



ISA RAQUEL  
SILVA ALVES

**A INTERAÇÃO ENTRE PARES NA  
CRECHE E NO JARDIM DE  
INFÂNCIA: COMPREENDENDO O  
PROCESSO**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

dezembro, 2022

ISA RAQUEL  
SILVA ALVES

**A INTERAÇÃO ENTRE PARES NA  
CRECHE E NO JARDIM DE  
INFÂNCIA: COMPREENDENDO O  
PROCESSO**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Especialista Maria Teresa  
Elvas de Matos

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Gago da Silva  
Corrêa Figueira

*Vogal:* Mestre Ilda Clara Almeida da Cruz Rodrigues

dezembro, 2022

## **Agradecimentos**

O término do meu relatório de investigação marca a conclusão de um dos capítulos mais importantes a nível pessoal e académico. Um capítulo de muito esforço, conquistas, inseguranças, receios e aprendizagens. Gostaria, desta forma, de deixar um agradecimento especial a todas as pessoas que me acompanharam ao longo desta etapa.

Em primeiro lugar, agradeço a toda a minha família, em especial, aos meus pais e à minha irmã por todo o apoio que me deram ao longo da vida e porque sem eles não teria chegado onde cheguei. Agradeço por todas as vezes que me incentivaram em continuar quando o que mais queria era desistir, pois sempre me ensinaram a seguir os sonhos, colocando amor em tudo o que faço, com esforço e dedicação. A vocês, o meu muito obrigada por tudo!

Ao meu namorado, agradeço por ter estado ao meu lado, por ter ouvido os meus desabafos, as minhas angústias e receios, por me ter apoiado quando algo não corria tão bem quanto desejava e por nunca duvidar das minhas capacidades. Obrigada por todo o apoio, por todo o amor e por todo o carinho que me deste, e pela paciência principalmente nesta fase final, que sabes o quão difícil foi.

Aos meus amigos, que me acompanharam ao longo do meu percurso, quero agradecer pelo apoio dado e por terem estado sempre presentes quando mais precisava de partilhar as minhas angústias e medos, bem como alegrias e vitórias.

Agradeço à Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira que me orientou ao longo de todo este percurso de investigação, respeitando as minhas ideias, assim como obstáculos pessoais. Agradeço por todos os conselhos que foram muito importantes para a elaboração deste relatório e para a construção do meu futuro enquanto uma boa profissional da área da educação.

Agradeço também a todos os docentes da ESE de Setúbal que, ao longo destes cinco anos, fizeram parte do meu percurso e cooperaram para que esta meta fosse alcançada.

Às Educadoras Cooperantes e auxiliares, agradeço pelo acolhimento e paciência. Um especial obrigado por todo o carinho e por tudo o que me ensinaram.

Obrigada a todas as crianças com quem me cruzei ao longo dos estágios, que tanto me ensinaram e que marcaram esta bonita caminhada. Obrigada por terem aquecido o meu coração e tê-lo preenchido de boas memórias!

Por fim, agradeço a todos os que, de uma forma ou de outra se cruzaram no meu caminho.

Obrigada.

## Resumo

O presente relatório de projeto de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo baseado em experiências e vivências realizadas ao longo dos momentos de estágio em Creche e Jardim de infância. Teve como principal objetivo compreender de que forma as crianças interagem com os seus pares nos contextos educativos e como pode educador promover essas mesmas interações de forma positiva, mediando os conflitos que surgem, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e competências sociais. As interações sociais desempenham um papel importante quando se procura promover um desenvolvimento e uma aprendizagem significativa e, desta forma, procurei dar resposta à questão— Como potenciar interações positivas entre pares em Creche e Jardim de Infância? Para encontrar respostas considere importante compreender a criança enquanto ser social, tendo em conta o processo de desenvolvimento pessoal e social, e aprendizagem na infância, assim como compreender a importância das interações entre pares e o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo.

A metodologia utilizada no presente estudo assenta na investigação qualitativa e é orientada pelos princípios da investigação-ação. Os métodos de recolha de informação aos quais recorri foram a observação participante, notas de campo, registos fotográficos/ vídeo e análise documental.

Ao longo do relatório são apresentadas e analisadas as intervenções desenvolvidas em cada contexto, recorrendo a fundamentação teórica pertinente.

Com a conclusão deste projeto de investigação foi possível compreender a importância que as interações sociais assumem na vida das crianças e o papel do educador enquanto promotor dessas mesmas interações, que oferece ferramentas que auxiliam as crianças no estabelecimento de relacionamentos positivos umas com as outras. É importante reconhecer as capacidades interativas das crianças desde cedo e a preponderância que os momentos de interação têm no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, contribuindo para uma saudável convivência em sociedade.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Pessoal e Social; Interação; Conflito; Educador de Infância.

## **Abstract**

This research project report was developed in the context of the Master's Degree in Pre-School Education, and is based on experiences and perceptions made during the internship in Kindergarten and Nursery school. It had as the main goal to understand how children interact with their peers in educational settings and how can the educator promote these same interactions in a positive way, mediating the conflicts that arise, contributing to the development of skills and competences. Social interactions play an important role when one seeks to promote a meaningful development and learning and, therefore, I tried to answer the question - How to enhance positive peer interactions in Kindergarten and Nursery school? To find these answers, I considered it important to understand the child as a social being, taking into account the process of personal and social development and learning in childhood, as well as to understand the importance of peer interactions and the role of the early childhood educator as a curriculum manager.

The methodology used in this study is based on qualitative research and is guided by the principles of action-research. I used participant observation, field notes, photographic/ video reports, and document analysis as methods of data collection.

Throughout the report, I present and analyze the interventions developed in each context, using the relevant theoretical basis.

With the conclusion of this research project, it was possible to understand the importance of social interactions in the lives of children and the role of the educator as a promoter of these interactions, who offers tools that help children in the establishment of positive relationships with each other. It is important to recognize the interactive capacities of children from an early age and the preponderance that moments of interaction have in their development and learning, contributing to a healthy social living.

**Keywords:** Interaction; Zone of Proximal Development; Personal and Social Development; Conflict; Early Childhood Educator.

## Índice

Introdução.....	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	13
1. O Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança.....	14
2. Interações Sociais entre Pares.....	18
2.1. O Conflito na Educação de Infância .....	22
3. Papel do Educador de Infância .....	24
Capítulo II – Metodologia de Investigação .....	32
1. Metodologia .....	33
1.1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo.....	33
1.2. Investigação-ação .....	35
2. Procedimentos de Recolha de Informação .....	36
2.1. Observação Participante.....	37
2.2. Notas de Campo.....	38
2.3. Registo Fotográfico e Vídeo.....	39
2.4. Análise Documental.....	39
3. Tratamento e Análise da Informação Recolhida.....	40
Capítulo III – Descrição dos Contextos Educativos e Descrição, Interpretação e análise das Intervenções/Observações .....	42
Contexto de Creche.....	43
1. Descrição do Contexto Educativo.....	43
1.1. Instituição A – Creche .....	43
1.2. Grupo de crianças.....	43
1.3. Contextos Familiares .....	44
1.4. Equipa Pedagógica .....	45
1.5. Rotina Diária .....	46
1.6. Organização dos Espaços e dos Materiais .....	47
2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Creche.....	48

2.1. Proporcionar a Interação entre Pares .....	49
3. Balanço das Intervenções .....	55
Contexto de Jardim de Infância .....	57
1. Descrição do Contexto Educativo .....	57
1.1. Instituição B .....	57
1.2. Grupo de crianças .....	58
1.3. Contextos Familiares .....	58
1.4. Equipa Pedagógica .....	58
1.5. Rotina Diária .....	59
1.6. Organização dos Espaços e dos Materiais .....	60
Espaço exterior .....	62
2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância .....	63
2.1. Conto da história “Desculpa-me” de Barry Timms .....	64
2.2. Apresentação e exploração de um objeto – Ampulheta .....	66
2.3 “Super-Herói da sala” .....	70
3. Balanço das Intervenções .....	72
Capítulo IV – Considerações Finais .....	74
Referências Bibliográficas .....	79
Apêndices .....	85

### **Índice de Figuras**

Figura 1- J. oferece objeto a F .....	50
Figura 2- F. aceita o objeto .....	50
Figura 3- Crianças interagem através de sons vocálicos .....	51
Figura 4- Crianças interagem através de sons e movimentos com as pernas .....	51
Figura 5- Crianças interagem através de sons .....	54
Figura 6- Criança encosta a cabeça no peito da outra .....	54
Figura 7- Crianças gerem a participação no baloiço .....	66

Figura 8 - Crianças gerem a utilização do brinquedo .....	67
Figura 9 - Crianças partilham a lupa .....	68

### **Índice de Apêndices**

Apêndice 1- Planificação da Intervenção - Hora do conto “Desculpa-me” de Barry Timms .....	85
Apêndice 2 - Intervenção – Hora do conto “Desculpa-me .....	86
Apêndice 3 - Planificação da Intervenção “Ampulheta” .....	87
Apêndice 4 - Intervenção “Ampulheta” .....	88
Apêndice 5 - Grelha de Informação Relativa aos Projetos Educativos e Pedagógicos das Instituições .....	89

### **Siglas e Acrónimos**

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

O presente projeto de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. Neste relatório apresento a investigação que desenvolvi com base nas observações, registos e intervenções realizadas com dois grupos de crianças, ao longo dos estágios em contexto de Creche e Jardim de Infância. Enquanto futura educadora de infância e no papel de investigadora, procurei refletir criticamente acerca do que fui observando diariamente no decurso da investigação.

Quando iniciei o estágio pensei no tema que gostaria de abordar, no entanto teria de ser um tema transversal aos dois contextos. Durante o primeiro estágio observei as interações que existiam entre as crianças da sala e suscitou-me interesse aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema, perceber como é que um grupo de crianças interage entre si e a importância que essas mesmas interações têm no desenvolvimento das competências sociais.

Os primeiros anos de vida de uma criança são particularmente importantes para o seu desenvolvimento holístico, sendo que as relações interpessoais que se criam são fundamentais. Através da interação com os outros adultos e crianças, e com os objetos que a rodeiam, a criança constrói o seu conhecimento e desenvolve as bases para estruturar a sua personalidade. De acordo com e Ladd (1990, cit por Katz e McClellan, 2006, p. 12) “há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interações com os outros. Quase todas as atividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos- incluem ou até dependem das relações com os outros”.

As crianças passam muito tempo nos contextos educativos, tornando-se importante que as equipas educativas, enquanto mediadoras das interações entre pares, reconheçam a importância que as interações têm no processo de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Post & Hohmann (2003) é muito importante proporcionar às crianças a construção de interações sociais, pois as crianças mais pequenas recolhem informação do mundo que as rodeia a partir de todas as suas ações e são estas relações sociais que vão influenciar a forma como estas crianças irão

relacionar-se com as pessoas futuramente. Inicialmente o tema era Interações, no entanto ao estudar o mesmo e de acordo com as observações que fui fazendo nos contextos, percebi que as interações davam origem a conflitos e, desta forma, abordo a questão do conflito. Desse modo, durante a rotina das crianças na instituição surgem naturalmente conflitos, que, como referido anteriormente, resultam das constantes interações com os outros. As crianças em idade pré-escolar, entre os 0 e os 6 anos, têm dificuldade em gerir os conflitos, desta forma, o educador deverá encarar o conflito como uma de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Desta forma, é importante que o educador apoie as crianças, oferecendo ferramentas para que as mesmas tenham a capacidade de resolver os conflitos que vão surgindo, pois tal como referem Katz & McClellan (2006) os educadores de infância devem proporcionar às crianças oportunidades para que resolvam de forma autónoma os seus problemas.

Ao apoiar as crianças nos momentos de interação e promovendo esses mesmos momentos, as crianças irão começar a perceber como viver em sociedade e desenvolver o espírito de ajuda, o respeito pelo outro e a resolução de problemas. Tendo o presente projeto de investigação o objetivo de compreender as interações que as crianças estabelecem entre si e contribuir para o aumento e melhoria dessas interações, surgiu a questão de investigação: Como potenciar interações sociais positivas entre pares em Creche e Jardim de Infância?

Para responder à questão comecei por recolher informação, observando atentamente as crianças e percebendo as necessidades e interesses das mesmas. Realizei intervenções de acordo com as práticas desenvolvidas pelas Educadoras Cooperantes e sempre com a aprovação das mesmas. As intervenções que realizei tiveram como intencionalidade potenciar momentos de interação entre as crianças, melhorar determinados momentos, fornecendo ferramentas que contribuíssem para o desenvolvimento e aprendizagem.

No presente projeto de investigação adotei uma metodologia de investigação qualitativa e de investigação-ação. As técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados assentam na observação participante, no registo através das notas de campo, fotografias, vídeos e análise documental.

O presente relatório do projeto de investigação encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao quadro teórico de referência, onde é apresentada a abordagem teórica na qual é sustentada a temática do projeto, nomeadamente, a importância do desenvolvimento pessoal e social da criança, a interação entre pares e clarificação do conceito, a definição de conflito e a envolvimento do mesmo e, por fim, o papel do educador de infância.

O segundo capítulo é relativo à metodologia de investigação, onde apresento e fundamento a metodologia utilizada no decorrer da investigação, nomeadamente a investigação qualitativa e a investigação-ação. Abordo igualmente os procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados no decurso do estudo.

O terceiro capítulo refere-se à caracterização dos contextos educativos, e apresentação e interpretação das intervenções. Para cada contexto (creche e jardim de infância) descrevo a instituição, o grupo de crianças e a organização do espaço e dos materiais. De seguida, descrevo, interpreto, analiso e reflito sobre as intervenções realizadas em cada contexto, articulando com o quadro teórico de referência.

No quarto, e último capítulo, realizo um balanço reflexivo de todo o processo de elaboração do projeto de investigação. Identifico as inseguranças e dificuldades que surgiram ao longo deste percurso, bem como aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

Por fim são apresentadas as referências bibliográficas e a legislação mobilizada neste relatório, bem como os apêndices.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

No enquadramento teórico é apresentada a revisão da literatura relativa ao tema do projeto de investigação, apoiada em diferentes autores de referência, elucidando os conceitos e aspetos fundamentais para a compreensão do mesmo. O presente capítulo encontra-se organizado em três pontos: no primeiro ponto é abordado o desenvolvimento pessoal e social da mesma. No segundo ponto abordo o conceito de interação e de conflito. Por fim, no terceiro ponto abordo e reflito acerca do papel do educador de infância na intervenção das interações entre os pares.

## **1. O Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança**

Na infância, a interação entre as crianças é imprescindível para a construção de aprendizagens significativas, uma vez que é nesse período que a criança adquire a maior parte das capacidades e inicia a descoberta do mundo que a rodeia. Ladd & Coleman (2010) referem que os primeiros contactos de interação das crianças com os seus pares surgem principalmente nos contextos de Creche e Jardim de Infância e através destas, as crianças começam a desenvolver capacidades para estabelecer relações e desenvolver competências sociais.

Pedrosa (2009) refere que durante o primeiro ano de vida, os bebés eram considerados imaturos devido a não falarem e não andarem, considerando-se que não interagem com outras crianças, utilizando as limitações de linguagem e de movimentos para enfatizar essa crença. Na verdade, “desde muito cedo, os bebés interagem uns com os outros através de sorrisos, gestos e vocalizações” (Brownell, 1986; Eckerman e Whitehead, 1999, cit por Arezes & Colaço, 2014), o que permite a existência dos primeiros contactos com o(s) outro(s). Em conformidade, Hohmann e Weikart (2011) referem que as crianças em idade de creche procuram os seus pares de uma forma ativa, brincando lado a lado, falando ou vocalizando, observando e interagindo com os mesmos de forma lúdica, sendo que todas estas interações se tornam mais complexas à medida que as crianças se vão desenvolvendo cognitivamente. Através das interações, desenvolvidas desde o nascimento o indivíduo compreende a forma como se deve relacionar com os outros e progride enquanto ser humano, uma vez que esta interação com o meio que define a sua constituição humana (Vygotsky, 1991), que permanece ao longo de toda a vida, ainda que possam ocorrer alterações.

A interação social é abordada por Vygotsky (1991), destacando as relações de desenvolvimento e aprendizagem nas suas obras. Para compreender o processo, é importante entender os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. O desenvolvimento humano consiste num processo holístico que ocorre ao longo de toda a vida e que “acarreta mudanças progressivas, contínuas e cumulativas provocando, no indivíduo, reorganizações constantes ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais que evoluem num contínuo faseado e integrativo” (Dias, Correia & Marcelino, 2013) Dias e Correia (2012, p.1) caracterizam a aprendizagem como a “capacidade

original, progressiva e continua que o ser humano tem de se adaptar ao meio ambiente”, ou seja, é um processo contínuo, consistindo numa construção pessoal resultante de processos de interação entre o indivíduo (criança) e o ambiente que o rodeia.

De acordo Vygotsky (1991), a aprendizagem da criança inicia muito antes de frequentar os contextos de Creche e Jardim de Infância, mas o envolvimento nesses contextos vai introduzir novos elementos no seu desenvolvimento. O autor considera que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e na construção daquilo que será a sua identidade, sendo que este desenvolvimento é construído em interação com todos os que a rodeiam. A criança começa por construir a sua conceção sobre o mundo através de interações sociais com o outro para, posteriormente, olhar para si mesma e ver o mundo de outra perspectiva, remetendo assim para a importância da interação com os seus pares. (Vygotsky, 1991) Confirmando o referido acima, o autor diz-nos que as funções no desenvolvimento da criança” aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (...), e, depois, no interior da criança”. (Ibidem, p.41)

Vygotsky (cit. por Coelho e Pisoni, 2012, p.148) identificou dois tipos de desenvolvimento: “o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo” e “o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo.” A diferença entre eles resulta num conceito denominado por Zona de Desenvolvimento Proximal, que é descrito como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p. 17)

A ZDP refere-se ao período em que a criança utiliza um ‘apoio’ até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. Segundo Vygotsky (1991, p.58) são “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,

funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” É importante reforçar que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que uma criança pode fazer com auxílio hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. (idem)

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) consideram que a aprendizagem e o desenvolvimento na educação de infância não podem acontecer de forma separada, uma vez que a criança, através das relações e interações que estabelece com os outros bem como através das experiências que adquire nos contextos sociais e físicos, está a realizar aprendizagens que contribuem para o seu desenvolvimento. A mesma ideia é partilhada por Coelho e Pisoni (2012, p.149) “o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o momento do nascimento, o meio físico ou social influenciam no aprendizado das crianças de modo que chegam as escolas com uma série de conhecimentos adquiridos”.

Podemos referir que as interações sociais são um contributo positivo para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, dado que “quando a criança está a interagir com outras pessoas no seu meio e em cooperação com os seus pares” (Vygotsky, 1978, p.90) consegue adquirir aprendizagens significativas. Hohmann e Weikart (2011) referem que as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são importantes, uma vez que é a partir das mesmas que as crianças geram a sua compreensão do que é viver em sociedade. Neste sentido, é de realçar a importância da construção de relações sociais na infância, sendo que as mesmas dão a oportunidade às crianças de entenderem o mundo que as rodeia, compreendendo as ações dos outros e relacionando-se uns com os outros. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) referem que como a noção do eu, nas crianças, se encontra ainda em construção, é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem.

Através das interações positivas, é estabelecida uma competência social que possibilita construir relações de proximidade, o que beneficia o crescimento das crianças. Isto acontece, uma vez que, a forma como a criança estabelece determinada relação tem influência na qualidade da mesma.

De acordo com Bezerra, Oliveira e Souza (2011) as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações consoante o seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Desta forma, a infância constitui um período de mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social da criança enquanto ser social. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) referem que o desenvolvimento pessoal e social consiste na “(...) forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. “(p.33) De acordo com Dias, Correia e Marcelino (2013) o desenvolvimento da criança acontece em diversos contextos com determinadas características, sendo regulados por regras, valores, atitudes e modos de estar concretos.

Quando se aborda o desenvolvimento social da criança é importante salientar que este inicia quando a criança nasce, que não é um processo linear, existindo uma evolução. Esta evolução acontece tanto a nível motor, como afetivo, cognitivo e social. É através das interações que nos desenvolvemos enquanto seres humanos e que aprendemos a relacionarmo-nos com quem partilhamos o mesmo espaço e experiências.

Schaffer (1996) refere que os processos cognitivos asseguram as interações sociais, ainda assim, não atuam de forma independente, uma vez que as crianças demonstram ter sentimentos em relação às outras pessoas, sendo que todo comportamento tem o seu lado emocional, quer seja direcionado ao mundo físico ou social. Desta forma, reconhece que o desenvolvimento social depende dos aspetos interpessoais da criança pois “qualquer ação social deve tão inevitavelmente requerer processos cognitivos como deve inevitavelmente ser emocionalmente harmonizada” (Ibidem, p.16).

No entanto, de acordo com Dias, Correia e Marcelino (2013) o processo de desenvolvimento do ser humano tem singularidades humanas, as especificidades hereditárias do indivíduo e aquelas que resultam da sua experiência de interação com a

realidade social e física, sendo o processo de desenvolvimento da criança algo pessoal e único.

Montagner (1993) refere que o desenvolvimento das interações não depende apenas do desenvolvimento das competências que a criança adquire enquanto construtora da sua identidade, mas depende também da capacidade dos seus pares para responder aos seus comportamentos. Compreende-se assim, que o desenvolvimento social da criança não depende exclusivamente de si, mas também das interações que estabelece com o outro. Tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o desenvolvimento social ocorre através da necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal.

## **2. Interações Sociais entre Pares**

Quando interagimos com o meio que nos rodeia, interagimos com outros seres humanos que demonstram determinados comportamentos que por vezes nos chamam a atenção e nos causam alguma curiosidade. Segundo Fochi (2015), o que influencia o bebé a descobrir o que o rodeia é a curiosidade que o mesmo demonstra pelo outro. Para o autor este alcance/descoberta do outro contempla um conjunto de ações que envolvem tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro, mostrando que a curiosidade não é apenas coincidência. (Ibidem)

Deste modo, é possível concluir que as crianças, sendo seres sociais desde que nascem, mostram vontade de estabelecer elos com outros seres humanos de forma a criar um contexto de significado e de pertença, comunicando os seus sentimentos e as suas vontades através de sistemas que se complexificam cada vez mais. (Post & Hohmann, 2003) Essa vontade pode ser transmitida através de sons, do choro, de movimentos, de gestos, iniciando assim as interações sociais com adultos e com os seus pares, sendo que não é necessária a utilização de palavras neste processo de comunicação. Desta forma, a criança, inicialmente interage com o mundo que a rodeia através dos sentidos, sendo uma das formas mais utilizadas pelas crianças para se expressarem, utilizando especialmente gestos, movimentando o seu corpo para

comunicar com os seus pares (Basei, 2008). Mais tarde, com o desenvolvimento da linguagem, será capaz de interagir expressando as suas escolhas e emoções. Segundo Rodrigues & Ramos (2012) é comum que as crianças ofereçam objetos umas às outras e ao adulto, e que apontem para as coisas, constituindo uma forma de construção da relação social mediada pelos mesmos, sendo que o ato de dar e receber, que envolve aceitar e ser aceite, torna-se mais importante do que o próprio objeto. Hay et al (2004) referem que a capacidade que uma criança possui em participar com êxito na interação com os pares advém de várias conquistas realizadas nos primeiros anos de vida, nos quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que irão ajudar a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros.

Para compreender estas interações é então importante recorrer ao conceito de interação.

Segundo Schaffer (1996), a interação é o comportamento dos indivíduos que se envolvem numa atividade que implique a participação ativa de ambos como, por exemplo, uma conversa, um conflito ou um jogo (p. 27). Em consonância com Schaffer, Warneken e Tomasello (2007, cit por Arezes e Colaço 2014), definem interação como sendo o comportamento de um indivíduo perante a participação de outro, como numa conversa, numa troca de gestos, num jogo ou num conflito.

Através dos autores acima mencionados é possível referir que interações são trocas sociais existentes entre dois indivíduos “nas quais as acções dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” (Monteiro, 2012, p.28). Por sua vez, Silva e Arce (2010), descrevem as interações como um processo que acontece a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo que as dimensões cognitivas e afetivas atuam em conjunto com essas interações. A partir desta definição é possível afirmar que a interação se assume como um “espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (Silva & Arce, 2010, p. 122), uma vez que a criança tem a possibilidade de desenvolver a sua personalidade e as suas competências sociais. Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2000, cit. por Jesus, 2021) definem interação como uma ação partilhada que envolve as ações de no mínimo dois sujeitos. Para estes

autores a interação é influenciada pelas características que cada indivíduo apresenta, onde o envolvimento de ambos está relacionado com o nível individual de desenvolvimento.

Apesar de o conceito de interação ser polissêmico pelas definições referidas pelos diferentes autores citados, compreende-se que uma interação social implica que haja sempre dois ou mais participantes, uma vez que interagir implica coordenar a atenção com outra pessoa, constituindo-se a regulação do olhar e os gestos comunicativos essenciais a essa mesma ação. (Hay et. Al, 2004 cit. por Arezes e Colaço, 2014)

É importante referir que a competência emocional tem um papel muito importante nas interações, uma vez que permite à criança gerir as suas emoções favorecendo o relacionamento com o outro, sendo a partir dessa competência que estabelece relações sociais. Neste sentido, Vale (2009, p.130), refere que “as crianças que percebem melhor as suas emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares”, sendo as emoções dos aspetos mais importantes para a construção da personalidade das crianças e daquilo que as vai moldar para o futuro.

Ladd e Coleman (2010) referem que as crianças que demonstram um nível elevado de atividade cooperativa tendem a ter mais crianças que gostam delas, por outro lado, as crianças que discutem com frequência e apresentam comportamentos agressivos, são frequentemente rejeitadas pelos seus pares. Desta forma, ao serem rejeitadas pelos pares, as crianças podem ter dificuldade em relacionar-se com outras crianças, o que resulta de consequências a nível relacional, uma vez que “as interações que conduzem à rejeição pelos pares parecem impedir as crianças de arranjam parceiros de jogo e relações estáveis” (idem, p.142).

Existem fatores que podem influenciar as relações sociais das crianças, como o facto da mesma ser tímida, acabando por se isolar do restante grupo. Esta característica pode tornar-se uma preocupação e poderá ser necessário que o adulto intervenha, ajudando estas crianças a ultrapassar esse obstáculo e a interagirem umas com as outras.

Desta forma, e como já foi referido anteriormente, é importante a valorização dos sentimentos e emoções das crianças por parte dos educadores, contribuindo para o aumento da sua autoestima, uma vez que

(...) intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34).

De acordo com Piaget (s/d cit por Kamii 2003, p. 63), “as capacidades de interagir são aprendidas e reforçadas através de processos interativos, através do “dar e receber (...)” Desta forma, as crianças aprendem a ser e a estar, através da experiência, sendo as atividades e a brincadeira muito importantes, uma vez que promovem momentos de interação. Hohmann & Weikart (2011) referem que de acordo com a sequência de interações que a criança vai experimentando, o desenvolvimento da sua identidade pessoal vai progredindo gradualmente, o que contribui para a construção da mesma. Desta forma, é importante entender a criança “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p. 39),

Ostetto (2013) refere que as interações sociais ajudam:

as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional. (p. 210)

As interações entre pares constituem um papel fundamental na vida das crianças, uma vez que “os pares podem contribuir para várias áreas do desenvolvimento das

crianças, incluindo o seu bem-estar emocional, o seu desempenho escolar e a adaptação à escola, bem como as suas competências escolares” (Ladd & Coleman, 2010, p.151).

## **2.1. O Conflito na Educação de Infância**

As interações sociais entre pares intensificam-se a partir do momento em que as crianças entram num contexto educativo, creche ou jardim de infância, e naturalmente surgem conflitos.

Existem diferentes perspetivas sobre os conflitos, sendo que alguns autores veem-nos numa perspetiva negativa, geradores de violência. Cunha (2008) refere vários autores que têm opiniões sobre a ambiguidade das palavras conflitos e agressão, o que torna o tema complexo. No entanto, existem visões do conflito numa perspetiva positiva, sendo algo natural, que surge através das interações e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança, se for resolvido de uma forma assertiva. Amado & Freire (2002) afirmam que “o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão”. (p. 23)

Como define Carita (2005), o conflito é “(...) um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua atividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja” (p.41) Os conflitos “são elementos constituintes da realidade humana (...) [que] fazem parte da natureza humana e social” (Silva, 2010, p. 8), existindo então fases do desenvolvimento da criança em que os mesmos são considerados naturais, e como tal, a melhor forma de ajudar a criança é promover as suas competências sociais e emocionais para a prevenção e resolução dos conflitos que possam surgir. Segundo Post & Hohmann (2003) as crianças, através das suas convicções e das suas competências emergentes de comunicação e inexperiência social, estão predispostas a envolverem-se em disputas com pares, em que reclamam por espaço, materiais e mesmo por educadores. Desta forma, Lederach (1985) refere que é importante atentar na regulação e solução dos conflitos de forma justa e não violenta, procurando aprender e praticar métodos de não eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados

positivos. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) o modelo é o melhor instrumento de socialização, sendo o seu fator chave a disciplina e não a punição. Para que as crianças possam adotar uma postura consciente em relação ao mundo que as rodeia é importante que os modelos, ou seja, a família, os adultos de referência, demonstrem atitudes sociais positivas com ela e com os outros para que desenvolvam as mesmas qualidades. (Ibidem)

Quando ocorre um conflito entre as crianças, deverá ser dado um tempo para que as mesmas tentem resolver o problema sozinhas através de uma conversa. Muitas das crianças tentam resolver os seus problemas através do uso da força ou do insulto. O adulto deverá então inculcar à criança o uso das palavras, isto é, do diálogo para resolução de conflitos. Ao aprender a gerir os conflitos através da mediação, a capacidade de tomada de decisões desenvolve-se, assim como a de comunicação, de manter relações interpessoais e da utilização do pensamento crítico para a resolução dos conflitos.

Os conflitos podem dividir-se em diferentes tipos e, de acordo com Moore (1998), podem ser estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse ou relativos aos dados. Deutsch (citado por Chrispino, 2007) divide os conflitos em “verídicos, contingentes, descentralizados, mal atribuídos e falsos” (p.19). De acordo com os autores referidos, o conflito pode surgir pela ideologia ou religião, situações mal-entendidas pelos intervenientes, por interesse, controle, posse ou autoridade, choque de personalidades ou comportamentos negativos. Os motivos referidos serão apenas alguns que podem despoletar a ocorrência de conflitos entre as crianças. Em qualquer que seja a situação, é importante proceder à identificação das causas, para que seja possível a resolução do mesmo.

De acordo com Zabalza (1998), é nas escolas que as crianças aprendem a socializar, desprendendo-se aos poucos dos padrões de comportamentos conflituosos ou agressivos que acontecem nos primeiros anos de vida. No entanto, é importante reforçar que os conflitos surgem naturalmente porque existem interações e fazem parte do desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo ser considerados algo positivo. Para Vieira & Amado (citado por Janes, 2014) o conflito consiste numa

situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal que ocorre em qualquer contexto de interação. Neste sentido, os conflitos em si mesmos não são fenômenos negativos, mas o que há a evitar é que eles progridam, pois se forem mal resolvidos, poderão evoluir no sentido da agressão e de outras manifestações de violência. (p.62)

Entende-se assim que a gestão do conflito de uma forma não violenta conduz à sua resolução, através da tomada de uma decisão conjunta da(s) solução(ões) mais adequada(s) e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança enquanto ser social.

### **3. Papel do Educador de Infância**

Um educador de infância é um profissional cuja função é promover aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança, ou seja, a nível cognitivo, afetivo, social, moral. O educador planeia atividades educativas para crianças dos aos 6 anos, apoia-as nos vários momentos da rotina, sendo que, essencialmente, deverá "procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações" (ISS, 2010, p.2). O papel do educador é fulcral no desenvolvimento holístico, uma vez que "o apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social" (Post & Hohmann, 2003, p.65)

O educador tem um papel indispensável na educação de infância, sendo-lhe exigido que reflita acerca do

papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhes atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” O educador de infância deverá estar atento às necessidades e interesses do seu grupo para construir a sua prática de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagens de todas as crianças.

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), o educador tem a responsabilidade na construção do currículo partindo da intencionalidade educativa, que surge do processo reflexivo, através da observação, planeamento e avaliação de forma a adequar a sua prática às necessidades do grupo. O educador deve “observar a criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...] para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (idem). As autoras referem, ainda, que estar atento e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos da rotina, permite ao educador perceber os seus interesses e, conseqüentemente, poder negociar com as mesmas o que será possível fazer, ou decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta.

Ainda que a observação e a atenção sejam imprescindíveis, e de acordo com Perfil Específico do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001, é importante que o educador promova o envolvimento da criança em actividades de iniciativa individual, do grupo, ou conjunta, apoie e fomente o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, e organize um ambiente educativo no qual a criança sinta segurança, confiança e autoestima para que seja mais fácil a estimulação de comunicação bem como o envolvimento de cada uma e tenha oportunidades para interagir com os seus pares e com os adultos. De modo a integrar as crianças em todo o processo de desenvolvimento e construção da sua aprendizagem, é fundamental que o educador as escute de forma cuidada, apoiando o que pensam, sentem, fazem e dizem, através da tomada de decisões, gestão de conflitos entre pares e interação durante a brincadeira e os diversos momentos da rotina da sala.

De forma a auxiliar toda a ação do educador, existem alguns documentos orientadores a que o mesmo pode recorrer nomeadamente o Manual de Processos-Chave para creche e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE,2016/. Ambos os documentos deverão ser adaptados ao contexto social, às características das crianças e das suas famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

O Manual de Processos-Chave é destinado à prática desenvolvida com crianças em contexto de creche, ou seja, dos três meses aos três anos, e referem a necessidade dos educadores de infância conduzirem a sua intervenção através de critérios de qualidade, nomeadamente “nos cuidados tidos ao nível da qualidade das relações que a criança vai estabelecer quer com outras crianças quer com os adultos.”(p.2) Desta forma, referem que é num contexto relacional que as aprendizagens da criança ocorrem, sendo um aspeto central a ter em consideração. É importante que o educador responsável pela criança compreenda as formas como a mesma aprende e se desenvolve. É necessário promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças, da mesma forma que deverá promover situações de interação com outras crianças e com outros adultos. Neste documento, é referido que os colaboradores incentivam exemplos de interação social positiva entre as crianças, encorajando as mesmas a terem comportamentos de entreajuda, a serem cooperantes entre si, a darem a vez e a confortarem-se entre si. Desta forma “as crianças são encorajadas para que compreendam e ajudem outras que se encontrem em dificuldade” bem como “são promovidas oportunidades sob supervisão para que as crianças possam interagir entre si.” (p.43)

No que diz respeito aos conflitos, o Manual de Processos-Chave refere que o educador deve “observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos (p.e. ter vários brinquedos iguais, criar espaços diferenciados para brincadeiras mais activas e mais calmas).” (p.31)

As OCEPE (2016) destinam-se à educação de crianças em contexto de Jardim de Infância, entre os três e os seis anos, e “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a

equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (p.5) Apresentam a área de formação pessoal e social como uma das áreas de conteúdo, considerando-a transversal a todas as outras, e determina o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (p.33) Através dos contextos sociais em que a criança vive, nas relações e interações com outros e com o meio, vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social. (Ibidem) Referem ainda que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (p.39)

Para que o educador possa promover interações entre as crianças, é crucial que seja criada uma boa relação entre o educador e a criança, uma vez que “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Post & Hohmann (2003) evidenciam que a relação que a criança estabelece com o educador tem um papel fundamental na medida em que, através da mesma, aprendem a confiar em si próprias e nos outros e entendem como os seres humanos agem e se relacionam. Tal como referem Silva, Marque, Matas & Rosa (2016), a construção da autoestima depende da forma como os adultos, nomeadamente o educador, intencionalmente valoriza, respeita, estimula a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, de modo que todas as crianças se sintam aceites e integradas e as suas diferenças constituam uma mais-valia para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão.

Conforme é referido por Dias, Correia e Marcelino (2013) é importante que o educador reconheça cada criança como um ser individual, tendo capacidade para construir o seu próprio conhecimento a partir das suas ações, de modo que a mesma se

sinta feliz e se desenvolva de forma integral em contexto de creche e jardim de infância. Importa que o educador reconheça as interações como importantes no desenvolvimento e aprendizagem, apoie as crianças nesses momentos, proporcionando-lhes experiências onde as incentive a cooperar, em particular nos primeiros anos de vida em que a competência social se encontra em desenvolvimento. (Williams et al., 2010) Assim, “ao apoiarem conscientemente estas apostas iniciais de interação social, os educadores podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares” (Post & Hohmann, 2003, p. 258), e a promovem um ambiente favorável às interações.

A criança necessita de saber que o adulto está lá para a apoiar, gerando uma confiança em torno da mesma, dado que “as crianças conseguem gerir a dor, a ansiedade e a cólera mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem”, desta forma, é fundamental estar presente nas interações das crianças e ajudá-las quando necessário (Katz & McClellan, 1991, cit. por Kemple et al., 1997).

O educador pode utilizar algumas estratégias para potenciar e facilitar as experiências sociais das crianças, participando diretamente nas brincadeiras e interações das mesmas, na organização do grupo (formação de pares ou de grupos), comunicando com elas e, modelando comportamentos (Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011). Desta forma, e através da função de “andaime” e de suporte que desempenha nestes momentos, o educador irá contribuir e influenciar intencionalmente as interações das crianças (Williams et al., 2010). Esta atitude passa pela sua participação e apoio no decorrer das atividades, bem como nos momentos de brincadeira e em todos os momentos da rotina, facilitando a comunicação entre as crianças, ajudando-as a realizar tarefas ou a resolver problemas. (Kemple et al., 1997) Para além do apoio nas atividades, é importante que o educador reflita e planeie essas mesmas atividades, tendo como intencionalidade a promoção de interações entre as crianças. De acordo com Post e Hohmann (2003, p. 258),

Os educadores apoiam as interações entre pares de crianças proporcionando-lhes equipamento que lhes permite brincarem lado a lado (...) proporcionam-lhes dois ou mais brinquedos com rodas, pás, baldes, de forma que as crianças possam brincar com esses

brinquedos em conjunto e experimentar as ações que cada um realiza sobre os objetos.

Reconhecendo que a compreensão que a criança tem de si mesma se desenvolve através do contacto com o outro, é importante a relação que existe entre o adulto-criança e criança-criança, pois é esta que vai promover na criança a construção da sua identidade. Desta forma, e sendo o adulto um modelo na aprendizagem da criança, este deve apoiá-la no decorrer das atividades, criando assim uma maior relação de segurança, motivando-a e tornando-a mais confiante e capaz de enfrentar diversas dificuldades, pois é nesta partilha que a criança se desenvolve a partir da experiência com o adulto. (Rosa, 2014) O apoio do educador em todos os momentos da rotina é importante, uma vez que as interações ocorrem espontaneamente, não carecendo de planeamento prévio. Importa que o educador esteja presente para apoiar essas mesmas interações, sem interferir diretamente, de forma que ocorram da forma mais natural possível.

Resultando das interações que ocorrem entre as crianças, surgem de uma forma natural, os conflitos e, desta forma, quando surgem “os adultos não tomam posição, nem fazem juízos de valor. Em vez disso, modelam comportamentos adequados, envolvendo as crianças na resolução de problemas, de forma a elas se sentirem satisfeitas por serem responsáveis e por encontrarem soluções.” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 64) Tal como o educador tem um papel de promotor de oportunidades de aprendizagem, assume também um papel de mediador, neste caso específico, relativamente à gestão de conflitos. Uma vez que as competências sociais das crianças se encontram em desenvolvimento, existe alguma dificuldade em lidar com situações de conflito. Desta forma, existem determinadas estratégias que o educador pode utilizar para apoiar a sua resolução.

Hohmann e Weikart (2011) sugerem a seguinte estratégia:

- Abordar a situação com calma;
- Ter em conta os sentimentos de ambas as crianças, e recolher informações essenciais sobre o sucedido;

- Definir o problema de forma sintetizada com as crianças, perguntar se o que estão a dizer corresponde ao que aconteceu;
- Pedir soluções, permitindo que as crianças comuniquem entre si, discutindo ideias e estratégias de resolução;
- Repetir as propostas de soluções e pedir às crianças que tomem as decisões; incentivar as crianças a porem em prática as suas decisões;
- E por fim o educador deverá apoiar o seguimento dos acontecimentos.

De forma semelhante, Selman (1980, cit por Lino, 2006, p. 84) sugere que em situação de conflito, o educador siga a seguinte estratégia:

- Identificar a situação conflitual;
- Rever rapidamente com a criança a situação conflitual;
- Identificar alternativas para resolver a situação conflitual- gerar alternativas para resolver o conflito;
- Debater com as crianças as consequências das alternativas geradas;
- Adotar uma das soluções geradas pelo grupo.

O educador tem o dever de escutar a voz das crianças e respeitar os sentimentos e as vontades da mesma, contribuindo para a promoção da autonomia das crianças e aumentando a sua capacidade de resolução de conflitos. Desta forma, o adulto deve encorajar as crianças a pedirem auxílio umas às outras, estimulando a sua autonomia na resolução de problemas e na construção de relações de confiança com os seus, pares (Rosa, 2014). Hohmann e Weikart (2011), referem que os conflitos entre pares geram sentimentos negativos de frustração, confusão e insucesso quer nas crianças quer nos adultos que com elas convivem. Para minimizar todos estes sentimentos, o educador deve facilitar o diálogo entre as crianças envolvidas no conflito, apoiando-as na busca de estratégias, potenciando interações positivas, para que estas tomem o lugar dos impulsos agressivos na resolução do mesmo.

Assim, é importante referir que os educadores, “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as

contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33)

Concluindo, com as experiências e através das interações sociais que estabelecem com os outros, que as crianças vão passando a descentrar-se de si, aprendem a respeitar as opiniões diferentes da sua, a cooperar com os outros, a arranjar soluções para resolver os seus conflitos e até mesmo evitá-los. O educador tem o papel de potenciar essas interações, oferecendo ferramentas que auxiliem as crianças a estabelecer relacionamentos positivos umas com as outras, proporcionando um ambiente harmonioso.

## **Capítulo II – Metodologia de Investigação**

No presente capítulo explicito o quadro metodológico escolhido para este projeto de Investigação, fazendo referência à abordagem qualitativa e investigação-ação.

Seguidamente descrevo as técnicas e procedimentos de recolha de informação utilizados no decorrer da investigação: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e de vídeo e a análise documental. Por fim, faço referência ao tratamento e a análise de toda a informação recolhida.

## **1. Metodologia**

### **1.1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo**

A investigação sobre as práticas tem um papel fundamental na vida de um profissional de educação, uma vez que nos contextos educativos existem diversas situações que requerem reflexão. A metodologia utilizada no presente estudo foi a investigação qualitativa e a investigação-ação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), paradigma define-se como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”. (p.52) Guba (1990, cit. por Aires, 2011) caracteriza também o paradigma como “um conjunto de crenças que orientam a acção” sendo que “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas “. (p.18) Deste modo, é possível referir que num paradigma o investigador formula questões e reflete acerca das interpretações realizadas, analisando os aspetos que devem ser melhorados de acordo com as dúvidas que possa ter. De acordo com (Bogdan & Biklen, 1994) encontramos na presença de um paradigma que oferece ao educador a possibilidade de se tornar investigador das suas práticas, permitindo que o mesmo questione e procure investigar alternativas para solucionar aquilo que lhe causa alguma dúvida ou inquietação relativamente ao contexto onde se encontra inserido. De acordo com Ambrósio (2001), a investigação consiste num “processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento esse que todos são capazes de mobilizar no dia-a-dia e, portanto, tornar-se num processo auto-formativo” (p.38)

Desta forma, torna-se importante caracterizar a investigação qualitativa, perceber como se desenvolve no decorrer de um projeto de investigação. Numa investigação qualitativa, o investigador tem uma presença física nos contextos que permitem encontrar respostas ao que pretende investigar e interage com os sujeitos integradores desse contexto. Através desta interação estabelece registos pormenorizados sobre conversas, os locais, interações entre os intervenientes, consistindo então em registos qualitativos. Tal como refere Aires (2011),

o investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

Assim, para um investigador cuja investigação tem por base uma metodologia qualitativa torna-se imprescindível conhecer e compreender o contexto no qual está inserido e as relações que existem entre os diversos participantes de forma a entender os mesmos e a forma como se relacionam e se veem a si próprios. Envolve-se com os indivíduos interagindo com os mesmos com o objetivo de compreender os seus comportamentos e atitudes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a maioria dos estudos considerados qualitativos apresenta cinco características fundamentais para o seu desenvolvimento:

1. A fonte direta dos dados consiste no ambiente natural em que os sujeitos se encontram, pois, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. (p.48) O investigador é o instrumento principal recorrendo à observação e registo, recolhendo materiais que são analisados posteriormente, sendo fulcral para o sucesso da investigação.

2. A investigação qualitativa é descritiva, na medida em que os dados são recolhidos através de imagens e palavras para que exista uma maior precisão no momento em que são recolhidos, permitindo aos investigadores descreverem o que observam discriminadamente;

3. Os investigadores qualitativos não se interessam apenas pelos resultados da sua investigação, uma vez que, “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo produto” (p.49);

4. Os dados são analisados de forma indutiva, sendo que os investigadores não recolhem e registam os dados com o propósito de validar hipóteses construídas previamente, mas sim agrupando-os de forma que seja construído um argumento;

5. Os investigadores focam-se no significado e interessa-lhes “o modo como diferentes pessoas dão sentido à sua vida” (p.50), sendo necessário conhecer as concepções e diferentes perspetivas das mesmas, com o objetivo de alcançar as devidas conclusões.

De acordo com Alves e Azevedo (2010, p.51) o investigador ao ser o elemento principal da investigação, deve revelar

uma atitude problematizadora de conceitos e teorias; Uma atitude de abertura a novas possibilidades; Uma atitude de autoquestionamento, no sentido em que deve estar aberto à forma como está implicado no fenómeno em estudo; deve ter uma preocupação ética, baseada na honestidade e na transparência da sua investigação. (p.51)

Assim sendo, esta metodologia de investigação constitui uma vantagem no que diz respeito a investigações sobre as práticas.

## **1.2. Investigação-ação**

Para Bogdan & Biklen (1994), “investigação-acção [...] é fundamental na abordagem qualitativa [...] dado que o objectivo principal da investigação aplicada é a acção” (p.300). De acordo com Coutinho et al. (2009) a investigação-ação consiste na

metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção (p.356)

A metodologia investigação-ação permite que sejam obtidos resultados em duas vertentes: na vertente da investigação e na vertente da ação. De acordo com Coutinho et al (2009), a investigação-ação é uma metodologia prática que procura a resolução de problemáticas existentes numa determinada comunidade. O investigador pretende melhorar a qualidade da sua prática realizada nos contextos em estudo e, deste modo, é submetido a uma reflexão acerca das situações observadas e a uma avaliação das suas intervenções, desenvolvendo o seu carácter profissional e pessoal.

Dando continuidade à ideia supramencionada, Coutinho, et al (2009) defendem que a metodologia de investigação-ação tem por base cinco características:

1. Participativa e Colaborativa: todos os intervenientes são implicados no processo e contribuem para a concretização da investigação;

2. Prática e Interventiva: existe uma intervenção do investigador na realidade que descreve, proporcionando espaço para que ocorram mudanças;

3. Cíclica: existe uma articulação entre a teoria e a prática, envolvendo ciclos que proporcionam a existência de mudanças;

4. Crítica: os participantes não só procuram encontrar melhores técnicas para exercer a sua profissão como “atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos” (Zuber-Skerrit, 1992 cit. Coutinho et al, 2009, p.362);

5. Avaliativa: as mudanças que ocorrem são avaliadas constantemente de modo a poder ser possível construir novos conhecimentos e fazer adaptações à realidade;

Por fim, é importante referir que a investigação-ação deve partir de uma situação problema ou de um interesse pessoal do investigador a partir das diversas observações realizadas ao longo dos momentos de intervenção. Relativamente ao presente projeto de investigação, após a escolha do tema, foi fundamental formular uma questão de investigação-ação – **Como promover as interações sociais positivas entre pares em Creche e Jardim de Infância?**

## **2. Procedimentos de Recolha de Informação**

Como refere Aires (2011), a seleção de técnicas de procedimento de recolha e tratamento de informação é imprescindível, uma vez que são estas que vão tornar possível a realização das melhorias e mudanças. Assim, para que exista uma investigação de qualidade cabe ao investigador saber determinar os procedimentos de recolha de informação que melhor se adequam à sua investigação.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são agrupados de diferentes formas consoante vários autores. Para Latorre (2003, cit. por Coutinho et al, 2009) o

conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação divide-se em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação: Nesta técnica o investigador observa em direto o fenómeno que está a estudar, ou seja, é centrada no mesmo;
- Técnicas baseadas na conversação: Nesta técnica, o diálogo verbal é o mediador da interação entre os pares investigador/investigados. Esta técnica centra-se na ótica dos sujeitos participantes;
- Análise documental: Nesta técnica, o investigador pesquisa documentos que constituam uma boa fonte de informação para a investigação em questão. Esta técnica está centrada na perspetiva do investigador.

É função do investigador selecionar os procedimentos que considera mais pertinentes para a sua investigação, tendo em conta a realidade do contexto em que está inserido. Assim, optei por recorrer à observação participante, às notas de campo, ao registo fotográfico e em vídeo e à análise documental.

## **2.1. Observação Participante**

A observação participante “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contato direto com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24-25) Desta forma, é uma das técnicas mais frequentes na investigação-ação em educação, uma vez que permite observar a realidade à medida que os acontecimentos se desencadeiam o que revela ser bastante importante.

A observação deve ser focada e estar orientada para o tema que está a ser estudado pelo investigador e consiste numa ferramenta bastante importante, uma vez que permite a recolha de informação de uma forma sistemática, estando-se direta ou indiretamente ligado à situação. Permite ao investigador conhecer os factos tal como estes acontecem, compreendendo o contexto, assim como os intervenientes do mesmo e as relações e interações que desenvolvem. O envolvimento existente entre o investigador e os participantes da ação permite que se “observe em direto e presencialmente o objeto em estudo” (Coutinho et al., 2009, p. 373). O investigador

deve então partilhar as suas ideias, vivências e dificuldades com o sujeito observado, estabelecendo uma interação entre ambos, constituindo um aspeto importante para que a observação decorra da forma positiva.

Nos contextos onde realizei o estágio, fui observando diariamente o que acontecia ao meu redor, o que me possibilitou um maior conhecimento do grupo de crianças e de cada criança individualmente, permitindo intervir no âmbito do tema em estudo. A observação foi então um dos procedimentos de recolha de informação imprescindíveis para o desenvolvimento do projeto de investigação, uma vez que me permitiu planificar as minhas intervenções de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Tal como nos definem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), observar “proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos. Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho” (p. 13).

Contudo, a observação não é suficiente para recolher e analisar informação, devendo existir um registo, ou seja, as notas de campo, das observações realizadas para que posteriormente se possa analisar e refletir.

## **2.2. Notas de Campo**

Após iniciado o processo de observação, e como foi referido anteriormente, é necessário fazer registos de forma a preservar a informação recolhida na investigação, recorrendo assim às notas de campo. Bogdan & Biklen (1994) definem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. (p.150)

As notas de campo podem ser registadas num bloco de notas que pode servir como um diário de registo do que acontece no contexto diariamente. Para Bogdan e Biklen (1994) ao serem realizadas, as notas de campo devem conter “quando é que a observação foi feita (data e hora); quem fez; onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo”. (p.167)

Senti alguma dificuldade nas primeiras notas de campo que realizei, uma vez que apresentavam um carácter bastante descritivo, algo que fui tentando melhorar ao longo dos momentos de estágio. Devido ao facto de nem sempre ter conseguido anotar tudo o que pretendia, recorri ao registo fotográfico e ao vídeo.

### **2.3. Registo Fotográfico e Vídeo**

Com o objetivo de complementar as minhas observações, uma vez que senti alguma dificuldade em registar tudo num bloco de notas no exato momento em que as situações ocorriam, recorri ao uso dos recursos de multimédia, a fotografia e o vídeo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a mobilização deste tipo de recurso como forma de registo é bastante característico da investigação qualitativa, na área da Educação, permitindo ao investigador compreender o contexto em estudo. Estes recursos são utilizados “(...) como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível (...)” (idem, p.183) São também recursos que permitem obter dados descritivos e facilitam no sentido em que podem ser revistos diversas vezes. Desta forma, ambos os recursos foram fundamentais no decorrer de toda a investigação, uma vez que me permitiram ter acesso à informação mais detalhada e sem limite de tempo permitindo o enriquecimento das notas de campo relativamente às ações das crianças.

Importa referir que é indispensável que o investigador entenda que a presença de um telemóvel para registo fotográfico pode inibir ou alterar os comportamentos das crianças observadas, devendo então ser cuidadoso para que tal não aconteça. No entanto, em ambos os contextos onde me encontrei inserida, as educadoras cooperantes recorriam ao telemóvel para obter diversos registos através de fotografia e vídeo, e como tal as crianças já se encontravam habituadas a este procedimento.

### **2.4. Análise Documental**

A análise documental consiste num instrumento de recolha de informação muito mobilizado pelos investigadores em educação, dado que “a maioria dos projetos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para

complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo”. (Bell, 1997, p.90)

Deste modo, este procedimento possibilita ao investigador ter acesso a documentos que orientam a ação educativa das instituições, oferecendo um conhecimento mais aprofundado e detalhado sobre o contexto institucional. Segundo Aires (2011), “os documentos oficiais (internos ou externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa” (p.42).

A análise dos Projetos Educativos e Projetos Pedagógicos das salas onde estagiei permitiram-me ter acesso aos princípios que regem as práticas educativas das educadoras cooperantes de Creche e Jardim de Infância. Nos documentos referidos encontrei referências relativamente ao tema em estudo, reconhecendo as interações sociais entre pares como um fator importante que contribui e influencia a forma como a criança se desenvolve a nível cognitivo, emocional e motor ao longo da vida.

É importante referir que durante as semanas de estágio reuni formalmente com as educadoras cooperantes, realizámos reflexões cooperadas, existindo também conversas informais. Estas ferramentas permitiram-me ter acesso às conceções das educadoras, sendo que por esta razão não senti necessidade de realizar questionários ou entrevistas.

### **3. Tratamento e Análise da Informação Recolhida**

Após a recolha da informação, é necessário analisá-la, constituindo-se este como o centro de uma investigação, uma vez que é a partir do mesmo que o investigador vai compreender toda a informação que recolheu. Bogdan & Biklen (1994) caracterizam-no como “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)” (p.205). Os autores referem também que a análise do conteúdo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura padrões, descoberta dos

aspectos importantes e do que deve ser transmitido aos outros” (idem, p.205) pelo que pode ser um processo complexo para os investigadores. No entanto, na perspetiva destes autores esta técnica pode ser dividida em fases e sendo vista como uma forma de tomar decisões, tornando-se mais descomplicado.

A análise e interpretação da informação tem como objetivo responder às questões estipuladas inicialmente como problemática da investigação. Dessa forma, é importante que ao analisar e interpretar, organizemos os dados de forma a identificar os aspetos mais importantes e sintetizá-los. Sendo assim, foi essencial organizar toda a informação recolhida, no caso, as notas de campo, os registos de fotografia e vídeo e os documentos consultados, para que facilitasse a sua análise. Através deste processo, seleccionei os materiais que considere mais importantes para a investigação, revendo o que escrevi anteriormente, bem como os materiais em formato multimédia que recolhi.

### **Capítulo III – Descrição dos Contextos Educativos e Descrição, Interpretação e análise das Intervenções/Observações**

No presente capítulo apresento os contextos educativos de Creche e Jardim de Infância, onde foram realizados os estágios e onde fiz as observações e intervenções relativas ao projeto de investigação.

Caracterizo a instituição A - contexto de Creche e a instituição B - contexto de Jardim de Infância onde refiro o grupo de crianças, os contextos familiares, a equipa pedagógica, a rotina diária e a organização do espaço e dos materiais.

Posteriormente apresento a descrição, interpretação e análise das intervenções e observações realizadas nos contextos. Por fim, realizo um balanço das intervenções, refletindo sobre o processo de intervenção.

É importante referir que de acordo com o plano de estudos existiram quatro momentos de estágio: o primeiro e segundo momentos de estágio tiveram a duração de dez semanas e realizaram-se no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2020/2021, nas valências de Creche e Jardim de infância, respetivamente. No 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2021/2022 o definido seria voltar a ambos os contextos, no entanto apenas regressei ao contexto de Jardim de Infância. Isto aconteceu uma vez que, a Educadora Cooperante enquanto me acompanhava no primeiro momento em JI, teve de se ausentar devido a uma baixa, e não foi possível acompanhar-me até ao fim. Como sentia alguma dificuldade por não ter tido tanto apoio como seria de esperar, quando regressei aos contextos, regressei apenas ao JI, tendo a duração de quatro semanas. No entanto, apesar da instituição ser a mesma, realizei o estágio numa nova sala, com uma nova equipa pedagógica e um novo grupo de crianças, sendo que as intervenções que irei descrever foram realizadas neste mesmo momento.

## **Contexto de Creche**

### **1. Descrição do Contexto Educativo**

#### **1.1. Instituição A – Creche**

A Creche está inserida na Instituição A, sendo uma associação sem fins lucrativos e insere-se na rede de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, no âmbito do ensino artístico especializado da música. Tem o objetivo de desenvolver e divulgar a educação musical e artística, promovendo e apoiando todas as manifestações e atividades que contribuam para o desenvolvimento da Música e outras Expressões Artísticas.

Esta instituição tem como valências a Creche, Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico em regime Integrado e Ensino Vocacional de Música que contém 1º Ciclo em Iniciação, 2º Ciclo do Ensino Básico em Regime Integrado, 3º Ciclo do Ensino Básico em regimes Articulado e Supletivo e Ensino Secundário em regimes Articulado e Supletivo.

Relativamente ao Jardim de Infância, este é constituído por três salas divididas por idades e designadas por cores: Laranja (4 anos) Verde (3 anos) e Encarnada (5 anos).

A Creche está dividida em três salas, recebe crianças dos 0 aos 36 meses de idade distribuídas da seguinte forma: sala do berçário (até início da marcha); Sala Azul (12 aos 24 meses); Sala Amarela (24 aos 36 meses).

#### **1.2. Grupo de crianças**

O estágio foi realizado na sala de berçário e quando iniciei, o grupo era constituído por sete bebés com idades compreendidas entre os 10 e os 16 meses, sendo dois do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Cinco dos bebés já frequentavam a instituição desde o ano letivo anterior, mas ainda não tinham adquirido a marcha, pelo que continuavam na sala do berçário até adquirirem esta competência para transitarem para a sala azul (12/24 meses). Um mês depois três crianças transitaram para a sala azul e entraram três crianças novas.

Estagiei com um grupo heterogéneo não só pela faixa etária, mas no seu desenvolvimento, sendo que existiam crianças que ainda não se sentavam ou deslocavam e outras que já o faziam e conseguiam pôr-se de pé.

Ao nível da linguagem existiam bastantes diferenças, pois algumas crianças não verbalizavam palavras, emitiam apenas sons e outras possuíam um vocabulário mais desenvolvido. A interação entre a criança e o adulto/pares era predominantemente uma interação através dos gestos, sons e olhar. Contudo, e como referi anteriormente, algumas crianças já verbalizavam palavras isoladas.

Neste grupo os conflitos existiam com alguma frequência, sendo que na maior parte das vezes existiam por causa de brinquedos e eram manifestados através de mordidas, puxões de cabelo, empurrões, sendo estas as formas dos bebés se expressarem.

### **1.3. Contextos Familiares**

O relacionamento e o respeito que a equipa demonstra para com a família da criança (e o oposto também) é bastante importante, dado que as crianças ao sentir uma continuidade nos cuidados e educação que lhe são prestados desenvolvem maiores sentimentos de segurança e de capacidade de confiar no outro.

Devido ao facto de ser um ano atípico por causa da pandemia da covid-19, a escola fechou as suas portas às famílias e, assim, a equipa do berçário apostou na criação de um grupo pelo *WhatsApp* para poder partilhar com os familiares algumas informações e diversos momentos do dia da criança. As famílias das crianças eram sempre informadas sobre o seu dia a dia, de forma a existir um trabalho de parceria contínuo onde são ajudados mutuamente para que, conseqüentemente seja possível ajudar a criança da melhor forma.

#### **1.4. Equipa Pedagógica**

A Equipa Pedagógica era composta pela Educadora de Infância, que acumula a função de Direção Técnica da Creche, por duas assistentes educativas permanentes e uma assistente educativa que está apenas presente no período de almoço.

É então importante que exista um trabalho de equipa sendo que,

Os membros da equipa precisam de discutir e de lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, de forma que as suas interações com as crianças e as suas famílias possam refletir o seu mútuo à vontade em vez de tensões não resolvidas. Ao discutir estes temas, a equipa de educadores estabelece as bases para um ambiente infantil acolhedor. (Post & Hohmann, 2003, p.314).

Segundo a Educadora, a sua prática é orientada pelo Manual de Qualidade da Creche (CRSS) não seguindo uma abordagem pedagógica em específico.

A Educadora defende que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, pois considera que através do brincar desenvolvem competências e fazem aprendizagens, sendo que a maior parte da rotina da sala do berçário consiste exatamente nesses momentos. O brincar consiste num tempo de escolha livre sendo este um “período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores.” (Post & Hohmann, 2003, p. 249)

De acordo com Post & Hohmann (2003), consoante as interações que as crianças vão estabelecendo com pessoas e materiais, constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objetos, primeiras noções de quantidade e número, espaço e tempo. Desta forma, a interação é muito importante para as crianças desenvolverem e adquirirem diversas aprendizagens.

## 1.5. Rotina Diária

Apesar de existir uma rotina no berçário, no sentido em que as ações aconteciam de uma forma sequencial, as rotinas são adaptadas às necessidades de cada criança respeitando a necessidade de cuidados específicos e individualizados.

A instituição abre às 7h da manhã sendo que as primeiras crianças começam a chegar por volta das 9h. Após a sua chegada é geralmente verificada a fralda e, posteriormente, a criança brinca. Nos dias em que são realizadas atividades, estas acontecem durante a manhã, pois a educadora só está presente na sala nesse período. Algumas das atividades propostas pela educadora são planeadas com antecedência, outras surgem espontaneamente respondendo aos interesses que as crianças vão demonstrando.

As crianças que necessitam de fazer uma sesta a meio da manhã fazem-na, as que não necessitam brincam. Por volta das 11h30 inicia-se o almoço cuja hora varia de criança para criança. Depois de almoço as crianças brincam novamente e fazem uma sesta caso necessitem e quando acordam voltam a brincar. Durante o dia a fralda é verificada diversas vezes, sempre que haja necessidade.

Assim, cada criança tem o seu ritmo, logo a rotina desta sala era flexível para se ajustar às necessidades de cada um e do grupo. Existia flexibilidade na medida em que as rotinas são adaptadas a cada criança e às suas necessidades, por exemplo, sempre que uma criança necessitar de dormir ela dorme, se precisar de comer mais cedo come.

As rotinas deverão ser reconhecidas como experiências de aprendizagem de máxima importância que ajudarão a criança a tornar-se mais competente e independente. Para além de serem momentos educativos, ainda transmitem segurança às crianças, ou seja, por se repetirem no dia a dia na creche, permitem à criança antecipar o momento seguinte e deste modo já sabem, por exemplo, quando é hora de almoçar ou de as famílias as virem buscar.

## **1.6. Organização dos Espaços e dos Materiais**

O espaço do berçário estava organizado de forma a ser seguro, limpo, esteticamente agradável e desafiador.

A sala estava dividida em quatro áreas distintas sendo elas a copa, onde se encontram os alimentos e todo o equipamento necessário relativo à alimentação; o quarto, que tinha dez berços onde as crianças dormiam o fraldário com uma banheira e todo o equipamento necessário para a higienização das crianças e a sala onde as crianças brincavam quando estavam acordadas. Todos os espaços estão ligados por amplas janelas que permitem que os adultos visualizem todo o espaço onde quer que estejam. Também têm janelas para o exterior que permitem uma boa luminosidade natural e arejamento.

Considero que o espaço correspondia às necessidades das crianças, sendo que todos os brinquedos se encontravam numa estante que as crianças alcançavam com facilidade, o que por sua vez, promove experiências de exploração autónomas. Desta forma, “a mobília à medida dos bebés e das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária.” (Post & Hohmann, 2011, p.110).

Nas paredes da sala encontravam-se colocados trabalhos realizados pelas crianças, de modo que estas pudessem ver as suas produções. Também nas paredes se encontravam fotografias das famílias das crianças, para que fosse possível olhar e reconhecer os seus familiares e, de certa forma, sentir uma maior segurança e conforto quando estão longe dos mesmos.

Todos os brinquedos e jogos da sala encontravam-se ao alcance das crianças, promovendo a autonomia para que estas pudessem explorar, brincar e arrumar. Os brinquedos eram trocados algumas vezes de modo a otimizar as explorações das crianças. Muitos dos materiais eram reciclados para evitar o desperdício, como caixas de gelado, embalagens de plástico com arroz ou feijão no seu interior, colheres de pau, entre outros. Os materiais em questão têm como objetivo proporcionar às crianças experiências que envolvam o “colocar dentro de”, “colocar fora de”, o “faz de conta”, encaixar peças umas nas outras, entre outros. Os brinquedos são arrumados nos

diversos cubos da estante separados por categorias, o que resulta numa classificação e é bastante importante para as crianças ao nível da matemática.

É então importante referir que,

desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem (...) como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (Post & Hohmann, 2011, p.11)

## **2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Creche**

O contexto de creche, o primeiro momento de estágio, foi muito importante para a escolha do tema a desenvolver no meu projeto de investigação. Quando iniciei o estágio já tinha o tema escolhido, no entanto tinha alguma dificuldade em perceber como poderia intervir de acordo com o mesmo. Procurei perceber de que forma poderia contribuir positivamente para a aprendizagem das crianças relativamente às interações entre pares. Inicialmente tive algum receio em relação à escolha do tema, pois tinha algumas dúvidas relativamente a como poderia intervir contribuindo de forma positiva para as mesmas.

Quando iniciei o estágio estava um pouco receosa, pois é a primeira vez que me encontro em contexto de creche. No entanto, após a primeira semana concluída, posso referir que me estou a adaptar à rotina. Falei com a Educadora Cooperante sobre a escolha de tema que fiz e a mesma referiu que é um tema interessante, pois as crianças encontram-se em constante interação.

Nota de campo, 13 de novembro de 2020

Após falar com a Educadora e com a Orientadora refleti sobre o facto de as interações acontecerem a todo o momento e comecei a pensar numa forma de intervir de maneira a potenciar interações positivas.

Numa das conversas que tive com a educadora cooperante surgiu o seguinte diálogo:

Estagiária: Tenho alguma dificuldade em perceber como posso intervir neste contexto relativamente às interações sociais porque as crianças são tão pequenas...

Educadora cooperante: Se observares consegues perceber que os bebés estão constantemente em interação. Seja quando se olham, quando tocam uns nos outros, quando brincam, até quando disputam um brinquedo.

Nota de campo, 11 de novembro de 2020

Muitas das crianças não gatinhavam nem tinham adquirido a marcha, como tal, pensei numa alternativa para proporcionar interações entre as crianças que será referida de seguida.

## **2.1. Proporcionar a Interação entre Pares**

As crianças revelam interesse em estar e a interagir com o outro desde muito cedo, sendo que nos contextos educativos existe um conjunto de circunstâncias que permitem que as crianças expandam as suas experiências sociais. Nesse sentido, o educador deve ter o papel de desafiar e incentivar as crianças a interagirem, respeitando sempre o espaço, o tempo e os interesses de cada uma, possibilitando uma interação autónoma e espontânea. É importante referir que o “apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias possibilidades da criança: crescer, aprender e

construir um conhecimento prático do mundo físico e social”. (Post e Hohmann, 2011, p.65)

Após uma conversa com a educadora sobre as interações sociais, a mesma partilhou comigo que, em conjunto com a equipa, procuravam potenciar momentos durante a rotina de modo que as crianças pudessem interagir entre si, de forma espontânea, mas também com o apoio do adulto.

Nota de campo, 30 de novembro de 2020

No entanto e ainda que exista este reconhecimento por parte da Educadora, assisti a alguns momentos em que os adultos da sala interrompiam as interações que estavam a acontecer entre as crianças.

A S. e o J. encontravam-se ambos a brincar com o mesmo brinquedo. A S. pega no brinquedo E o J. tira-o da sua mão. A S. começa a chorar e a auxiliar de ação educativa retira a S. e coloca-a ao seu colo.

Nota de campo, 18 de janeiro de 2021

Na minha opinião, seria importante observar a situação e perceber o que iria acontecer, uma vez que as crianças se encontravam em interação. Muitas vezes surgiam conflitos, que surgiam por causa da partilha de um brinquedo, no entanto, assisti algumas vezes à resolução dos mesmos por parte das crianças, sem que algum adulto da sala precisasse de intervir. Bronson (2000), afirma que os conflitos que surgem das interações entre crianças encaminham a situações importantes que lhes permitem aprender a resolver problemas que resultam das mesmas. Por vezes é necessário repensarmos as nossas conceções e perceber se estamos de facto a agir de acordo com as mesmas, o que por vezes pode não acontecer e será, por isso, um aspeto a refletir, em equipa ou sozinhos, e a melhorar.

Mais tarde, observei uma situação semelhante, em que uma das crianças envolvidas era mesma que retirou o brinquedo à outra. Ao assistir àquela interação,

mantive-me atenta, sem interferir, apenas com olhares e sorrisos, para perceber o que iria acontecer.

A F. estava a brincar com uma bola de plástico que tinha uma esfera no interior e fazia barulho. O J. observou a F a explorar e foi buscar outra embalagem de plástico que ofereceu a F. A F. aceita a embalagem que J. lhe oferece, deixa a que estava a explorar e começa a explorar a que J. lhe deu. O J. agarra a bola que a F. tinha e afasta-se.

Nota de campo, 19 de janeiro de 2021



*Figura 1- J. oferece objeto a F.*



*Figura 2- F. aceita o objeto*

Ao observar esta situação, percebi que as crianças se compreendem uma à outra e isso é resultado de dar espaço à criança para que interajam, permitindo que se conheçam umas às outras. A criança que numa primeira situação retirou o brinquedo da mão da outra, foi a mesma que, numa outra situação mais tarde, encontrou uma estratégia quando queria o objeto que a outra criança estava a explorar.

Relativamente à minha atitude, considero que o facto de estar presente e atenta e mediar a interação através da troca de sorrisos e olhares permitiu às crianças continuarem a interação.

Estando presente num contexto onde as crianças tinham maioritariamente idades inferiores a doze meses, optei por colocar as crianças perto umas das outras para facilitar a interação entre as mesmas, uma vez que estando afastadas umas das outras torna as interações menos possíveis. Assim, considero fundamental criar situações para que essas interações aconteçam, quando existe alguma dificuldade para que aconteçam, seja através de brincadeiras, convidar outras crianças para se aproximarem, ou simplesmente colocá-las frente a frente.

Num desses momentos, observei a seguinte interação (gravada em vídeo):

Coloquei o G. e a F. sentados frente a frente. A F. interage como G. através de sons vocálicos e ambos mantêm o olhar um no outro e tocam com os pés, movimentando as pernas com alguma frequência e sorrindo.

Nota de campo, 18 de janeiro de 2021



*Figura 3 - Crianças interagem através de sons*



*Figura 4 - Crianças interagem através de sons e movimentos com as pernas*

Durante todo o momento não interfeiri, apenas observei atentamente, sorrindo quando o faziam para mim, de forma a não interferir, para que pudesse acontecer de forma natural, pois como afirma Jansá (2013, p.28), “quanto menos interferirmos no processo natural de aprendizagem, tanto melhor podemos observar que essa aprendizagem ocorre, a cada momento, entre as crianças”.

O facto de ter colocado as crianças perto uma da outra potenciou e facilitou o contato entre as mesmas, na medida em que puderam apreciar a presença uma da outra, num ambiente mais calmo e tranquilo.

A interação através do olhar consiste numa das primeiras formas de comunicação, a criança observa as ações do outro, ocorrendo muitas vezes outras formas de interação como o toque, a troca de olhares e as expressões faciais, tal como foi possível observar na situação acima referida. Este tipo de interação “desencadeia ações no coetâneo (vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro), emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou ações semelhantes àquela que o outro realiza” (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012, p.380)

Após conversar com a educadora e transmitir-lhe o que tinha observado anotei o seguinte registo:

A educadora cooperante referiu que a minha atitude foi correta ao não ter interferido na interação e que enquanto futura educadora deverei promover interações, fazendo com que aconteçam mais frequentemente e a forma como colocamos as crianças sentadas, sobretudo quando elas ainda não se deslocam sozinhas pode potenciar essas mesmas situações de interação.

Nota de campo, 19 de janeiro de 2021

O adulto deve proporcionar às crianças interações positivas, proporcionando momentos de brincadeira, de partilha, de ajuda, de carinho, quer individualmente ou em grupo, sabendo também intervir nesses momentos de uma forma não intrusiva. Através dessas interações, as crianças aprendem a relacionar-se umas com as outras e a resolver os seus próprios conflitos de uma forma positiva.

Para que as crianças estabeleçam interações, também considero importante que o adulto de referência estabeleça uma relação positiva com as crianças, ou seja, mostrando-se disponível para a mesma, acolhendo-a, estando atento, respeitando o seu espaço e tempo, assim como os seus interesses e necessidades, promovendo também essas interações. Desta forma,

(...) quando uma criança fala de um tema no qual tem interesse especial, um adulto ouve atentamente e faz comentários e observações que se relacionam com o assunto. Este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 6-7).

Durante todas as interações procurei estabelecer uma ligação com cada criança, tentando que a mesma se sentisse segura e confortável com a minha presença. Muitas destas interações aconteceram nos momentos de higiene, de alimentação e na hora de dormir, sendo que sempre conversei com as mesmas, dizendo o que ia fazer. De acordo com Post & Hohmann (2003), ao ocorrerem interações com os adultos através dos cuidados de higiene, as crianças constroem relações de confiança e segurança no contexto onde estão inseridas.

Através da confiança com os adultos, a criança consegue estar confortável numa sala, contribuindo para um bem-estar e, conseqüentemente, para se relacionar com as outras crianças.

Ainda que seja importante incentivar as interações entre as crianças, também considero bastante importante deixar que as mesmas aconteçam de forma espontânea. É exemplo a seguinte nota de campo:

Enquanto a C (13 meses) e o F (16 meses) estavam frente a frente a emitir sons um para o outro, F aproximou-se e encostou a cabeça no peito da C. A C ficou a observar e colocou a mão na cara do F. Após este gesto, o F afastou-se e continuaram os dois a brincar, cada um com o que desejava.

Nota de campo, 17 de novembro de 2020



Figura 5- Crianças interagem através de sons



Figura 6- Criança encosta a cabeça no peito da outra

Uma vez que a criança se sente bem e segura, tanto com a criança em questão como no espaço, demonstra as suas emoções e permite criar interações positivas com as pessoas que a rodeia. A interação através dos gestos ocorre com muita frequência, sendo das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro. (Basei, 2008) As interações não verbais constituem um papel importante, sendo estas “todo o tipo de actividade motora ou física de várias partes do corpo que, na interação face a face, tem um papel comunicativo importante” (Rodrigues, 2007, p. 86).

### 3. Balanço das Intervenções

Como foi referido anteriormente, as intervenções que realizei no contexto de creche, tiveram como objetivo potenciar e apoiar as interações entre as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Desde o nascimento, as crianças interagem com pessoas que vão influenciar a forma como a criança se vê a si própria e que determinam o modo como interage com os outros. Assim sendo, o apoio dos adultos que rodeiam a criança é de extrema importância para o desenvolvimento da mesma, sendo que “através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2003, p. 40)

Ao dar oportunidade às crianças de terem tempo e espaço, proporcionado estes momentos, contribuimos para o seu desenvolvimento social, colaborando para que aprendam a viver em sociedade e se tornem adultos seguros de si próprios com

capacidades para lidar com as situações com que se vão confrontando. Desta forma, ao conhecerem-se e ao conhecerem o outro, aprendem a atribuir significado à sua ação e às relações que se estabelecem.

As situações vivenciadas e apresentadas permitiram-me perceber e desmistificar o que inicialmente ponderei ser um problema, isto é, observei que existem interações significativas e variadas entre crianças na faixa etária de 5-20 meses, o que me causava algumas dúvidas. Foi claro que as crianças das mais variadas faixas etárias têm iniciativa em interagir com os seus pares autonomamente, ou seja, sem a intervenção direta do adulto. Dubon, Jossé e Lézine (1981 cit. por Mussatti, 2003) referem que existe um interesse visível por parte das crianças com apenas dois/três meses de idade, que utilizam a mímica e movimentos como levantar a sobrancelha, sorrir, protusão do queixo, como tentativas de capturar o olhar do outro.

Antes de intervir no sentido de potenciar momentos de interação comecei por criar uma ligação afetiva com as crianças, durante os vários momentos da rotina, de modo que as mesmas se sentissem confortáveis e seguras na minha presença, uma vez que, de acordo com Post e Hohmann (2011), a relação vinculativa que a criança estabelece com o educador é crucial para a aprendizagem sobre as relações sociais.

É importante referir que as intervenções não exigiram que fosse realizada uma planificação, uma vez que aconteceram todas de forma espontânea e o fato de estar atenta ao que acontecia na sala, às interações que iam surgindo entre as crianças diariamente, permitiram-me observar o que faziam e como reagiam, qua ações mobilizavam, os comportamentos que aconteciam. O estar atenta permitiu-me intervir, a maior parte das vezes, só com sorrisos ou com palavras de incentivo.

Durante as observações, senti alguma dificuldade inicialmente, nomeadamente no que seria pertinente registar e observar uma vez que sentia que as crianças seriam muito pequenas e sendo a minha primeira vez num contexto de creche senti alguma insegurança. No entanto, após várias leituras e de uma observação mais atenta, compreendi que as crianças interagem desde o seu nascimento. O facto de tentar não agir de forma intrusiva e de conseguir mediar a intervenção de forma positiva também foi algo que me deixou com alguma insegurança inicialmente, mas depois acabei por

conseguir gerir da melhor forma. Assim, no decorrer das interações entre as crianças procurei ter uma postura de observadora participante tentando harmonizar os momentos de observação com os momentos de intervenção direta nas interações. Numa das vezes em que as crianças estavam em conflito, a Educadora referiu que reconheceu a minha ação como positiva uma vez que percebeu que eu me limitei a observar a interação que estava a ocorrer e não interfeiri de forma intrusiva. Outra dificuldade que surgiu foi na recolha de notas de campo, uma vez que nem sempre era fácil observar as interações e registá-las no momento.

De um modo geral, faço um balanço positivo das intervenções e das observações que realizei com o grupo, uma vez que proporcionei momentos de interação positiva, assim como também observei diversas interações pertinentes.

## **Contexto de Jardim de Infância**

### **1. Descrição do Contexto Educativo**

#### **1.1. Instituição B**

A Instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.). A Instituição engloba as valências de Creche e Jardim de Infância, estando o edifício dividido em duas partes, cada uma destinada a uma valência. A valência de Creche é composta por seis salas: duas de 1º berçário (até 1 ano), duas de 2º berçário (1/2 anos) e 2 salas parque (2/3 anos). A valência de Jardim de Infância é composta por três salas.

O edifício é composto por apenas um piso que tem as salas administrativas, uma lavandaria, casa de banho, uma cozinha, um refeitório comum a todas as valências, um refeitório destinado ao pessoal docente, as salas e cada sala contém a sua casa de banho. Cada uma das valências tem um espaço exterior destinado a si. No exterior existe também um anexo onde inicialmente era utilizado como ATL, estando agora a ser utilizado para as aulas de Ginástica quando as condições meteorológicas não permitem que aconteça na zona do recreio.

## **1.2. Grupo de crianças**

O grupo era composto por vinte e quatro crianças (doze do sexo feminino e doze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

A maioria das crianças daquele grupo já se encontrava naquela sala com a Educadora desde o ano anterior e outras desde o berçário, sendo que apenas quatro entraram nesse ano.

Relativamente à interação entre pares, considero um grupo calmo, onde havia poucos conflitos. Os poucos conflitos que aconteciam condicionavam as interações entre as crianças e surgiam maioritariamente pela disputa por brinquedos.

Existia uma boa relação entre as crianças e uma atitude de entreajuda, que foi desde cedo inculcado pela Educadora que faz questão de trabalhar este aspeto, pelo que as crianças tentavam sempre resolver os conflitos entre si, apesar de nem sempre conseguirem.

## **1.3. Contextos Familiares**

A educadora mantinha o contacto diário com as famílias através da aplicação Classroom, que permite uma troca de informações, enviando fotografias e vídeos dos momentos do dia a dia e promove, assim, a comunicação com as famílias, o que é bastante importante para o bem estar das crianças.

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (Silva d. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16)

## **1.4. Equipa Pedagógica**

A equipa pedagógica da sala de jardim de infância era constituída pela Educadora de Infância e uma auxiliar de ação educativa que trabalhavam diariamente em colaboração indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. É bastante

importante que exista um trabalho de equipa que transmita à criança “um clima positivo, que apoie e proporcione às crianças oportunidades de aprendizagem com base nos seus interesses e necessidades” (Oliveira & Sarmiento, 2016, p.75)

A educadora cooperante desenvolve a sua prática com a influência de diferentes modelos, nomeadamente o Modelo *High Scope*, Metodologia de Trabalho Projeto, Movimento da Escola Moderna e Metodologia Coaching Educativo. Segundo a educadora “este misto contribui para uma excelente organização do ambiente educativo e para o bom desenvolvimento do grupo e de cada criança”. Neste sentido, procurava potenciar um ambiente de aprendizagem potenciando a ajuda, a partilha e a interação. A educadora procurava “desenvolver atitudes, valores e disposição que constituem de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida”.

### **1.5. Rotina Diária**

A rotina da sala onde estagiei era flexível, mas o dia estava organizado de forma sequencial. A maior parte do tempo da rotina era composto por momentos de brincadeira, sendo que as crianças tinham a oportunidade de escolher o que pretendiam fazer. A rotina permitia “às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p.224).

O envolvimento das crianças na organização da rotina é muito importante para a sua integração no contexto educativo, uma vez que, só dessa forma, as aprendizagens serão compreendidas e interiorizadas.

A instituição abria às 7:30 horas e, a partir dessa hora, iniciava-se o acolhimento que geralmente é feito pela auxiliar da equipa educativa, sendo que as crianças só são recebidas pela educadora quando chegam à sala depois das 9h. O salão do refeitório, era onde era realizado o acolhimento e as crianças ficavam ocupadas até às 9 horas a ver televisão.

Às 9:30 horas iniciavam as atividades do dia, que começam com a reunião da manhã. As crianças cantavam a canção do “bom dia” e “os dias da semana”. Neste momento as crianças preenchiam os mapas e era verificado se todas marcaram a sua presença anteriormente.

Nesta fase, a educadora conversava com o grupo sobre as atividades a serem realizadas naquele dia, questionando a opinião das crianças: se estavam interessados; se queriam realizar; como queriam realizar, entre outras. Dependendo do que era combinado eram realizadas atividades que já estavam a decorrer, ou iniciavam novas, ou as crianças escolhiam a área que mais desejarem para brincar. Nos momentos em que se realizam atividades, enquanto algumas crianças a estão a realizar, outras brincam, trocando de posição posteriormente.

Por volta das 11 horas era o momento de arrumação da sala que dá por terminadas as atividades da manhã.

Por volta das 11:45h as crianças iam almoçar dirigindo-se primeiramente à casa de banho para lavar as mãos. Depois a pares, e em um comboio conduzido pela educadora ou pela auxiliar de educação dirigiam-se ao refeitório.

Depois do almoço e do momento de higiene dirigiam-se, sempre que não estava a chover, ao exterior, onde brincavam ou realizavam jogos ou atividades.

Por volta das 15h30 horas, as crianças dirigiam-se novamente para o refeitório para o lanche. Após terminarem a refeição realizam a sua higiene e vão para o exterior brincar livremente até que os familiares as vão buscar. Terminam então as atividades do dia e a instituição encerra o seu funcionamento às 19:00 horas.

## **1.6. Organização dos Espaços e dos Materiais**

A organização dos espaços e dos materiais deve ter por base as necessidades e interesses das crianças e altera-se consoante os mesmos. De forma a promover a autonomia das crianças, todos os armários estão dispostos à altura das mesmas para que possam alcançar os materiais que necessitam autonomamente e sem limitações.

A sala encontrava-se organizada pelas seguintes áreas:

A área da casinha tinha diversos brinquedos que permitem que as crianças desenvolvam o faz de conta (pratos, vestidos, malas, etc.), sendo que esta atividade recria experiências da vida quotidiana, dramatiza histórias e representa diferentes papéis. Deste modo, “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 188).

A área da garagem era constituída por um tapete e uma estante com caixas que continham os brinquedos (carrinhos, animais, peças de madeira etc). Nesta área, as crianças fazem “(...) combinações de blocos com figuras de pessoas, de animais e de veículos, em brincadeiras que imitam a realidade percebida.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 184).

A área dos jogos era constituída por dois móveis onde se encontravam caixas com *puzzles*, peças de encaixe e outros jogos didáticos. Nesta área existiam três mesas juntas com cadeiras à sua volta para que as crianças se pudessem sentar a brincar. Nesta área as crianças,

(...) podem explorar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões. Algumas crianças usam o tempo repetindo e expandindo novas aptidões. Uma criança que tenha aprendido a fazer um *puzzle* pode passar a fazê-lo uma e outra vez, repetidamente, e depois decidir desafiar-se a si própria, fazendo o *puzzle* sem estar a ver pela gravura. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 199).

Na área da escrita existiam três mesas juntas com cadeiras à sua volta para que as crianças se sentassem a escrever ou a desenhar. Existia um móvel com gavetas, e cada gaveta tinha o nome e fotografia de cada criança da sala, onde as mesmas colocavam as suas produções. Era possível encontrar também um móvel onde em cima do mesmo estavam disponíveis os copos com as canetas de filtro de cada criança. Através da respetiva área, as crianças

(...) vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc. Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais (Mata, 2008, p. 33).

A área da expressão plástica era composta por duas mesas unidas e diversos materiais que auxiliam as produções das crianças como: várias embalagens de tintas, um cavalete, pincéis, plasticinas, tecidos, etc.

A área das emoções era constituída por uma mesa com cadeiras à sua volta e por cima da mesma encontravam-se lápis separados por cores de acordo com cada emoção. Nesta área as crianças podem expressar aquilo que sentem associando um sentimento (alegria, tristeza, medo, raiva, calma e amor/amizade) ao seu estado de espírito. Esta área surgiu após a leitura do livro “O Monstro das Cores”.

A área da biblioteca continha uma estante com diversos livros que as crianças podiam explorar livremente. Continha também dois pneus que foram previamente transformados em bancos para tornar a área mais confortável.

A área das ciências contava ainda com poucos materiais, sendo que a mesma é constituída por uma estante onde apenas se encontrava um vaso onde tinham sido plantadas, pelas crianças, sementes de tomate para germinar. A área continha também uma lupa para as crianças poderem “explorar”.

### **Espaço exterior**

Relativamente ao espaço exterior, este continha dois baloiços, dois escorregas, uma baliza, uma caixa de areia com pás e baldes, uma zona com relva sintética, árvores e um amplo espaço onde as crianças podiam correr e brincar livremente. Este espaço era destinado apenas à valência de Jardim de Infância.

Atendendo ao tema do meu projeto de investigação, dei especial atenção à forma como todas as áreas se encontravam, tendo em conta a forma como estavam organizadas e os materiais que existiam à disposição das crianças e como as interações aconteciam. Algumas das áreas contavam com poucos materiais o que constituía um motivo para algum conflito. É exemplo, a área das ciências que apenas continha uma lupa o que provocava algum desentendimento entre as crianças, pois queriam utilizá-la ao mesmo tempo.

É fundamental pensar bem no espaço e de que maneira pode ser organizado de modo a promover as aprendizagens das crianças e facilitando também as interações entre os pares. Assim, “um ambiente físico bem pensado promove o progresso das

crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101)

## **2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância**

O momento de estágio realizado em contexto de Jardim de Infância deu-me a possibilidade de uma observação de interações mais complexas entre as crianças, uma vez que as mesmas interagiram durante um período mais alargado de tempo e, para além da linguagem não verbal, usavam a linguagem verbal, contrariamente ao que observei no contexto de Creche. Quando iniciei o estágio procurei observar tudo o que acontecia à minha volta e encontrar algumas fragilidades no contexto, ao nível das interações, para que fosse possível realizar intervenções que pudessem contribuir positivamente para o grupo de crianças.

Para realizar as intervenções que irei descrever e refletir de seguida, planifiquei as mesmas previamente de acordo com determinadas intencionalidades educativas. Considero que a planificação permite ao educador “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Ao iniciar o estágio em Jardim de Infância, já com o tema do projeto de investigação definido, e após a minha adaptação, procurei observar e identificar situações relacionadas com o tema e com a questão de investigação. Estas primeiras observações centraram-se, principalmente, em observar as interações entre as crianças de forma a compreender como podia, enquanto estagiária, e com conjunto com a equipa, potenciar momentos de interação positiva entre pares.

Uma das primeiras coisas que observei foi organização do espaço e dos materiais, tentando perceber que possibilidades este oferece às crianças ao nível de aprendizagens e desenvolvimento, mais especificamente às interações sociais, uma vez que é através das interações que muitas aprendizagens acontecem. Ao observar a sala, esta estava

organizada de forma que essas interações acontecessem, no entanto, surgiam alguns conflitos entre as crianças essencialmente devido à partilha de brinquedos.

Ao longo dos dias tenho observado as interações das crianças e toda a dinâmica que existe diariamente e percebi que existem alguns materiais que causam conflitos por existirem em pequena quantidade. Para além disso, no recreio existem quatro baloiços e as crianças entram diariamente em conflito, pois muitas querem andar ao mesmo tempo e acabam por não conseguir gerir a sua participação no mesmo. Desta forma as interações não têm sido positivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nota de campo, 18 de outubro de 2021

Como base no que fui observando, comecei a pensar numa forma de potenciar as interações e minimizar os conflitos, ou que permitisse a resolução dos mesmos caso existissem. Como referido anteriormente, ainda que existissem diversos materiais, muitos existiam em pequena quantidade e, face aos constrangimentos causados, apresentei à Educadora Cooperante uma proposta. Para minimizar os conflitos que existiam devido à dificuldade de partilha entre as crianças, optei pela leitura da história “Desculpa-me” de Barry Timms e, posteriormente, na construção de uma ampulheta com o objetivo de mediar de forma positiva as interações e os conflitos entre as crianças.

### **2.1. Conto da história “Desculpa-me” de Barry Timms**

Comecei por utilizar um livro como indutor, pois considerei pertinente tendo em conta a observação de vários momentos em que a educadora recorria à leitura de histórias como ponto de partida para a dinamização de atividades ou quando procurava transmitir alguma mensagem. Neste contexto o contacto com a literatura revelou ser um aspeto muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo, pois, através de vários momentos de leitura, as crianças tinham oportunidades de desenvolver competências de abordagem à escrita, comunicação oral e aquisição de conhecimentos e valores sobre as temáticas que os livros abordam. De acordo com

Hohmann & Weikart (2003), através da audição de histórias, as crianças estabelecem as conexões entre palavra escrita e falada, adquirindo uma compreensão de como utilizar a linguagem para contar histórias.

Para além do interesse e entusiasmo das crianças pela escuta de histórias, a utilização da literatura infantil permite que as crianças visualizem determinada situação de uma forma distanciada e possam refletir sobre a mesma, um ponto que considerei importante para conseguir transmitir a mensagem que pretendia.

Após conversar com a Educadora sobre o que pretendia realizar, a mesma sugeriu-me este mesmo livro. Após uma primeira leitura do livro, percebi que seria bastante pertinente pela mensagem que transmite, sendo o principal foco mostrar que devemos pedir desculpa quando o sentimos verdadeiramente, mas também porque aborda diversos conceitos importantes como é o caso da entreatajuda e da partilha, e era neste ponto que me queria focar. Dado que o meu principal interesse era potenciar interações positivas entre as crianças, considerei apropriado abordar e explorar o tema da partilha e da entreatajuda de modo a transmitir ações positivas. A Educadora já trabalhava com estas crianças a nível do saber partilhar, resolução de conflitos, empatia, o que facilitou bastante a minha abordagem. Após o conto da história existiu uma conversa com o grupo. Coloquei algumas perguntas como: quem estava na história? o que aconteceu?; o que aprendemos?.

Eu: Quando estamos chateados com alguém o que devemos fazer?

C: Conversar com ele.

Eu: E o que aprendemos com a história?

K: Que temos de partilhar as coisas com os outros meninos.

Nota de campo, 18 de novembro de 2021

Após a leitura da história e durante a conversa com o grupo, tal como podemos observar na nota de campo acima referida, percebi que “falar”, “conversar”, “pedir

desculpa”, são termos que as crianças utilizam como possíveis formas de resolver um conflito.

De modo que as crianças possam adquirir aprendizagens significativas o Educador deve incentivá-las a resolver os seus conflitos autonomamente. No entanto, deve oferecer bases para tal e dar exemplo de como se deve agir de forma positiva. A leitura da história teve como intencionalidades, promover a partilha entre pares, o respeito pelo outro e desenvolver o sentido de entreajuda. Ao abordar estes conceitos tento intervir no sentido de explicar o que é que se pode fazer, o que é que não se pode fazer, e o que fazer quando algo corre menos bem, assim como mostrar que através de uma simples conversa é possível evitar e/ou resolver um conflito e promover interações positivas. Desta forma, quando acontece um conflito, as crianças terão bases para que o possam resolver sozinhos, tornando-se adultos seguros de si próprios no futuro.

## **2.2. Apresentação e exploração de um objeto – Ampulheta**

Como já referi anteriormente, ao observar as crianças no recreio, nomeadamente nos baloiços, apercebi-me de que existiam sempre conflitos, uma vez que várias crianças queriam andar ao mesmo tempo. Quando surgiam estes conflitos, na maior parte das vezes as crianças dirigiam-se a mim e pediam ajuda, dizendo que determinada criança não a deixava andar. Quando acontecia, tentava explicar que todos poderiam andar, à vez e respeitando sempre os colegas. A intervenção do adulto na mediação dos conflitos é importante, auxiliando as crianças na resolução dos mesmos, garantindo a continuidade da ação que decorre (Singer, 2002). Sempre que surgia algum conflito, tentava explicar que podemos partilhar os objetos da sala uns com os outros, encaminhando as crianças para que tentassem resolver o conflito autonomamente. Não tendo resultado, em relação à partilha do baloiço, decidi encontrar uma alternativa para que a participação das crianças no baloiço fosse gerida de uma forma positiva e autónoma. Como tal, construí uma ampulheta. Este objeto foi construído com recurso a duas garrafas de plástico, cola quente e pistola, objeto perfurador, isqueiro e areia colorida.

Em conversa com a educadora, considerámos que seria mais seguro levar para a sala o objeto já construído uma vez que a sua construção necessitaria da utilização de ferramentas perfuradores e quentes. No entanto, após a intervenção e refletindo sobre a mesma, considero que teria sido importante construir o objeto em frente às crianças, questionando se queriam ajudar, nas tarefas que não constituíssem perigo para as mesmas, como colocar a areia dentro das garrafas.

Comecei então por construir a ampulheta e levá-la para a sala. Durante a manhã, na hora da manta, mostrei a ampulheta e expliquei o que era, como funcionava e para que servia. Expliquei primeiramente que tinha percebido que muitos dos meninos ficavam tristes por quererem andar no balanço, mas por vezes não tinham tempo, pois outros meninos utilizavam o brinquedo durante muito tempo e não conseguiam gerir a participação de todos os que queriam andar.

Após a colocação da ampulheta a contar o tempo para gerir a participação das crianças nos balanços, observei o seguinte diálogo:

O M. está a andar no balanço e estão algumas crianças à espera para andar seguidamente.

L: Já está a dar, quando a areia cair toda sou eu, está bem?

J: Sim e depois sou eu.

Nota de campo, 27 de novembro de 2021



*Figura 7- Crianças gerem a participação no balanço*

As crianças encontravam-se no recreio a brincar livremente. Muitas das crianças queriam andar no baloiço e foi então a primeira vez que utilizaram a ampulheta. As crianças mostraram-se entusiasmadas com o objeto, utilizando-o corretamente. Uma criança colocava a ampulheta a contar e quando o tempo terminava avisava e a criança seguinte trocava de lugar com a anterior e assim sucessivamente.

Tal como o diálogo acima referido, posteriormente, aconteceram outros idênticos.

Algumas crianças encontravam-se a brincar com um brinquedo de madeira.

M: Também quero brincar com esse brinquedo.

F: Vamos usar a ampulheta para brincarmos todos.

Nota de campo, 27 de outubro de 2021



*Figura 8 - Crianças gerem a utilização do brinquedo*

Através da observação destas situações, percebi que as crianças entenderam o propósito da ampulheta e começaram a utilizá-la para que cada criança tivesse a sua vez para andar no baloiço, apenas teriam de esperar que o tempo do colega anterior terminasse. Esta ação permitiu promover a autorregulação das crianças que, de acordo com Kopp (1989) consiste na capacidade de gerir/controlar pensamentos, sentimentos

e ações e agir de acordo com os objetivos definidos, uma vez que teriam de esperar pela sua vez para utilizar o baloiço.

Ao longo do dia e nos dias seguintes observei que as crianças começaram a utilizar a ampulheta para variadas situações que ocorriam. Quando existia mais do que uma criança a querer brincar com algum objeto em específico, iam buscar a ampulheta para que conseguissem partilhá-lo sem que existissem conflitos.

As crianças estão a brincar no recreio e há apenas uma lupa sendo que existem várias crianças que querem brincar com a mesma. Uma das crianças aproxima-se de mim.

M: Isa, podemos ir buscar a ampulheta?

Estagiária: Sim claro. É para usarem sempre que quiserem.

Nota de campo, 27 de outubro de 2021



*Figura 9 - Crianças partilham a lupa*

Com o passar do tempo, as crianças começaram a deixar de me questionar se poderiam utilizar a ampulheta utilizando-a autonomamente. Observei algumas situações em que as crianças utilizavam a ampulheta para estabelecerem um tempo para construir um puzzle, para terminarem um desenho ou uma construção de plasticina, ou seja, deram diferente significado ao material que tinha sido construído com uma intencionalidade. Esta foi uma situação que me surpreendeu e que considero muito interessante.

Com esta intervenção, sinto que não tenha conseguido transmitir o que pretendia a todas as crianças, visto que cada criança tem o seu tempo e o seu ritmo para adquirir determinadas aprendizagens.

Esta intervenção teve como intencionalidades promover a capacidade de autorregulação das crianças, uma vez que teriam de gerir a sua participação na utilização dos objetos; promover a capacidade de comunicação e autocontrolo, tendo que comunicar com os colegas e esperar pela sua vez enquanto alguém utilizava o objeto; desenvolver a autonomia, uma vez que é uma forma das crianças resolverem os conflitos autonomamente; e desenvolver a noção de tempo, uma vez que a ampulheta continha areia que demorava cerca de um minuto a cair na totalidade. Foi também uma forma de promoção de interações positivas.

Após a intervenção realizada, ao refletir a mesma, considero que poderia ter questionado às crianças soluções para resolver a situação da partilha do baloiço, ou até mesmo questionar acerca do próprio objeto antes de seguir em frente com a construção do mesmo. Se interviesse dessa forma estaria a dar voz às crianças e a potenciar uma interação mais completa, uma vez que, segundo Fino (2001), a interação social mais efetiva é onde acontece a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais qualificado a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas. Considero então que seria um aspeto a melhorar.

### **2.3 “Super-Herói da sala”**

Durante a minha presença no estágio, para além das minhas intervenções, foi possível observar a prática da Educadora que, utilizava uma estratégia para gerir os conflitos, que me chamou a atenção. Todos os dias, uma das crianças era o “Super Herói da sala” e ficava responsável por resolver todos os conflitos que aconteciam, ou seja, por mediar esses conflitos. A mediação é definida por Domingues (2014) como “um dos meios voluntários de resolução de conflitos, através do qual duas ou mais pessoas procuram uma solução consensual que possibilite preservar o relacionamento entre elas.” (p.16)

Se existir um conflito entre duas crianças, na sala ou no exterior, era chamado o “Super Herói” que conversa com os intervenientes de modo a resolver o problema

existente sem que o adulto interviesse (a menos que seja algo mais grave e seja necessária a intervenção do mesmo). Essa criança, coloca ao ombro uma capa que a identifica ou, se preferisse, escolhia outra peça de roupa que se encontre disponível na casinha. Segundo Crispino (2007), através da ajuda de um indivíduo imparcial que se coloca no papel de mediador, são colocadas as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, encontrar alternativas e chegar a um consenso que seja mutuamente aceitável. No diálogo estabelecido “cada um é desafiado a contribuir, a propor argumentos fundamentados que acrescentem algo ao que está sendo expresso” (Ramos & Moraes, 2009, p.6), ou seja, esta estratégia, promove o sentido de responsabilidade das crianças, assim como a sua autonomia na gestão dos conflitos.

Observei que, por vezes quando havia um conflito o “Super-Herói” não era chamado, no entanto, noutras vezes existia alguma criança que gritava “vou chamar o Super-Herói”, sendo que muitas vezes conseguia de facto resolver o conflito.

As crianças encontravam-se a brincar no recreio. A M estava a chorar e a L foi chamar a C (que era o Super Herói do dia). A M disse à C que a F a tinha empurrado no escorrega. A C perguntou a ambas o que tinha acontecido e explicou que não podia haver empurrões, incentivando a M e a F a darem um abraço. Ambas se abraçaram e continuaram a brincar no recreio.

Nota de campo, 4 de dezembro de 2021

Considero uma estratégia bastante relevante, uma vez que as crianças se sentem felizes e orgulhosas por ajudarem os colegas favorecendo o aumento da sua autoestima, bem como o aumento da capacidade de resolução de conflitos. Desta forma, a ocorrência dos mesmos diminui, como também a intervenção dos adultos se torna mais reduzida.

Ao resolverem os conflitos umas das outras, as crianças encaram diversas atitudes diferentes, contribuindo para um aumento de conhecimento sobre o mundo que as rodeia, auxiliando na aquisição de aprendizagens.

### **3. Balanço das Intervenções**

Relativamente às propostas que realizei, estas tiveram como intencionalidade criar instrumentos/ferramentas que promovessem momentos em que as crianças pudessem interagir de uma forma positiva, isto é, mediando os conflitos e tentando que fossem as próprias crianças a resolvê-los, uma vez que segundo Curry & Johnson (cit. Hohmann & Weikart, 2003) os adultos não devem resolver os conflitos entre as crianças, devem sim encorajá-las a resolverem entre elas. Ao introduzir um instrumento que as crianças pudessem utilizar sempre que o desejassem para mediar os conflitos existentes entre elas, estou a promover a autonomia e a potenciar interações positivas.

Através das intervenções compreendi que as crianças começam a atribuir significados às suas ações através das interações que ocorrem com as pessoas à sua volta, ou seja, através de trocas sociais. Através destas interações, começam a compreender o que é viver em sociedade, aprendem a partilhar, a ajudar-se mutuamente e a compreender o outro.

Durante todo o meu período de estágio procurei promover a interação entre as crianças e não apenas nestas interações específicas. Desta forma, foi possível compreender a importância do papel do educador como promotor de interações positivas, na medida em que o mesmo incentiva as crianças, apoia-as e transmite-lhes uma tranquilidade necessária para que se sintam confortáveis no ambiente em que se encontram e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento social e aprendizagem.

Contudo, senti algumas dificuldades, essencialmente na gestão do grupo e na recolha de informação. No que diz respeito à gestão do grupo, senti alguma dificuldade na leitura da história, uma vez que captar a atenção das crianças não foi fácil, pois estavam um pouco agitadas. No entanto, procurei estratégias que facilitassem a minha intervenção adotando uma postura mais assertiva, projetando mais a voz e lendo o que seria de facto importante para não perder a atenção das crianças.

No que se refere à recolha de informação, senti algumas dificuldades em realizar notas de campo enquanto as interações aconteciam, e como tal, optei por tirar

fotografias e realizar as notas de campo nos momentos a seguir às observações de forma a retratar a informação da forma mais fidedigna possível.

Por fim, acredito que o trabalho que desenvolvi no contexto tenha sido valorizado tanto pelas crianças como pela equipa pedagógica, visto que, sempre me encorajaram a prosseguir com as minhas ideias, e, posteriormente, a Educadora também utilizou o objeto que criei para mediar alguma situação que surgisse, mostrando interesse. Considero que proporcionei momentos enriquecedores tanto para mim, a nível pessoal e enquanto futura educadora de infância, como para todo o grupo de crianças, fazendo assim um balanço positivo das intervenções que realizei.

## Capítulo IV – Considerações Finais

O presente capítulo consiste na reflexão final de todo o percurso de investigação, onde constam as principais dificuldades sentidas, bem como as principais aprendizagens que fiz no decorrer do mesmo, assim como a forma como este projeto me fez crescer a nível pessoal e profissional e enquanto futura educadora.

Começo por referir que senti alguma dificuldade na escolha do tema. Na fase da escolha existem várias possibilidades, existem diversos temas e, ainda antes de iniciar o estágio tive de pensar num. Na altura senti-me um pouco perdida, não me sentia preparada para escolher e foi algo que me causou alguma angústia. Após pensar no que faria sentido para mim, surgiu a vontade de saber mais sobre as interações que se estabelecem entre os pares, no entanto, não sabia se seria uma boa escolha, uma vez que tinha dúvidas de como poderia intervir em ambos os contextos, Creche e Jardim de Infância, neste sentido. Como no contexto de Creche as crianças são mais novas, senti que teria muita dificuldade em intervir no sentido de potenciar interações positivas, mediando os conflitos. Decidi então partilhar as minhas inseguranças com a professora orientadora do estágio que me ajudou prontamente e me fez refletir sobre o tema. Desta forma, percebi que é um tema transversal aos dois contextos, uma vez que as crianças, desde que nascem, encontram-se em constante interação e o educador deverá adequar a sua intervenção às características e necessidades de cada uma.

Durante o processo de investigação adotei uma postura de observadora participante, com o objetivo de compreender as situações que vivenciei com os grupos de crianças e com as equipas pedagógicas. A observação realizada foi acompanhada de registos, ou seja, notas de campo, onde anotei diversas situações que ocorreram, na voz das crianças, conversas informais com as educadoras cooperantes, reflexões cooperadas com as mesmas e apontamentos que considerei pertinentes. No entanto, destaco a dificuldade associada a esta mesma recolha de informação nos contextos, pois, tal como referi ao longo do projeto, o registo das observações nem sempre foi fácil de gerir. Durante os momentos de intervenção com o grupo, nem sempre foi fácil registar o que observava, sendo das maiores dificuldades que senti, uma vez que é

importante que os registos sejam feitos quando as situações ocorrem de modo a registar informação mais fidedigna possível. Quando não conseguia registar no momento, fazia-o assim que fosse possível, no entanto, por vezes não consegui registar tudo o que pretendia. Se por vezes não o conseguia fazer por não conseguir registar, noutras vezes também sentia alguma dificuldade em perceber quais as situações mais pertinentes para observar e registar.

No início de ambos os estágios, senti algumas inseguranças, nomeadamente, na forma como deveria agir com as crianças e com a equipa educativa, se estaria a agir de forma positiva, sem interferir no trabalho que já estava a ser realizado na sala. Dessa forma, a minha insegurança contribuiu para o facto de inicialmente a minha postura ser maioritariamente de observadora e não tanto interventiva. Com o apoio das educadoras cooperantes e, através de conversas com a orientadora de estágio, fui refletindo acerca dos aspetos que poderia melhorar, de forma a realizar mais intervenções no dia a dia nas instituições. Algo que me causava alguma insegurança, no contexto de creche, eram os momentos de higiene, uma vez que era a primeira vez que me encontrava num berçário. No entanto, após refletir sobre essa mesma insegurança, consegui ultrapassá-la aos poucos, o que me deixou mais confiante. Com a ajuda de toda a equipa, em ambos os contextos, adquiri mais confiança em mim e uma maior segurança nos meus momentos de intervenção, tomando a iniciativa de intervir. Destaco assim um ponto positivo, que foi a relação que criei com ambas as equipas pedagógicas de ambos os contextos, uma vez que fui muito bem recebida e acolhida pelas educadoras cooperantes e pelas auxiliares de ação educativa, que me fizeram sentir parte da equipa e sempre me incentivaram a fazer mais e melhor, ultrapassando as minhas dificuldades.

Como a educadora cooperante de creche exercia em simultâneo a função de coordenadora pedagógica e de responsável de sala, encontrava-se pouco tempo na sala, o que inicialmente me causou insegurança, uma vez que sentia necessidade de observar a(s)sua(s) prática(s) e, se tivesse alguma questão quando determinada situação estivesse a ocorrer, não seria possível questionar. Com o passar do tempo fui conseguindo ultrapassar esta insegurança, conversando com a educadora e reunindo as minhas questões para colocar mais tarde quando fosse possível.

Ao refletir sobre as informações recolhidas através das notas de campo e das conversas que fui tendo com ambas as educadoras, foi possível compreender que as mesmas reconheciam e valorizavam as interações entre pares para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, promovendo esses momentos nos diferentes momentos da rotina da sala.

As interações entre as crianças oferecem aprendizagens significativas (Montagner, 1993, Singer, 2002, Mussati, 2003, Post, & Hohmann, 2003, Williams, Masterson, & Ostroski, 2010, Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012). Através das experiências e vivências que a criança tem com os pares e com o(s) adulto(s) de referência constroem conhecimento, aprendem e desenvolvem-se, tornando-se importante valorizar o papel do educador na promoção de interações nos contextos educativos. As observações, as experiências vivenciadas e as intervenções realizadas em ambos os contextos de estágio, permitiram-me reunir diversas informações para responder à questão de investigação: **Como potencializar interações positivas entre pares em Creche e Jardim de Infância?**

Para potencializar interações positivas entre pares é importante que exista um reconhecimento destas mesmas interações por parte do educador. Como foi apresentado no enquadramento teórico é imprescindível que seja construída, desde início, uma boa relação entre a criança e o educador. O afeto e a criação de vínculos permitem às crianças sentirem-se acarinhadas, desenvolvendo “[...] sentimentos básicos de segurança e de confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o seu desenvolvimento emocional” (Esteves, 2005, p. 11). Todos estes sentimentos contribuem para que a criança entenda como os seres humanos agem e se relacionam entre si, facilitando as interações que se vão estabelecendo com os outros. O educador de infância pode promover essas interações através de propostas que potenciem as mesmas, pela forma como organiza os espaços, os materiais e o tempo, refletindo assim “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (Silva L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

O apoio por parte do educador em todos os momentos da rotina diária é fundamental, devendo proporcionar às crianças experiências onde as incentive a cooperar, a partilhar, a respeitar o outro e a si próprio, sendo os primeiros anos de vida muito importantes, uma vez que a competência social se encontra em desenvolvimento. Diariamente, porque há interações entre pares os conflitos emergem, as crianças desentendem-se e surgem determinados comportamentos por causa de um brinquedo, por causa de uma frase que ouviram e não gostaram, por exemplo. É algo que acontece naturalmente e, na minha opinião, é fundamental oferecer à criança os meios necessários para que saiba como lidar com os seus sentimentos e com os dos outros. É extremamente importante que a criança saiba gerir emoções, comunicá-las e também saber ouvi-las, tendo o educador um papel fulcral nesse campo.

Neste sentido o apoio do educador é fundamental, devendo o mesmo olhar para o contexto e pensar se o ambiente está adequado à promoção de interações necessárias ao desenvolvimento das crianças, refletindo sobre as propostas que faz, se o espaço é desafiador, nunca esquecendo de ir ao encontro das necessidades, interesses e características das mesmas.

Através de observações, registos e conversas com as educadoras e com a orientadora de estágio, consegui compreender que as interações estão constantemente a acontecer e que não é necessária uma planificação para intervir nesses momentos, uma vez que acontecem espontaneamente. Enquanto estagiária, através da observação e da reflexão, procurei compreender as práticas das educadoras, com o propósito de aprofundar os meus conhecimentos, bem como construir as minhas próprias conceções. Observar, registar e refletir sobre as práticas das educadoras permitiu-me perceber as suas conceções e ajudou-me a construir a minha identidade enquanto futura educadora. Através desses momentos de reflexão, o educador adequa a sua intervenção às características e necessidades das crianças, estando o sempre em constante aprendizagem. As minhas conceções foram evoluindo consoante o observado e o experienciado e o refletido. Quando iniciei os estágios pensei que os bebés não interagem no berçário, sendo uma grande revelação perceber, através das práticas e das leituras que realizei, que não só as crianças interagem desde cedo como tem prazer

em interagir com os pares, desde que lhes sejam dadas condições, que os adultos acreditem e lhes proporcionem momentos e tempo para que o possam fazer.

Desta forma, relativamente às interações sociais, compreendi que estas têm um papel bastante importante no desenvolvimento das crianças. Considero que existiu uma evolução nas minhas conceções que apenas foi permitida devido à experiência, à observação e às vivências realizadas, e também pelo facto de ter aprofundado a temática, construindo conhecimento através das leituras realizadas. Considero fundamental levar para a minha prática a importância do conhecimento e reconhecimento das capacidades interativas das crianças, de modo a promover momentos de interação e valorizando-os na construção do meu currículo. De acordo com Jablon, Dombro, & Dichtelmiller (2009), a observação fornece as informações necessárias à tomada de decisões sobre quando e como intervir com as crianças, desta forma, ao observar e refletir as interações que se estabeleciam, foi possível apoiar esses momentos potenciando o envolvimento das crianças nas ações, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem, e realizando propostas que promovessem as interações.

A realização deste projeto de investigação, permitiu-me enriquecer o meu conhecimento acerca das interações, bem como influenciou e enriqueceu as minhas conceções e irei, sem dúvida, mobilizar todas as aprendizagens no decorrer da minha prática.

Ainda assim, é necessário nunca esquecer que um educador se encontra em constante aprendizagem e é importante que invista na formação contínua. Desta forma considero que tenho muito para aprender e refletir de modo a ultrapassar as dificuldades que surgem, melhorando sempre a minha prática, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta
- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multireferenciado. Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.
- Amado, J.S. & Freire, I.P. (2002), Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir, Porto, Edições Asa
- Ambrósio, Teresa. (2001). Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação, Lisboa: FCT/UNL – UIED
- Amorim, K., Anjos, A., & Rosseti-Ferreira, M. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110- 137.
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bell, J. (1997). Como Realizar um Projeto de Investigação. Lisboa, Portugal: Gradiva
- Bezerra, A. P., Oliveira, M. C., & Souza, S. A. (2011). Socialização da Educação Infantil. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bronson, M. B. (2000). Self-regulation in early childhood: nature and nurture. The Guilford Press.
- Carita, A. (2005). Conflito, moralidade e cidadania na sala de aula. Porto: Campo das Letras Editores, SA.

- Chrispino, Á. (2007, jan/mar). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. 15. Rio de Janeiro
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped, (Online)*, 2 (1), 144-152. ISSN 2237-7077.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479
- Cunha, P. (2008). *Conflito e Negociação*. Lisboa: ASA.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista ibero-americana de Educação*, 60(1), pp. 1-10.
- Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadoras de infância. *Revista Eletrónica de Educação*, 7(3), pp. 9-24.
- Domingues, E. A. (2014). *Práticas de mediação sócio educativa em contexto escolar: um estudo de caso com alunos de uma turma PIEF*. Instituto de Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar High-Scope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, S. (março de 2005). A Afetividade e a Relação Pedagógica. *Cadernos de Educação de Infância(nº73)*, pp.11-12.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário? Comunicação, autonomia e saber fazer de bebés em contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Folque, M. d. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors. *Early Education & Development*, 22(2), pp. 305-323
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2011). *Manual de Processos Chave. Creche* (2ª ed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação (do nascimento aos 8 anos)*. São Paulo: Artmed.
- Janes, A. V. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A resolução de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças*. Évora: Universidade de Évora.
- Jansá, E. (2013). Valor e complexidade da simplicidade. *Infância na Europa*, 25, pp. 28-29.
- Jesus, A. S. (2021). *Interagir, descobrir e brincar: Um olhar sobre a interação entre pares na creche e no Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.ª ed.) (pp.11-50). Lisboa: Texto Editores.
- Kemple, K., David, G., & Hysmith, C. (1997). Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), pp. 34-47.

- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2010) Manual de investigação em educação de infância. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Lederach, J. P. (1985). *Preparing for peace: Conflict transformation Across Cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Calouste Gulbenkian.
- Montagner, H. (1993). *A criança ator do seu desenvolvimento*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* (Tese de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa).
- Moore, C. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- Mussatti, T. (2003). *Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche*. In *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 Anos*. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.189-245
- Oliveira, A. D. & Sarmiento, T. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ostetto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres de formação de professores*. Brasil: Papyrus Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill

- Pedrosa, M. (2009). A Surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. Salto para o Futuro: Educação de crianças em Creche, 15, pp. 17-24.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, M. G., & Moraes, R. (2009, Novembro 8). A importância da fala na aprendizagem: Os diálogos na reconstrução do conhecimento em aulas de ciências. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, p. 12.
- Rodrigues, I. (2007). O corpo e a fala - comunicação verbal e não-verbal na interação face a face. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, T. S., & Ramos, T. K. (20 a 22 de setembro de 2012). Observando bebês durante atividades pedagógicas e refletindo sobre suas potencialidades sociocomunicativas.
- Rosa, A. (2014). Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância (Dissertação de mestrado, documento fotocopiado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Schaffer, H. (1996). Desenvolvimento social da criança. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Silva, A. M. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. Revista galegoportuguesa de Psicoloxía e educación, 18 (1), 7-18.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise à luz da psicologia historicocultural. Revista HISTEDBR on-line, 39, pp. 119-135.

Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), pp. 55-65.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

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

Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* nº201 - I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* nº201 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

### **Documentos Institucionais**

Projeto Educativo da Instituição A (2019/2022)

Projeto Pedagógico da Instituição A (2020/2021)

Projeto Pedagógico da Instituição B (2021/2022)

# Apêndices

**Apêndice 1 – Planificação da Intervenção - Hora do conto “Desculpa-me” de Barry Timms**

<b>Hora do conto – “Desculpa-me”</b>				
<b>Momento da rotina</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Intencionalidades educativas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Grande grupo (manta)</b>	<p>- Leitura da história</p> <p>- Colocar questões sobre a história como: quem estava na história?; o que aconteceu?; o que aprendemos?</p> <p>- Breve reflexão sobre as palavras de boa educação que as crianças conhecem como “palavras mágicas”.</p> <p>- Breve reflexão sobre a importância de pedir desculpa quando realmente o sentimos.</p>	<p>Incentivar a partilha entre pares;</p> <p>Promover o respeito pelo outro;</p> <p>Desenvolver o sentido de entreatajuda;</p> <p>Promover a concentração;</p> <p>Desenvolver o gosto pela leitura.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária</li> <li>• Equipa Pedagógica (Educadora e Auxiliar)</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro</li> </ul>	<p>- A criança está atenta à história, mostrando interesse na mesma;</p> <p>- A criança reconhece acontecimentos da história;</p> <p>- A criança entende atitudes referidas na história e refere-as.</p>

## Apêndice 2 - Intervenção – Hora do conto “Desculpa-me”



**Apêndice 3 – Planificação da Intervenção “Ampulheta”**

<b>Ampulheta</b>				
<b>Momento da rotina</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Intencionalidades educativas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Grande grupo (manta)</b>	<p>- Construir a ampulheta</p> <p>- Apresentar a ampulheta ao grupo de crianças explicando como se utiliza e para que serve;</p>	<p>Promover a capacidade de resiliência;</p> <p>Promover a capacidade de autorregulação;</p> <p>Promover a partilha entre pares;</p> <p>Desenvolver a sua autonomia;</p> <p>Desenvolver a noção de tempo;</p> <p>Promover o sentido de comunicação e autocontrolo.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária</li> <li>• Equipa Pedagógica (Educadora e Auxiliar)</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 garrafas de plástico iguais</li> <li>• Cola quente</li> <li>• Pistola de cola quente</li> <li>• Objeto perfurador</li> <li>• Isqueiro</li> <li>• Areia colorida</li> </ul>	<p>- Revela interesse em interagir com os pares;</p> <p>- Revela respeito pela vez do outro;</p> <p>- Revela interesse em explorar o material disponibilizado.</p>

## Apêndice 4 – Intervenção “Ampulheta”



**Apêndice 5 – Grelha de Informação Relativa aos Projetos Educativos e Pedagógicos das Instituições**

<b>Projeto Educativo da Instituição A</b>	<b>Projeto Pedagógico da Instituição A</b>
<p>“Este documento (...) destina-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Pré-Escolar (...) contemplando a existência da Área de Expressão e Comunicação que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.”</p> <p>“No grupo de 3 anos é dada maior ênfase às áreas da Formação Pessoal e Social e das Expressões e Comunicação, uma vez que as características desta faixa etária levam a desenvolver nas crianças competências sociais e de comunicação, pois é nesta fase de desenvolvimento que as crianças treinam estas as competências sociais e adquirem maior vocabulário e mais autonomia na expressão”</p> <p>“É nossa missão proporcionar, às suas crianças e jovens, experiências de aprendizagem práticas, onde expressarão livremente as suas ideias e sentimentos, sendo encorajados a relacionar-se com a comunidade.”</p>	<p>“Estabelecer um equilíbrio entre: as interações individuais, em pequeno e grande grupo.”</p> <p>“Promover uma relação afetiva, calorosa e recíproca entre as crianças e adultos.”</p> <p>“Todas as dimensões e situações da vida da criança (...) comportamento e interação social (...) contribuem e influenciam a forma como se desenvolve a nível cognitivo, emocional e motor ao longo da vida”</p>
<b>Projeto Educativo da Instituição B</b>	<b>Projeto Pedagógico da Instituição B</b>
<p>Documento não consultado</p>	<p>Consultei, mas não encontrei informações relativas às interações e/ou conflitos.</p>