Bibliografia

AIRES, L. *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta, 2011

BAIRRÃO, J. *Understanding functioning and disability in early childhood: Intervention Theories and Models*. Comunicação apresentada no EU – FIPSE - International Program in Early, Childhood Intervention. Suécia: Universidade de Mälardalen Högskola, em Västeras, 2013

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80

BROCKU, Avril; DODOS, Sylvia; JARVIZ, Pam; OLUSOGA, Yinka *Brincar – Aprendizagem para a Vida* Editora Penso, Brasil, 2011

CAVACO, Ana *As Relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-Escolar* ISPA Mestrado em Psicologia Educacional 2000/2002

CORDEIRO, Mário *O Livro da Criança* Editora A Esfera dos Livros 2007

COSTA, Débora *Interações entre crianças – Criança no Pátio da Escola e no Abrigo: O Comportamento de Cuidado entre Pares* Universidade Federal, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Laboral da Ecologia do Desenvolvimento. Belém, 2011

COUTINHO, C. P. *Qualitativo versus Quantitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação*. *Actas do XVII Congresso ADMEE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2006

COUTINHO, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, 2009

DAMIANI, Floriana *Understanding Collaborative Work in Education and Revealing its Benefits* Editora UFPR, 2008 75

ERRA, Maria *Introdução de um Programa e Orientação Sócio-Afetiva em Crianças de Idade Pré-Escolar: Modificações das Relações Interpessoais* ISPA - Mestrado em Psicologia Educacional, 2005

FERREIRA, Manuela *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância* Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, 2002

FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko, PINAZZA, Mónica *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* Porto Alegre, 2007

FORTIN, Marie-Fabienne *O Processo de Investigação – da Concepção à Realidade* Editora Lusodidacta, 2000

Relatório do Projeto de Investigação
Considerações Globais


- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- Hay D.F, Ross H.S. *The social nature of early conflict*. Child Development Publisher Wiley 1982
- HARTUP, Williard *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts* 1990
- HENDERSON, Anne *The evidence continues to grow* Columbiu, MD: National Comitte for Public Schools, 1987
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David *Educar a Criança* Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª Edição Lisboa, 1995
- HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David *A Criança em Ação* Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição Lisboa, 1979
- HOHMANN, Mary; POST, Jacalyn *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007
- LADD, G.W. *Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood* Annual Review of Psychology, 1999
- LOPES, Carlos Alberto *Auto-conceito e Estatuto Social da Criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, ISPA, 2001
- LOPES, Rodrigues; MAGALHÕES, Celina; MAURO, Patrícia. *Interação entre Pré-Ecolares: Possibilidades de Análises* Psicologia Ciência e Profissão, 2003 76
- MONTEIRO, Eva *Interação Lúdica com os Pares – Aceitação Social e Amizades Recíprocas em Contexto Pré-Escolar* Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA, 2012
- MOORE, Tim *The nature and role of relationships in early childhood intervention services* Second Conference of the International Society on Early Intervention Croatia, 2007
- NIZA, S. *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa* Porto: Porto Editora, 1998
- OLIVEIRA, Zilma; Rossetti-Ferreira, Maria *O valor da interação criança-criança em creche no desenvolvimento infantil* USP/ Campus de Ribeirão Preto
- PINTO, Ana *O Envolvimento da Criança em Contexto de Creche: Os Efeitos de Características da Criança, da Qualidade do Contexto e das Interações Educativa* Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da universidade do Porto, 2006
- PIRES, Cristina Mesquita. *Educador de Infância – Teorias e práticas*. 1ª Edição Editora PROFEDIÇÕES, Lda/ Jornal a Página 2007
- RIBEIRO, Lara *Dossier Pedagógico – Creche* (2013)

Relatório do Projeto de Investigação
Considerações Globais

- RIBEIRO, Lara *Dossier Pedagógico – Jardim-de-Infância* (2013)
- RODRIGUES, Maria. *Manual teórico e prático de Educação Física infantil*. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2003
- RUBIN, K. H. *Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil?* 1982
- RUBIN, Kenneth; BUKOWSKI, William; PARKER, Jeffrey *Peer Interactions, Relationships, and Groups* Chapter 10, 2006
- SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; LUCIO, Pilar *Metodologia de la Investigacion* McGrawHill, México, 2003
- SEBASTIANI, Márcia *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil* IESDE, Brasil, 2009
- SELAU; Bento *Inclusão na Sala de Aula* 2ª Edição EDUFMA, São Luís, 2010
- SILVA, Jamile BC; Schneider, Ernani S. *Aspectos sócio-afetivos do processo de ensino e aprendizagem*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG .v. 3
- SILVA, I. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997
- SILVA, M. L. *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Universidade de Lisboa Instituto de Educação, 2011
- SOUZA, Nelly *Concepções de Educadoras de Creche Sobre o Desenvolvimento da Criança na Faixa Etária de Zero a Três Anos* Universidade Federal do Paraná, 2008
- TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* 1ª Edição Editora Livraria Almeida, 1990
- VEIGA, S. *Palcos de conhecimento, espaços de transformação. Contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores sociais* Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora, 2009.
- VOSNIADOU, Stella *How Children Learn* Internations Academy of Education
- VYGOTSHY, L. S. “*Mind in Society: The development of higher psychological processes*” Cambridge, M.A: Harvard University Press, 1978
- WALSH, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância - Manual de Investigação em Educação de Infância* 2ª Edição (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABAIZA, Miguel *Qualidade em Educação Infantil* Narcea, S.A de Ediciones, Madrid, 1996

Anexos


Anexos¹ – Registo Diário

Dia	13 novembro
Local	Creche R
Participantes	Crianças da Sala Aquário Verde
Contexto/Situação	Momento de chegada
O que vi/ ouvi	<p>A L acabou de chegar à creche com a mãe, e está com algumas dificuldades e separar-se da mãe.</p> <p>A P levanta-se e dirige-se à sua amiga ajudando-a nesse momento doloroso, com abraços e incentivos para participar nas brincadeiras.</p>  <p>Fig. 1</p>
O que penso	<p>Através deste momento, é possível constatar que a criança apoiou-se na sua amiga para ultrapassar um momento à qual se sentia fragilizada.</p>

Relatório do Projeto de Investigação
Anexos

Dia	15 novembro
Local	Creche R
Participantes	Crianças da Sala Aquário Verde
Contexto/Situação	Jogo Livre
O que vi/ ouvi	Foi entregue ao grupo da sala uma caixa (máquina de lavar a loiça), à qual o grupo podia fazer o que quisesse com ela. Inicialmente só duas crianças (as mais extrovertidas) é que interagiam com a caixa, entrando nela, tentando subir, acrescentado novos elementos à caixa, etc; enquanto as crianças mais tímidas as observavam. Com o passar do tempo as crianças deixaram de ser observadoras e passaram a ser participantes na atividade.
O que penso	Através da observação as crianças compreenderam o que era possível fazer com o objeto, uma vez que adquiriram a informação transmitida pelos colegas.

Dia	15 de novembro
Local	Creche R
Participantes	Crianças
Contexto/Situação	Hora da refeição
O que vi/ ouvi	M está com dificuldades em comer o segundo prato, uma vez que o acompanhante é esparguete. Revoltado só como a carne. Contudo, vai observando os amigos que estão na mesa e o modo como estes estão a comer. Após várias tentativas, o M começa a comer o esparguete do mesmo modo que as restantes crianças.
O que penso	Através da observação e da imitação a criança conseguiu ultrapassar o seu obstáculo, que neste caso era comer o esparguete. Isto demonstra como a interação teve um papel importante na finalização da tarefa, uma vez que auxiliou a criança.

Dia	4 de dezembro
Local	Creche R
Participantes	Crianças da Sala Aquário Verde
Contexto/Situação	Atividade direcionada
O que vi/ ouvi	<p>A educadora iniciou uma atividade demonstrando-a com o E, a criança mais velha da sala. Enquanto esta realizada a atividade (pintura com berlindes), as restantes crianças observavam-na atentamente.</p> <p>Quando foi dada a oportunidades às outras crianças de realizarem a pintura, estas já detinham algum conhecimento, sendo mais fácil concluir a tarefa.</p> <p>Esse aspeto foi sendo observado de criança para criança, com evoluções no tempo de reação das mesmas perante o objetivo da atividade.</p> <p>O oposto foi observado com as crianças que preferiam estar a brincar no momento em que decorria a atividade. Estas não tendo o apoio e exemplo dos seus amigos, demoravam mais tempo a compreender e a realizar a tarefa.</p>  <p>Fig. 2</p>
O que penso	<p>Atavés da realização da atividade em grupo, as crianças tiveram a oportunidade de observarem e imitarem os seus amigos de modo a realizarem a tarefa com sucesso, contudo, a falta do estímulo provocado pelos amigos inibe a criança, dificultando a execução da atividade.</p>

Dia	22 de janeiro
Local	Creche R
Participantes	Crianças da Sala Aquário Verde
Contexto/Situação	Jogo Livre
O que vi/ ouvi	L está a brincar com a sua boneca. V ao ver a sua amiga a brincar com a boneca, vai buscar um peluche e um berço e junta-se à sua amiga na brincadeira
O que penso	Este momento é um bom exemplo de como o ambiente é fundamental para que haja interações positivas entre as crianças

Dia	16 de abril
Local	Jardim-de-Infância B
Participantes	Crianças da Sala Azul
Contexto/Situação	Momento de Chegada
O que vi/ ouvi	<p>O A chegou, e encontra-se enervado e apreensivo em deixar o seu avô. Ao ver o seu amigo aflito, M dirigiu-se ao A e confortou-o dizendo que tinha trazido um brinquedo para depois brincarem no recreio.</p> <p>O A acalmou-se e seguiu o amigo para o tapete, onde conversaram até se dar início à rotina.</p>
O que penso	<p>Através do conforto e apoio do amigo, a criança foi capaz de enfrentar a dificuldade, neste caso a separação do familiar, com mais facilidade.</p> <p>Este momento demonstra como as relações entre pares uma fonte importante de segurança para a criança.</p>

Dia	24 de abril
Local	Jardim-de-Infância B
Participantes	Crianças da Sala Azul
Contexto/Situação	Atividade Direcionada
O que vi/ ouvi	<p>A educadora forma um grupo de cinco crianças, sem ter em atenção ao nível de relação entre elas.</p> <p>No desenrolar da atividade, a educadora não dá a oportunidade das crianças interagirem.</p> <p>A atividade, com o grupo escolhido pela educadora, prolonga-se até ao intervalo.</p>
O que penso	<p>O fato da educadora não ter tido a atenção em formar o grupo, tal como a oportunidade deste interagir, fez com que as crianças não transmitissem opiniões e informações sobre a tarefa, existindo assim uma inter-ajuda.</p>

Dia	30 de abril
Local	Jardim-de-Infância B
Participantes	Crianças da Sala Azul
Contexto/Situação	Atividade Direcionada
O que vi/ ouvi	<p>Partindo da mesma atividade proposta pela educadora, formei um grupo de cinco crianças, tendo em conta as suas afinidades e introduzindo uma criança com mais dificuldade em interagir.</p> <p>De forma organizada, permiti a interação entre o grupo, deixando as crianças tirarem ideias e partilharem opiniões sobre o modo de efetuarem a tarefa.</p> <p>A atividade foi realizada antes do recreio, dando-me a oportunidade de formar um segundo grupo.</p>
O que penso	<p>Ao ter demonstrado atenção na formação do grupo, possibilitei uma maior inter-ajuda entre o mesmo, visto já existir um forte elo de ligação entre as crianças.</p> <p>Essa mesma interação, permitiu estabelecer um ambiente de ajuda e cooperação entre o grupo, permitindo que a atividade fosse realizada com mais facilidade e sucesso.</p>

Dia	13 de maio
Local	Jardim-de-Infância B
Participantes	Crianças da Sala Azul
Contexto/Situação	Jogo livre
O que vi/ ouvi	Três crianças juntam-se para cantar a música relacionada com o tema do meu projeto (educação ambiental). Contudo são interrompidas e repreendidas pela educadora, uma vez que não concordava com o barulho que as meninas faziam enquanto cantavam.
O que penso	Este momento demonstra como a educadora tem um papel fundamental na interação entre pares, coma vez que esta pode estimular-las como inibi-las.

87

Dia	15 de maio
Local	Jardim-de-Infância B
Participantes	Crianças da Sala Azul
Contexto/Situação	Momento no tapete
O que vi/ ouvi	As crianças deslocam-se para o tapete, de forma a dar início à rotina da sala, e sentam-se ao lado dos seus amigos. Contudo, com a chegada da educadora, a mesma corrige o grupo, sentando as crianças no lugar estipulado pela mesma. Ao confrontar a educadora sobre a sua escolha de lugares, a mesma responde
O que penso	O fato da educadora não ter tido a atenção em formar o grupo, tal como a oportunidade deste interagir, fez com que as crianças não transmitissem opiniões e informações sobre a tarefa, existindo assim uma inter-ajuda.

**Anexos² - Planificação das Actividades inseridas na Unidade Curricular
Didátias II**

Actividade	“Íman de papel”
Área de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal • Expressão Plástica • Matemática • Conhecimento do Mundo
Objectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia • Favorecer a aquisição de espírito crítico • Fomentar atitudes de colaboração com os outros • Desenvolver a capacidade criativa • Promover o sentido estético • Proporcionar situações de exploração de materiais e instrumentos de expressão plástica • Adquirir noções de Geometria • Identificar e nomear figuras geométricas • Estimular a curiosidade e o desejo de aprender • Promover a consciência ecológica • Sensibilizar a criança para o conhecimento do ambiente • Fomentar uma atitude científica e experimental • Desenvolver a motricidade fina
Objectivos Específicos/ Aquisição de Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar jornais e revistas • Criar papel reciclado através de revistas e jornais • Identificar as figuras geométricas • Realizar imãs através dos moldes feitos em papel reciclado • Adquirir conhecimento sobre a criação de papel • Sensibilizar para a protecção do ambiente • Saber trabalhar em equipa
Destinatários	Crianças entre os 4 e 6 anos
Local de Realização	Sala Azul
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar papel em pedaços pequenos; • Verter água no alguidar cheio de papel;

	<ul style="list-style-type: none">• Com uma varinha mágica triturar o papel até ficar todo homogéneo;• Com um pano, retirar um bocado da massa e espremer a água contida na massa;• Moldar a massa em figuras, antes que a mesma seque;• Durante o processo de secagem, aplicar uma camada de cola branca;• Pintar ao gosto;• Com cola quente, aplicar o íman.
Materiais Necessários	<ul style="list-style-type: none">• Jornais• Recipiente• Água• Cola branca• Passador• Formas e plástico• Imã

Registo Fotografico

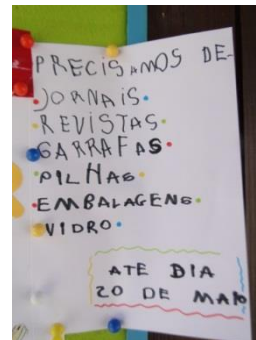
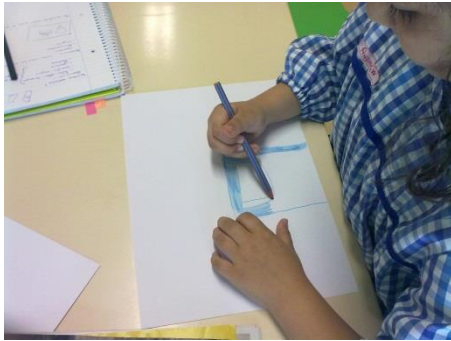


Actividade	“Cartaz – Vamos Reciclar”
Área de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal • Linguagem Escrita • Conhecimento do Mundo
Objectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia • Favorecer a aquisição de espírito crítico • Fomentar atitudes de colaboração com os outros • Desenvolver a capacidade criativa • Promover o sentido estético • Familiarização com o código escrito • Proporcionar situações de exploração de materiais e instrumentos de expressão plástica • Estimular a curiosidade e o desejo de aprender • Promover a consciência ecológica • Sensibilizar a criança para o conhecimento do ambiente
Objectivos Específicos/ Aquisição de Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar jornais e revistas • Desenhar ecopontos • Realizar colagens • Estabelecer prioridades sobre os materiais a solicitar • Escrita através da imitação • Desenvolvimento do placar • Sensibilizar para a protecção do ambiente • Saber trabalhar em equipa
Destinatários	Crianças entre os 4 e 6 anos
Local de Realização	Sala Azul
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar matérias recicláveis a partir de revistas; • Desenhar ecopontos com lápis de cor; • Recortar dos ecopontos desenhados e cola-los na cartolina; • Colar os materiais reciclados nos respetivos ecopontos; • Escrever o material necessário. • Expor no exterior.

Materiais Necessários

- Jornais
- Cola
- Lápis de carvão
- Lápis de cor
- Caneta

Registo Fotografico



Actividade	“Vamos Reciclar”
Área de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal • Conhecimento do Mundo
Objectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia • Favorecer a aquisição de espírito crítico • Fomentar atitudes de colaboração com os outros • Desenvolver a capacidade criativa • Estimular a curiosidade e o desejo de aprender • Promover a consciência ecológica • Sensibilizar a criança para o conhecimento do ambiente
Objectivos Específicos/ Aquisição de Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar os ecopontos • Colocar os materiais para a reciclagem nos respetivos ecopontos • Sensibilizar para a protecção do ambiente • Saber trabalhar em equipa
Destinatários	Crianças entre os 4 e 6 anos
Local de Realização	Sala Azul
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os materiais para reciclagem aos ecopontos
Materiais Necessários	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais adquiridos para a reciclagem

Registo Fotografico



Relatório do Projeto de Investigação
Anexos

