



INÊS SOFIA DOS SANTOS **CRESCEMOS JUNTOS: AS**  
MENDES **INTERAÇÕES ENTRE PARES NA**  
Nº190139018 **CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA**

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

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Julho de 2021

INÊS SOFIA DOS SANTOS **CRESCEMOS JUNTOS: AS**  
MENDES **INTERAÇÕES ENTRE PARES NA**  
Nº190139018 **CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA**

#### **JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Ana Francisca da  
Silva Moura

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

*Vogal:* Professora Doutora Maria Manuela de Sousa  
Matos

Julho de 2021

## **Agradecimentos**

A finalização deste relatório significa o término de um dos capítulos mais importantes do meu percurso pessoal e académico. Foram cinco anos em que várias vezes as minhas capacidades, esforço e dedicação foram colocados à prova, sobressaindo em mim uma pessoa que acredita que é capaz e que nada é impossível, basta tentarmos.

Como não podia deixar de ser, este percurso não se fez sozinho e contei com o apoio de várias pessoas que o tornaram menos difícil, transformando os maus momentos em aprendizagens e os bons momentos em recordações que ficarão para sempre.

À minha família e amigos, obrigada pelo apoio que me deram durante o meu percurso e durante a realização do relatório, obrigada por acreditarem em mim.

Em particular à Patrícia, Joana, Raquel, Cármen, Catarina e Daniela deixo o meu agradecimento pela união que mantivemos durante estes cinco anos, sem vocês o percurso não teria sido o mesmo.

Às educadoras cooperantes, auxiliares e crianças que tive o prazer de conhecer e acompanhar durante os períodos de estágio, obrigada por me acolherem e me ensinarem tanto.

Não posso deixar de agradecer igualmente à Professora Sofia Figueira, orientadora do relatório e docente que me acompanhou durante o Mestrado, pela sua colaboração durante todo o processo.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o meu obrigada por estes cinco anos de ensinamentos que levarei para a vida.

## Resumo

O presente projeto de investigação, intitulado “Crescemos juntos: as interações entre pares na creche e no jardim de infância”, teve como principais intencionalidades compreender como é que as crianças interagem entre si e compreender as conceções das educadoras cooperantes relativamente ao tema, bem como as suas estratégias de promoção de interações. Destaca-se o brincar enquanto meio potenciador de interações, através do qual bebês e crianças estabelecem interações entre si. Procurei dar resposta à questão de partida **“De que forma pode o educador potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?”**, compreendendo como se processa o desenvolvimento social das crianças, a importância das interações entre pares e o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo.

No que diz respeito à metodologia, o presente estudo insere-se numa metodologia de investigação qualitativa e assenta nos princípios da investigação-ação, sendo que se realizou nos dois contextos educativos – creche e jardim de infância - em dois momentos distintos. Relativamente aos procedimentos de recolha e tratamento de informação, recorri à observação participante, notas de campo, registos multimédia, análise documental, entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes e análise de conteúdo. São apresentadas e interpretadas as observações e as intervenções realizadas nos contextos de estágio.

Este estudo permitiu-me compreender a importância das interações sociais entre pares e a influência que exercem sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o importante papel do educador de infância enquanto gestor do currículo e promotor de interações, obtendo resposta à questão de investigação formulada.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Social; Interação; Brincar; Educador Gestor do Currículo.

## **Abstract**

This research project, entitled “We grow up together: peer interactions in day care and kindergarten”, had as its main intentions to understand how children interact with each other and to understand the concepts of cooperating educators regarding the theme as well as their interaction promotion strategies. The play stands out as a means of enhancing interactions, through which babies and children establish interactions with each other. I tried to answer the starting question “**How can the educator enhance interactions between peers in daycare and kindergarten?**”, understanding how the social development of children is processed, the importance of interactions between peers and the role of the kindergarten teacher as a curriculum manager.

With regard to the methodology, the present study is part of a qualitative research methodology, based on the principles of action-research, being carried out in two educational contexts - daycare and kindergarten - at two different times. Regarding the procedures for collecting and processing information, I used participant observation, field notes, multimedia records, document analysis, semi-structured interviews with cooperating educators and content analysis. Observations and interventions made in the internship contexts are presented and interpreted.

This study allowed me to understand the importance of social interactions between peers and the influence they have on children's development and learning, as well as the important role of the childhood educator as a curriculum manager and promoter of interactions, obtaining an answer to the research question formulated.

**Keywords:** Social Development; Interaction; Play; Curriculum Manager Educator.

*A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias.  
A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos  
disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar.  
Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio  
sentimento do Tempo.*

*Mia Couto*

## Índice

Introdução .....	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	13
1. Desenvolvimento Social da Criança .....	14
2. As Interações Sociais .....	20
2.1 O brincar como atividade potenciadora de interações.....	28
3. O Papel do Educador Gestor do Currículo .....	32
3.1 Organização do Espaço e Materiais.....	33
3.2 Organização Temporal.....	36
3.3 Mediação das Interações entre Pares .....	37
Capítulo II – Metodologia de Investigação .....	42
1. Objeto de estudo.....	43
2. Investigação Qualitativa .....	43
3. Investigação-Ação .....	46
4. Procedimentos de Recolha de Informação.....	50
4.1 Observação Participante .....	51
Notas de Campo .....	52
4.2 Registos Multimédia .....	53
4.3 Entrevista Semiestruturada .....	53
4.4 Análise Documental.....	56
5. Técnicas de Tratamento de Informação .....	57
5.1 Análise de Conteúdo.....	58
Capítulo III – Apresentação dos Contextos e Descrição das Intervenções .....	59
1. Instituição A – Contexto de Creche.....	60
1.1 Infraestruturas e Espaço Físico.....	60
1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico .....	61

1.3 Equipas Educativa e Pedagógica.....	62
1.4 Grupo de Crianças .....	63
1.5 Organização temporal .....	65
1.6 Organização dos espaços e materiais.....	66
2. Descrição e Interpretação das Intervenções em Creche .....	68
2.1 Apoiar as explorações das crianças .....	71
2.1.1 Vamos pescar? .....	73
2.1.2 Podemos construir um helicóptero? .....	76
2.1.3 Garrafas Sensoriais .....	78
3. Balanço das Intervenções .....	81
1. Instituição B – Contexto de Jardim de Infância.....	82
1.1 Infraestruturas e Espaço Físico.....	83
1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico .....	83
1.3 Equipas Educativa e Pedagógica.....	84
1.4 Grupo de Crianças .....	85
1.5 Organização temporal da vida na sala.....	86
1.6 Organização dos espaços e materiais.....	88
2. Descrição e Interpretação das Intervenções em Jardim de Infância .....	89
2.1 Promover e apoiar as interações entre pares .....	91
2.1.1 A área da casinha .....	93
2.1.2 O instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever” .....	96
2.1.3 O Projeto dos Cavalos .....	99
3. Balanço das Intervenções .....	103
Capítulo IV – Considerações Finais .....	106
Referências Bibliográficas.....	113
Apêndices .....	122

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Triângulo de Lewin (Latorre, 2003 in Coutinho et al., 2009, p.361) .....	47
Figura 2 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p.366.) .....	48

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 – Guião da Entrevista Semiestruturada .....	123
Apêndice 2 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Creche .....	124
Apêndice 3 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Jardim de Infância .....	139
Apêndice 4 – Grelhas de Análise de Conteúdo .....	146
Apêndice 5 – Intervenção “Vamos pescar?” .....	156
Apêndice 6 – Intervenção “Podemos construir um helicóptero?” .....	156
Apêndice 7 - Planificação da Intervenção “Garrafas Sensoriais” .....	157
Apêndice 8 – A área da casinha .....	158
Apêndice 9 – O Instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever” .....	158
Apêndice 10 – Planificação do momento “Mostrar, Contar ou Escrever” .....	159
Apêndice 11 – O Projeto dos Cavalos .....	159

## **Siglas e Acrónimos**

**MEM** – Movimento Escola Moderna

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

O presente projeto de investigação surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Está previsto no plano de estudos do Mestrado que as estudantes realizem três momentos de estágio, no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III, no entanto, devido à pandemia COVID-19, surgiram alguns constrangimentos, exigindo uma reorganização dos estágios. Esta reorganização teve como consequência a não realização das quatro semanas de estágio previstas para o 2º ano. Quer em contexto de creche quer em contexto de jardim de infância, procurei adotar uma postura investigativa e refletir acerca das práticas vivenciadas, visando a importância de construir um olhar crítico sobre a nossa própria prática. Segundo Hamido e Azevedo (2013), esta atitude reflexiva entende-se como “um contínuo trabalho de construção e desconstrução do saber, que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional” (p.2-3).

As crianças passam grande parte do seu tempo nos contextos educativos, por isso, torna-se crucial compreender como é que os espaços e as equipas educativas contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim “o ambiente, nessa perspetiva, é concebido tanto como espaço social de experiência como enquanto condição/instrumento de desenvolvimento” (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p.63). Apesar dos avanços na área das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, entre outras, persistem conceções em que as competências precoces das crianças não são reconhecidas, nomeadamente nos primeiros três anos de vida. Neste sentido, este estudo torna-se pertinente na medida em que evidencia uma visão da criança capaz, ativa, competente e predisposta para se relacionar com os outros desde cedo. No contexto de creche foi possível observar que a linguagem não-verbal era a mais utilizada pelas crianças nas suas interações, aproximando-se pelos interesses comuns. No jardim de infância as crianças recorriam principalmente à linguagem verbal, promovendo o seu encontro nos vários momentos.

Dado que “através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de

competências” (Eckerman et al., 1989 cit. por Arezes & Colaço, 2014, p.114), este estudo tornou-se relevante para compreender a forma como as crianças interagem e principalmente a importância das interações no seu desenvolvimento e aprendizagem, refletindo acerca do papel do educador durante todo o processo.

Tendo como tema principal as interações entre pares na creche e no jardim de infância, este relatório pretende dar resposta à questão **“De que forma pode o educador potenciar as interações sociais entre pares na creche e no jardim de infância?”**. No que diz respeito às motivações pessoais para a escolha deste tema, este surgiu pelo facto de as memórias que tenho da época em que frequentava estes contextos em criança, serem associadas às brincadeiras que desenvolvi e às interações que estabeleci com outras crianças. Além disso, a integração no contexto de estágio em Creche possibilitou-me observar as interações entre as crianças, ficando curiosa em querer descobrir mais e qual o papel que o educador deve adotar nesses momentos. Com o objetivo de dar resposta à questão de investigação, procedi à recolha de informação nos contextos de estágio, observando e intervindo de acordo com as práticas vivenciadas. A principal intencionalidade das intervenções realizadas era promover momentos de interação entre crianças que proporcionassem aprendizagens significativas. Desta forma, a observação e o registo foram essenciais para compreender os interesses e necessidades do grupo, garantindo uma intervenção que incidisse nesses aspetos. Em ambos os contextos, o brincar era a principal atividade em que as crianças se envolviam em interações, sendo por isso valorizado.

No presente estudo, adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa e de investigação-ação. No que concerne aos instrumentos de recolha de informação recorri às notas de campo, registos multimédia, análise documental e entrevista semiestruturada tendo em vista a compreensão das conceções das educadoras quanto ao tema em estudo.

Relativamente à estruturação do relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico, onde são abordados vários autores de referência, fundamentais para a compreensão da temática.

No primeiro ponto é destacado o desenvolvimento social das crianças, a partir do qual as crianças desenvolvem as suas relações com os outros. No segundo ponto é abordado o conceito de interação social, bem como as suas características e influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No terceiro ponto abordo o brincar enquanto atividade potenciadora de interações entre as crianças. E, por fim, o quarto ponto refere o papel do educador enquanto gestor do currículo, mencionando a organização temporal e a organização dos espaços e materiais como fatores que podem favorecer ou inibir as interações. Destaca-se também o papel do educador na mediação das interações.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação, sendo referida e fundamentada a investigação qualitativa e a investigação-ação como metodologia utilizada, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados.

O terceiro capítulo consiste na descrição dos contextos educativos – creche e jardim de infância – onde decorreram os estágios e as intervenções. As descrições contemplam as caracterizações das infraestruturas, das equipas, dos grupos de crianças, das rotinas e dos espaços e materiais das instituições. Este capítulo integra ainda a análise e interpretação das intervenções realizadas, mobilizando as conceções das educadoras.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, que incluem um balanço reflexivo de todo o processo de desenvolvimento do estudo, considerando as intervenções realizadas nos contextos e os constrangimentos vivenciados. A questão de investigação é respondida, evidenciando os conhecimentos adquiridos. A reflexão abrange ainda as perspetivas que tenho para o futuro, realçando aspetos que contribuíram para a construção da minha identidade pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

Por fim são apresentadas as referências bibliográficas, legislação, documentos consultados e os apêndices.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

---

Neste capítulo são abordados aspetos teóricos que contribuem para a compreensão do tema do relatório – as interações entre pares na creche e no jardim de infância. No primeiro ponto é abordado o conceito de desenvolvimento social da criança, inicialmente realizado no ambiente familiar e, posteriormente, num contexto educativo.

No segundo ponto destaca-se o brincar como gerador de inúmeras possibilidades de interações entre pares.

É também abordado o papel do educador enquanto gestor do currículo e mediador das interações, proporcionando a organização do ambiente educativo facilitador ou inibidor das mesmas.

## 1. Desenvolvimento Social da Criança

Nos primeiros seis anos de vida a criança tem uma evolução significativa no que diz respeito às suas capacidades e competências, sendo considerado “um período riquíssimo e fundamental no processo de desenvolvimento” (Matta, 2001, p.116). Ainda que os primeiros meses de vida requeiram uma dedicação à prestação de cuidados, o educador de infância tem uma noção clara de que se trata, igualmente, de um período fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento ulterior da criança (Cró & Pinho, 2011).

Segundo Portugal (2009, p.38) “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas”. De acordo com esta afirmação, os contextos educativos revelam-se enquanto promotores da socialização e da autorrealização da criança, atribuindo-lhe oportunidades de experiências, como por exemplo novas sensações, a separação dos seus familiares, a construção de relações afetivas e a promoção da autonomia (Portugal, 2009).

Para Schaffer (1999), o desenvolvimento social da criança é um processo que ocorre desde o nascimento, considerando-se uma preocupação primária. É através deste processo que as crianças se vão tornando cada vez menos dependentes dos pais, desenvolvendo capacidades para a amizade e a compreensão de regras de convivência social. Concebe-se o desenvolvimento como um processo contínuo que começa quando se inicia a vida (Mussen, 1980) e que por não se tratar de um processo linear e uniforme idêntico a todos os sujeitos, decorre de fases de ruptura, mutação, adaptação que resultam da dinâmica relacional de diversos fatores (Bronfenbrenner, 1996).

Segundo alguns autores (Brownell, 1986; Schaffer, 1996; Hay et al., 2004; Williams et al., 2007) as relações que as crianças estabelecem com os seus pares iniciam-se no seu primeiro ano de vida, pois os bebés têm uma necessidade e interesse inatos de contacto social (Bronson, 2000). De facto, e tal como afirma Stambak (2011), mesmo antes dos dois anos as crianças revelam um interesse em realizar atividades em conjunto, comunicando entre si e estabelecendo relações de afinidade.

Desde que nasce, a criança interage de diferentes formas com o mundo que a rodeia, tal como Brownell (1986), Eckerman e Whitehead (1999) que referem que os bebés interagem uns com os outros através de sorrisos, gestos e vocalizações. Ao ingressar num contexto educativo, a criança experimenta novas situações de interação, diferentes daquelas que vivenciava no seio familiar. O ato de brincar torna-se um meio importante na interação entre crianças, pois é através deste que a criança experimenta interações por exemplo através da distribuição de papéis ou até mesmo a resolução de conflitos que podem surgir durante a brincadeira. De acordo com esta premissa, Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.177) afirmam que “o brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros”. O desenvolvimento pessoal e social confere à criança as capacidades necessárias para compreender e lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa (Cró & Pinho, 2011), sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens.

Reconhecendo que ao longo da nossa vida estamos sujeitos a interações com os outros em todos os contextos, “o desenvolvimento social é o procedimento observado na maneira como um sujeito se comporta diante de uma determinada situação ou pessoa” (Augusto, 2013, p.4). Assim sendo, não devemos privar a criança de viver experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento, permitindo que esta se sinta parte integrante do processo de interação social, uma vez que é na infância que surgem as primeiras formas de interação com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais (Ladd & Coleman, 2010). Como afirma Singer (2002, p.56) “para as crianças pequenas, o ambiente é antes de tudo um ambiente social”.

De acordo com Post e Hohmann (2011), as crianças revelam-se seres sociais desde cedo, observando e interessando-se pelo outro.

Bebés e crianças mais novas procuram avidamente contacto directo com os pais, outros membros da família e pessoas que lhes prestam cuidados, e utilizam uma série de estratégias para realizarem os seus desejos. No início os bebés choram – para serem alimentados, obterem conforto, segurança e dormirem. À medida

que as pessoas lhes respondem, os bebés comunicam – pelo prazer de se envolverem ou de prolongarem trocas face-a-face. Contemplam e sorriem para os pais e outros educadores (idem, p.30).

Segundo Schaffer (1996), o desenvolvimento social engloba aspetos como os comportamentos, os sentimentos e as atitudes que a criança desenvolve perante os outros, sendo que com a idade estes aspetos se vão modificando, tornando a criança mais independente e capaz de se autocontrolar, regulando o seu comportamento de acordo com o meio envolvente. A este respeito, Fochi (2015) refere que o desejo que as crianças têm em alcançar o outro, demonstra o seu carácter social e relacional e a consciência que têm do outro.

O facto de que cada criança “tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p.71), justifica a maneira como se envolvem e encaram os outros. À medida que vão crescendo, modificam o seu comportamento face aos comportamentos dos outros, como por exemplo quando se aproximam de quem lhes sorri e quando se afastam de quem lhes franze a testa (Post, Hohmann & Epstein, 2013).

Numa primeira fase a criança estabelece uma relação com a mãe, com o pai ou com o adulto de referência. É através desta relação que a criança vai descobrindo aspetos sobre o mundo que a rodeia, em primeiro lugar no contexto familiar em que se encontra e, mais tarde, no contexto institucional, onde “(...) aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros.” (Post & Hohmann, 2011, p.40).

Segundo Cró e Pinho (2011) a primeira aquisição social do bebé está relacionada com a sua capacidade em deixar a mãe fora do seu alcance de visão, sem sentir ansiedade. A partir das relações que estabelecem com os pais e educadores, as crianças ganham a coragem de que precisam para explorar o mundo que as rodeia, sendo que um contexto educativo de qualidade favorece esse desenvolvimento.

Zabalza (1992) refere que o desenvolvimento pessoal e social se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento da personalidade da criança, implicando o desenvolvimento das suas capacidades, dotando-a de recursos para assumirem um comportamento autónomo e responsável, sendo capazes de enfrentar problemas com

flexibilidade e espírito inovador. Além disso, a relação entre a criança e os outros, pressupõe uma aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, modos de pensar e agir e a apropriação de capacidades expressivas e comunicativas. Post e Hohmann (2011, p.40) referem que as “relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas”. A partir deste princípio destaca-se a finalidade educativa de promover não só o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, mas também o seu desenvolvimento social enquanto cidadão.

De acordo com esta premissa, o processo de desenvolvimento e evolução da criança é iniciado a partir do contato com o meio envolvente, dos exemplos que observa e com os quais contacta no seu quotidiano, resultantes das interações e relações que vivencia. A criança é perspectivada como um ator social, sendo este um conceito que enfatiza a forma como as crianças poderão ser capacitadas para crescerem em competência através da participação (Woodhead, 1999 cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), acreditando na aptidão desta para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social.

O desenvolvimento de interações não depende apenas das competências das crianças, mas também da capacidade que os seus pares têm para responder às situações em que se envolvem, num estilo de “dar e receber” (Montagner, 1993). Deste modo, o desenvolvimento social da criança depende tanto de si como das interações que estabelece com os outros, sendo que ao socializarem e desenvolverem ações conjuntas criam o conceito de “cultura de pares” abordado pela autora Michélsen (2011), desenvolvendo capacidades sociais que as possibilitam interagir.

Segundo Bronson (2000, p.182), “the period between 12 and 36 months represents a significant advance in the child's self-regulatory skills”, sendo que nestes primeiros anos de vida a criança desenvolve a linguagem verbal e não verbal, a aprendizagem das regras, a comunicar as suas necessidades. Durante este período as crianças revelam diversos comportamentos sociais e interagem com os seus pares (Ladd & Coleman, 2010), cada vez com mais competências.

Na perspetiva de Eckerman, David e Didow (1989), a imitação constitui-se enquanto forma importante de interação entre os pares, representando uma estratégia

comportamental privilegiada durante estas, antecedendo-se à comunicação verbal. Assim, observar e imitar o outro permite a aquisição de novos desempenhos (Calafate, 2000).

A interação através do olhar torna-se uma das primeiras formas de comunicação, levando a criança a observar as ações dos outros, percebendo com quem ou com que objeto o outro está a interagir, permitindo que outras formas de interação ocorram como o toque, a troca de olhares e as expressões faciais. 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). Além disso, “o olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o outro” (Belini & Fernandes, 2007, p.166).

Basei (2008) evidencia a interação através dos gestos como uma das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro. Assim sendo, podemos considerar as interações não verbais como “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).

Durante o segundo ano de vida, a criança revela um maior domínio ao nível da linguagem, utilizando-a na interação com os seus pares com diversas intenções e objetivos. Ao comunicar com os seus pares, as crianças desenvolvem mais facilmente relações entre si e, simultaneamente, estão a criar oportunidades para melhorar as suas capacidades comunicativas. Vygotsky (1978) considera a linguagem como o “instrumento dos instrumentos”, que não se restringe apenas a um instrumento de comunicação, mas que pode ser ainda uma ferramenta útil na organização do pensamento e na regulação do comportamento. De acordo com as autoras Sim-Sim e Nunes (2008), a criança torna-se mais autónoma e capaz de comunicar com os seus pares quando apresenta um maior domínio da linguagem.

Katz (2006, p.18) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e

reactivo”, enfatizando a importância das interações entre pares. As interações vão-se tornando cada vez mais complexas e exigentes para as crianças, em comparação com as interações estabelecidas com os adultos, sendo que “peer interactions are characterized by a similarity of power and knowledge that leads children to play a more active role than when they interact with adults” (Ashley & Tomasello, 1998, p.144). Contudo, estes dois tipos de interação, adulto-criança e criança-criança devem ser entendidos como processos integrados, tornando-se importante a existência de uma boa interação entre o adulto e a criança, para que a segunda seja potenciada.

Stambak (2011) afirma que os bebés são considerados facilmente como egocêntricos, não sendo reconhecidas as suas capacidades interativas. A conceção de criança que aqui se pretende associar é a de uma criança capaz de se comunicar, que se relaciona com o mundo, que interage por meio das suas experiências, descobrindo-se a si, aos outros e ao mundo (Fochi, 2015).

As relações interpessoais afetam o desenvolvimento individual, destacando-se como o contexto em que decorre a socialização e que as relações são a base ou recurso que permite à criança funcionar de um modo independente num contexto mais vasto (Portugal, 1998). Deste modo, as relações interpessoais tornam-se meios para um leque de novas experiências. De uma forma clara, Fochi (2015) refere que o foco do trabalho nos primeiros seis anos de idade é voltado para os processos de como as crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

As relações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares e com os adultos são de grande importância, pois é a partir destas relações que as mesmas concebem a compreensão do mundo social e aprendem competências não só sociais, mas também cognitivas, linguísticas e motoras, que usarão ao longo da vida. Desta forma, é fulcral que se criem ambientes propícios em que o educador promova desde muito cedo estas relações, para que se desenvolvam positivamente, construindo ativamente aprendizagens, pois a criança deve ser entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p.39).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.25), “o desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal”. Torna-se assim importante reconhecer as características particulares desta relação, uma vez que a regulação e o autocontrolo das emoções são diferentes de criança para criança. Deste modo, é preciso considerar as diferenças individuais, sendo que algumas crianças se mostram dispostas a interagir com os outros, enquanto outras se sentem inibidas pela presença do outro, encontrando alguma dificuldade na relação.

Assim sendo, o desenvolvimento social eficaz com os pares requer atenção e adaptação a situações sociais específicas, sendo que a modulação de emoções por parte das crianças desempenha um papel importante na sua competência social (Cillessen & Bellmore, 2002).

Tendo em conta os aspetos referidos, se não forem criadas oportunidades de desenvolvimento social e emocional nos primeiros anos de vida de uma criança, o seu desenvolvimento poderá ser afetado. É essencial que a criança compreenda e seja capaz de se colocar no lugar do outro, identificando e reconhecendo as suas emoções e as dos outros, desenvolvendo a empatia que se torna fundamental na promoção do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

## **2. As Interações Sociais**

O conceito de interação é um conceito polissémico, definido por diferentes autores. Schaffer (1999) define interação como o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes. Singer (2016, p.112) esclarece a interação entre pares acrescentando “true peer interactions take place when peers show mutual engagement of attention, explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner”.

De acordo com DeVries e Zan (1998, p.61) as interações entre pares constituem-se enquanto meio privilegiado para o desenvolvimento social, possibilitando a igualdade ou maior proximidade que não se consegue nas interações adulto-criança, contribuindo para o reconhecimento dos pares como semelhantes e promovendo o interesse pela relação com os outros.

Na perspectiva das autoras Arezes e Colaço (2014), a interação corresponde ao comportamento que o indivíduo desempenha e implica a participação do outro, numa conversa, numa troca de gestos, num jogo ou até num conflito.

Torna-se relevante referir que as interações não são apenas associadas ao desenvolvimento social, uma vez que o desenvolvimento se processa de forma holística, ocorrendo simultaneamente com o desenvolvimento cognitivo, físico e linguístico, tornando as interações cada vez mais complexas. A competência emocional, nomeadamente, entende-se como indispensável às interações pois permite à criança gerir as suas emoções para que se consiga relacionar mais facilmente com os outros, sendo que é a partir dessa competência que estabelece as suas relações sociais. A este respeito, Vale (2009, p.130), refere que “as crianças que percebem melhor as suas emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares”.

Além disso, Michélsen (2011) reforça que as trocas emocionais das crianças enquanto se imitam, aceitam ou rejeitam são consideradas significativas não só para a sua aprendizagem social, mas também para desenvolver o sentido do seu eu intersubjectivo.

Inicialmente, a criança interage com o mundo que a rodeia através dos sentidos, que revela ser uma das formas mais utilizadas pelas crianças para se expressarem, recorrendo especialmente aos gestos, utilizando o seu corpo para comunicar com os seus pares (Basei, 2008) e, posteriormente, com o desenvolvimento da linguagem, interage sendo capaz de expressar as suas escolhas.

Segundo Hay et al. (2004), a capacidade de uma criança se envolver com sucesso na interação com os pares tem como base várias conquistas nos primeiros anos de vida, das quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a manter interações sociais com diferentes parceiros.

É essencial reconhecer a personalidade de cada criança, na medida em que algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com outros, enquanto outras se revelam mais interessadas no mundo dos objetos do que nos seus pares, e ainda outras que se sentem inibidas na presença dos seus pares, encontrando dificuldades no controlo de emoções e no envolvimento com outros (Brownell & Hazen, 1999).

Neste sentido, “a interação entre pares é importante (...) porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e social” (Piaget, s.d., cit. por Kamii, 2003, p.63). A criança tem de se sentir segura para concretizar as suas ações e para interagir com os seus pares. Estas interações vão-se complexificando ao longo da infância, fase em que as crianças veem os seus pares como modelos, em que se vão imitando e comparando. Durante o processo de interação com os outros, as crianças estão a estabelecer relações de cooperação, confrontação e procura de consenso (Oliveira, 2014).

Tendo como referência Malaguzzi (1999) que nos diz que para o bebé a linguagem é expressa de “cem formas”, o autor Parker-Rees (2010) revela que é interessante observar como os bebés interagem, atentando na maneira como cada um observa as reações do outro, tomando consciência do outro, conhecendo e descobrindo os sentimentos e as emoções. O interesse que as crianças revelam naturalmente pelos outros torna-se a principal característica na criação e consistência das relações interpessoais (Michélsen, 2011).

Apesar de algumas características próprias da idade, como por exemplo ao nível da linguagem, as crianças revelam diversas competências nas interações com os outros. Durante o primeiro ano, as crianças comunicam com os outros através de gestos como apontar ou segurar objetos para o outro e balbucios. Durante os dois primeiros anos de vida estas competências referem-se a capacidades como verificar a disponibilidade e atenção do outro, oferecer algo atrativo ou uma variação do tema de brincadeira e imitar ou complementar uma ação do par, bem como capacidades básicas de comunicação diádica, como estabelecer contacto visual e construção de mensagens claras (Brownell & Hazen, 1999). Ainda nos primeiros dois anos de vida, estas interações tornam-se cada vez mais prolongadas e complexas, sendo caracterizadas pelo

desenvolvimento interativo associado às capacidades comportamentais que permitem à criança interagir com os outros.

É comum que as crianças ofereçam objetos e que apontem para as coisas, pois trata-se de uma forma de construção da relação social mediada pelos objetos, onde o ato de dar e receber, que envolve aceitar e ser aceite, torna-se mais importante do que o objeto em si (Rodrigues & Ramos, 2012, p.7). Neste sentido, Bronson (2000) afirma que as crianças necessitam de oportunidades e desafios adequados que promovam o desenvolvimento da sua autonomia, revelando-se a cooperação entre pares como oportunidade favorável a esse nível, uma vez que a criança em cooperação desempenha um papel mais ativo e mais exigente, fomentando essa competência.

Os autores Ladd e Coleman (2010) referem ainda que as crianças que demonstram um nível elevado de atividade cooperativa tendem a ter mais crianças que gostam delas, enquanto as crianças que discutem com frequência e desenvolvem comportamentos agressivos, são frequentemente rejeitadas pelos seus pares. Tendo isto em conta, a rejeição pelos pares pode apresentar consequências, nomeadamente ao nível relacional, uma vez que as crianças rejeitadas apresentam dificuldade em encontrar outras para brincar, ao contrário das que são bem aceites. Assim, “as interações que conduzem à rejeição pelos pares parecem impedir as crianças de arranjam parceiros de jogo e relações estáveis” (idem, p.142).

As interações entre pares incluem assim a regulação emocional e comportamental, bem como outras competências sociocognitivas como a interpretação e resposta face ao comportamento dos pares (Brownell & Hazen, 1999, p.406).

Vygotsky (1978, cit. por Pimentel, 2007) defende que o indivíduo se desenvolve em função do meio onde está inserido e através das experiências que lhes vão sendo proporcionadas, tendo em conta que “(...) a parceria entre crianças possibilita-lhes ir além do que iriam sozinhas, (...) como companheiras no jogo, elas se complementam, divergem, adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente nos modos de realizar a atividade” (idem, p.241). A este respeito, Vygotsky (1978) reforça ainda a existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definindo-a como Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito é definido como “the distance between the

actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (idem, p.86).

Tendo em conta estas afirmações, “(...) o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã, ou seja, o que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela poderá fazer por si mesma amanhã.” (Vygotsky, 1989, p.87). Deste modo, o educador estará a contribuir e a influenciar de forma intencional as interações entre pares, desempenhando a função de “andaime” nesses momentos, através da sua participação e apoio no decorrer das atividades entre crianças, facilitando a comunicação, a resolução de problemas ou a execução de tarefas. Reforçando esta ideia, é pertinente referir o termo “scaffolding” utilizado por Vasconcelos (1999) na medida em que o adulto, as crianças e o meio são apoiantes nas atividades.

O educador como “(...) mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real” (Coelho & Pisoni, 2012, p.148), apoiando-a na resolução dos seus problemas e garantindo a continuidade da ação que decorre. Esta mediação da intervenção e o apoio do adulto, perante dificuldades e conflitos nos momentos de interação, proporciona um ambiente seguro à criança, permitindo que se expresse face ao acontecimento, tendo em vista a sua resolução. Assim, é possível afirmar que a ZDP constitui um importante contributo para o desenvolvimento da criança, desempenhando um “(..) papel de destaque, uma vez que reclama atenção para o importante papel do adulto no apoio direto à criança ou no incentivo à interação entre pares que se encontrem em níveis de desenvolvimento diferentes” (Araújo, 2018, p.77).

De acordo com Folque (2018), e tendo em conta as teorias socioculturais, a aprendizagem e o desenvolvimento são intrinsecamente sociais, estabelecendo-se a ideia de que as aptidões e conhecimentos que a criança vai adquirindo decorrem de uma apropriação que se realiza a partir de interações sociais com outros mais experientes. Ou seja, a aprendizagem individual é estruturada pelo contexto sociocultural que se vivencia.

Destaca-se, assim, a importância da composição de grupos heterogêneos e o modo como estes influenciam as interações criança-criança. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.24), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”. Desta forma, grupos compostos por crianças de várias faixas etárias

visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (Folque, 2018, p. 53).

Teixeira et al. (2011, p.59) referem que a integração das crianças em grupos heterogêneos proporciona uma “melhoria ao nível da auto-estima, aumento das condutas pró-sociais ao nível do cuidar, tolerância, paciência e entreajuda, relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição dos problemas relacionados com a disciplina”. A este propósito, Brownell (1986, cit. por Arezes & Colaço, 2014) sugere que numa interação deste género, o par mais experiente e capaz oferece um maior controlo e suporte, reduzindo as exigências da situação, encaminhando a criança mais nova a apresentar capacidades acima do que teria na mesma situação, mas com uma criança da mesma idade. Ao proporcionar experiências favoráveis à criança mais nova, também a criança mais velha é beneficiada, contribuindo para as suas capacidades e autonomia.

Katz (1998) destaca os benefícios dessa integração a nível social e intelectual, tanto para as crianças mais novas como para as mais velhas, de entre os quais destaca uma maior ajuda e partilha de conhecimentos e comportamentos, um melhoramento das habilidades sociais e uma maior sensibilidade e responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas. As crianças mais novas beneficiam essencialmente de oportunidades em que participam em actividades ou tarefas mais complexas, bem como a exposição/participação na resolução de conflitos.

Associado a esta ideia está implícito o ato de imitar, sendo que é através da imitação que a criança é capaz de realizar ações que vão além dos seus limites e das suas

aptidões (Vygotsky, 1991). Desta forma, para o autor, a imitação deve ser considerada como potencializadora de desenvolvimento e aprendizagem.

O autor Bronfenbrenner (1996) salienta o mérito das relações interpessoais recíprocas, estabelecendo-as como condição mínima para a formação de díades. A premissa básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, esse processo vai ocorrer da mesma maneira para o outro. Deste modo, o autor refere que “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (idem, p.46).

Ainda de acordo com o mesmo autor, as díades podem assumir três formas funcionais diferentes no que diz respeito ao seu potencial para fomentar o desenvolvimento. A díade observacional, ocorre quando o sujeito presta uma cuidadosa atenção à atividade do outro e este, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado por aquilo que está a fazer. A díade de atividade conjunta, em que os dois sujeitos participam juntos na situação. A díade primária, que consiste naquela que, mesmo quando os dois sujeitos não estão próximos, permanecem os sentimentos e os pensamentos em relação ao outro, influenciando os seus comportamentos. Através de uma ação em conjunto as crianças aprendem umas com as outras aquilo que é importante na interação entre elas (Michélsen, 2011).

Neste sentido, as crianças são “parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (DeVries, 1997; Azmitia, 1998, cit. por Folque, 2018, pp.96-97). Esta condição possibilita que as crianças em desenvolvimento se confrontem com diferentes relações de poder. O poder deve ser gradualmente experimentado pelo sujeito desenvolve, promovendo oportunidades de gestão de situações e/ou relações (Bronfenbrenner, 1996).

Segundo Fino (2001), a interação social referente à definição de Vygotsky, determina a aprendizagem como um processo social e o conhecimento como algo socialmente construído. A interação social não se define, por isso, apenas pela

comunicação entre a criança e o adulto, mas também pelo ambiente onde esta comunicação ocorre, pelo que a criança interage igualmente com os problemas, os assuntos, as estratégias e a informação.

A complexidade das relações interpessoais constituem a criança como “um ser-sujeito”, capaz de agir e recolher informações relativas à sua ação, apreendendo informações transmitidas através da voz, expressões faciais, gestos, posturas, toques e respondendo a estes estímulos como sabe, realizando as suas primeiras interações (Montagner, 1993). Quando as crianças se dedicam a interações mais duradouras e se sincronizam umas com as outras em torno de algo, familiarizam-se com os interesses do par e, por vezes, alteram o seu ritmo para se adaptar ao do outro, mantendo a interação (Michélsen, 2011).

As interações que a criança estabelece com os outros, tornam-se um meio para a compreensão e construção da sua identidade, uma vez que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64). As experiências que vai vivenciando influenciam a forma como a criança se vê a si própria e a forma como vai interagir com os outros, envolvendo-se em três estádios de desenvolvimento social e emocional, nomeadamente “confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida e iniciativa versus culpa” (Erikson, 1950 cit. por Hohmann & Weikart, 2011, p.64). Ao mesmo tempo, “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização” (idem, p.65).

Neste sentido, as interações sociais mais do que desenvolver a capacidade de socialização, facilitam e aperfeiçoam as habilidades de comunicação, à medida que as crianças ajustam a complexidade da sua linguagem para se adequarem ao nível cognitivo do seu interlocutor (Spodek & Saracho, 1998). As interações entre pares são significativas para a vida das crianças, na medida em 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).

Michélsen (2011, p.11) conclui que estas primeiras experiências na vida social da criança, representam o que é estar com os outros e “molda as expectativas futuras das crianças relativamente ao brincar e interagir com pares”.

## **2.1 O brincar como atividade potenciadora de interações**

De acordo com Ferland (2006, cit. por Silva & Sarmento, 2017, p.46) “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa”, sendo considerada por alguns autores como uma atividade social de escolha livre, motivada e dirigida pela própria criança. Tal como Sousa (2003, p.31), que defende que se trata de uma “atividade lúdica, que é própria e natural da criança”, constituindo-se como uma fonte de prazer.

A este respeito, o Manual de Processos-Chave da Creche, salienta a importância de serem estabelecidas relações que encorajem a criança a participar de forma ativa, pelo que “(...) crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens activas em que se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que estas crianças aprenderão” (ISS, 2010, p.2).

Para Vygotsky (2001, cit. por Pereira, Amparo & Almeida, 2006), o brincar constitui-se como atividade necessária de maturação e desenvolvimento da criança, sendo que a criança é um ser lúdico, que está sempre a brincar, mas que a sua brincadeira tem um grande sentido prático correspondendo, com exatidão, à sua idade e aos seus interesses. Ainda de acordo com o mesmo autor, é destacada uma característica fundamental do brincar, diretamente associada ao desenvolvimento: a de intermediar a necessária transição entre estádios do desenvolvimento mental, uma vez que o brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e gerador de zonas de desenvolvimento proximal.

Desde cedo as crianças desenvolvem capacidades imaginativas, linguísticas e comunicativas que permitem desenvolver jogos e brincadeiras mais complexas numa perspetiva de desenvolvimento social (Goldstein, 2012). A brincadeira ou o jogo tornam-se formas de integração na cultura da sociedade onde se inserem.

Ao brincar a criança tem oportunidade de “descobrir o mundo, as pessoas, as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (Silva & Sarmiento, 2017, p.41). Os momentos de brincadeira são momentos que favorecem as interações, sendo nestes momentos que as crianças interagem com mais frequência com os seus pares. Como a brincadeira é um dos meios mais utilizados pelas crianças, acredita-se que esta deve refletir e promover a competência social (Cillessen & Bellmore, 2002)

Desta forma, o brincar desempenha um papel fulcral no desenvolvimento destas relações, uma vez que “(...) gera inúmeras possibilidades, como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo (...)” (Kishimoto, 2010, p.4).

Ainda a esse respeito, Gomes (2010, p.46) refere que

é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares.

Neste seguimento, as crianças desenvolvem formas de cooperação em que “(...) comentam as descobertas umas das outras e, conseqüentemente, aprendem com os colegas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 377). Os grupos de brincadeiras constituem-se como “poderosos mediadores de socialização” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

O ato de brincar representa também um desafio para as crianças, proporcionando-lhes recompensas e aprendizagens. Através da brincadeira desenvolvem capacidades relacionadas com a autonomia, bem como com o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, uma vez que a brincadeira influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Deste modo, para ser considerada brincadeira, o jogo ou o ato de brincar devem ser escolhidos de livre e espontânea vontade por parte das crianças, sendo que “ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres” (Kishimoto, 2002, p.143). Assim sendo, o

educador não deve estruturar as brincadeiras, pelo que quando se dá oportunidade às crianças de orientarem e usarem a sua imaginação estas “ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras” (Gaspar, 2010, p.9). Ao seguir as regras da criança, é demonstrado respeito pelas suas ideias, fortalecendo a relação adulto-criança.

O educador deve participar nas brincadeiras, adotando uma postura atenta, observando e elogiando os esforços da criança, centrando-se no que as crianças estão a fazer, sem ser intrusivo no que está a acontecer. Deve ainda comentar e descrever as brincadeiras, estimulando o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou de que ainda não se apropriou (Gaspar, 2010). Partindo deste pressuposto, o educador deve ser o mediador da conversa entre as crianças e deve, também, procurar compreender o que a criança quer transmitir, estimulando a sua verbalização, bem como manifestar interesse pelas suas realizações incitando um maior envolvimento e uma dinâmica rica em trocas (Stambak, 2011).

O faz de conta definido por Vygotsky ou o jogo simbólico definido por Piaget, são considerados momentos importantes de interações, afirmando que é através da envolvimento da criança nos jogos que esta desenvolve competências de assimilação, apreensão de regras, imaginando, criando e representando papéis sociais. No faz de conta a criança representa o mundo adulto e a partir da situação imaginária separa o significado dos objetos e das suas próprias ações, atribuindo-lhes novos significados (Alves, 2005). No jogo simbólico a criança começa a utilizar a simbologia, recorrendo a imagens mentais que lhe permitem imaginar, criar e representar papéis sociais (Kamii, 2003). Em ambas as definições são utilizados objetos reais ou imaginários e baseiam-se em experiências vividas ou presenciadas (Ferreira, 2010). Através destes jogos, as crianças estabelecem funções, criam personagens, fazem imitações, criando relações umas com as outras.

Durante a brincadeira, as crianças desenvolvem competências sociais, onde conversam, brincam, interagem umas com as outras. Bruner (1983, cit. por Kishimoto, 2002, p.151), a este respeito refere que é através da brincadeira que a criança “aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas”.

De acordo com esta premissa, “o jogo infantil coletivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador de aquisição de novas competências pessoais e sociais” (Silva, 2017, p.16), tendo em conta que as atividades espontâneas representam momentos de exploração e brincadeiras em que ao interagirem com pessoas e materiais, as crianças desenvolvem conceitos e constroem conhecimento sobre comunicação, objetos, quantidades, representação, movimento.

Vygostky (1989) estabelece uma relação entre o jogo e a aprendizagem, na medida em que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral da criança. Desta forma, o autor refere que através do mundo ilusório e imaginário, a criança tem oportunidade de ser um ser ativo que constrói e cria através das suas interações sociais. É a partir das brincadeiras que a criança consegue definir conceitos, criar situações que desenvolvem a sua atuação em situações reais. O jogo aparece no mundo imaginário e contribui para o desenvolvimento do sujeito, no qual as interações sociais conduzem a uma aprendizagem.

O autor apresenta três características fundamentais do jogo que são a imaginação, a imitação e as regras, sendo que “a ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos” (Vygotsky, 1989, p.53).

Neste sentido, o ato de brincar revela uma ligação entre o social e o individual, numa interação profunda entre os aspetos subjetivos e os culturais, pelo que o ambiente envolvente, por meio de mediações simbólicas de entre as quais o brincar, fornece as bases sobre as quais a criança irá adquirir e co construir o seu conhecimento e desenvolver-se emocional, social e cognitivamente.

É de extrema importância serem atribuídas à criança oportunidades para brincar, pois vai desenvolver um leque de aprendizagens. O ato de brincar, para a criança, significa um momento em que ela pode representar através do simbólico, aspetos presentes na sua realidade. A brincadeira constitui-se, efetivamente, como uma atividade social (Abramowicz & Wajskop, 1999, pp.56-57).

### **3. O Papel do Educador Gestor do Currículo**

No processo de construção do currículo é necessário que o educador conheça o meio envolvente e as crianças, através da recolha de diferentes tipos de informação, como a observação, os registos e o contacto com as famílias e outros membros da comunidade.

Posteriormente, a informação recolhida deve ser organizada, interpretada e refletida, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, conduzindo a uma nova avaliação. Deste modo, “planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13), são consideradas condições relevantes “para responder de forma adequada aos interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.32).

Neste sentido, uma das funções do educador neste âmbito é a de “procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações” (ISS, 2010, p.2). Além disso, deve fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo, bem como promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei nº241/2001, p.4).

Além dos aspetos referidos, como os comportamentos e as características pessoais das crianças, existem decisões que podem ter impacto no desenvolvimento de relações interpessoais das crianças com os seus pares. De acordo com Singer (2002), os educadores dispõem de estratégias de promoção da interação e cooperação entre pares, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço e do tempo.

Forneiro (1998) apresenta quatro dimensões do ambiente educativo que se relacionam entre si. A primeira dimensão relaciona-se com a organização do espaço físico, em que o educador tem em consideração as dimensões do espaço disponível, as condições estruturais e os materiais que contem. A dimensão funcional, que percebe o espaço em constante mudança, oferecendo a possibilidade de realização de propostas distintas e de oportunidades de ação. A dimensão temporal, em que se possibilita a

apropriação do espaço no seu todo. E, por fim, a dimensão relacional e mais importante num estudo sobre as interações, que tem como objetivo a regulação da interação dentro da sala, quer ao nível do adulto/criança, criança/criança e criança/espaço. Para a autora, ao gerir positivamente o ambiente educativo, o educador pode garantir o estabelecimento de relações de qualidade, sendo que a apropriação destas quatro dimensões irá resultar num desenvolvimento das relações interpessoais favorável.

### **3.1 Organização do Espaço e Materiais**

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, e de acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, o educador concebe-os como recursos para o desenvolvimento curricular, disponibilizando e utilizando materiais estimulantes e diversificados, a partir do contexto e das experiências de cada criança.

A organização do espaço tem subjacente as conceções e as intenções do educador, sendo que a reflexão acerca da sua funcionalidade e adequação deve ser permanente. Para as crianças, é importante o reconhecimento do espaço e as suas possibilidades uma vez que representam “uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26), proporcionando interações entre pares durante as dinâmicas. Fochi (2015) realça a importância do espaço como sendo um “entorno positivo”, na medida em que se constitui enquanto um lugar de muitos acontecimentos e de muitas possibilidades.

Os espaços exteriores são considerados espaços cheios de potencialidades, sendo que “constituem também um contexto importante para a interação e as relações entre pares” (Ladd & Coleman, 2010, p.145), enriquecendo e diversificando as oportunidades de aprendizagem. Este local privilegia as iniciativas das crianças que “(...) ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27) e de contactar com diversos materiais naturais.

Ao estabelecer um ambiente de apoio, propício às interações, a criança desenvolve-se ativamente através de

materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira. (Hohmann & Weikart, 2011, p.87)

Por isso, é pertinente refletir acerca de quais os materiais que podem favorecer as interações entre crianças, uma vez que o tipo de material que se propõe determina o tipo de atividade que se vai desenvolver (Stambak, 2011).

Os autores Carvalho e Meneghini (2001) reconhecem a importância dos espaços semiabertos no que concerne à promoção de interações entre pares, sendo que esta forma de organização possibilita à criança o frequente contacto visual com os adultos, transmitindo segurança e apoio para que esta se envolva em brincadeiras nas áreas que ocupam.

Fornecendo um ambiente organizado e tranquilo, onde se compreende as movimentações das crianças, onde se estabelece limites e regras e onde se ajuda as crianças a fazer acordos, são estratégias que permitem ao educador criar um ambiente produtivo de convivência (Oliveira, 2014).

Os materiais dispostos na sala deverão atender a critérios de qualidade e variedade, exigindo ao educador uma definição de prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças. O carácter flexível do espaço e dos materiais conduzirá à sua modificação ao longo do ano, tornando-se cada vez mais desafiadores, tendo em vista os interesses manifestados pelo grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao proporcionar uma sala que se organiza em diferentes áreas de exploração, possibilita-se um conjunto de aprendizagens plurais, em que “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Importa, por isso, ter em conta que os materiais estejam disponíveis e ao alcance das crianças, oferecendo opções de escolha,

para que as crianças encontrem nas diferentes áreas de interesse um variado leque de opções que contribuem para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Segundo Bronfenbrenner (1999), os processos proximais não se limitam às interações com as pessoas, mas também podem envolver interação com objetos e símbolos. No que diz respeito às interações recíprocas, por exemplo, os objetos e símbolos no ambiente imediato devem ser convidativos, de um tipo que atraia a atenção para a sua exploração, manipulação, elaboração e imaginação (idem).

A quantidade e a facilidade de acesso aos materiais disponíveis podem igualmente ter uma implicação no decorrer das interações, uma vez que ao dispor de uma quantidade menor as crianças têm tendência a desenvolver mais conflitos, mas também a aderir a brincadeiras paralelas, enquanto uma maior quantidade de materiais se irá refletir em brincadeiras mais individuais (Ladd & Coleman, 2010). Neste sentido, importa considerar que mais do que apetrechar uma sala com uma grande quantidade de materiais é necessário integrar materiais com potencial de aprendizagem único e diferente dos outros, em quantidade razoável, de acordo com o número de crianças e com os seus interesses, potenciando atividades conjuntas (Horn, 2004).

Uma vez que através do brincar o educador tem a oportunidade de conhecer o nível de desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, cabe-lhe preparar um ambiente propício ao jogo com materiais que despertem a curiosidade e proporcionem aprendizagens diversificadas.

Se tivermos isto em consideração, e tal como referem Post e Hohmann (2011, p.249),

o tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais.

Assim, é através deste tempo de escolha livre, que podemos observar as interações estabelecidas entre crianças, bem como com os espaços e os materiais,

tornando-se momentos ricos no que diz respeito à observação, uma vez que nos fornece informações sobre as crianças, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades. Neste sentido, o ambiente educativo deve ser “um espaço que proporcione oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras” (Lemos et al., 2015, p.313).

### **3.2 Organização Temporal**

É imprescindível que as rotinas sejam flexíveis e individualizadas, com base nas necessidades das crianças, para que se apropriem de referências temporais de carácter securizante, fundamentais para a compreensão dos acontecimentos e do mundo que as rodeia, devendo ser intencionalmente planeadas pelo educador (Silva, Marques Mata & Rosa, 2016). Deve ser um tempo estruturado, tendo em conta que as crianças precisam de tempo para realizar experiências, explorarem, brincarem e experimentarem.

Para as crianças “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal, 2000, p.88). A este respeito, Oliveira-Formosinho (1999) refere que é através das rotinas que as crianças interagem com os outros e vão desenvolvendo competências sociais e comunicativas, proporcionando igualmente oportunidades em que as crianças participam em interações sociais progressivamente mais complexas.

Além disso, ao pensar a rotina, as atividades e a forma como se organizam, diminuindo o tempo de espera da criança e auxiliando-a a expressar as suas emoções de modo adequado, pode contribuir para a diminuição da ocorrência de conflitos. (Oliveira, 2014). Neste sentido, o educador deve garantir que as experiências e a rotina transmitam segurança emocional e encorajamento às crianças (Portugal, 1998), tendo em conta que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69).

Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.113), o espaço e o tempo integram-se numa dinâmica relacional, isto é, “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem”. O modo como as relações sociais são desenvolvidas no ambiente educativo tem influência no desenvolvimento socio-afetivo das crianças, pelo que se forem vivenciadas interações menos positivas, as crianças provavelmente não irão conhecer outras formas de agir, senão as experienciadas.

### **3.3 Mediação das Interações entre Pares**

De acordo com a perspectiva de Post e Hohmann (2011, p.65), o papel do educador no apoio da interação entre pares é fulcral uma vez 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”. Um clima de apoio por parte do educador leva a que as crianças possam desenvolver capacidades de interação social com os pares, sustentando-as em sentimentos de respeito, confiança e autorrealização, pelo que as crianças se sentem seguras, analisam e discutem ações que as afetam ou afetaram. Assim, “promover a capacidade da criança para relacionar-se desde cedo com parceiros diversos, particularmente com outras crianças, é uma opção fundamental” (Oliveira, 2014, p.213).

Nesta perspectiva, o educador estará a promover estas interações “(...) proporcionando-lhes equipamento que lhes permite brincarem lado a lado (...) de forma a que as crianças possam brincar com esses brinquedos em conjunto e experimentar as ações que cada um realiza sobre os objetos” (Post & Hohmann, 2011, p.259), bem como através da organização do grupo (formação de pares ou de grupos).

Estas interações passam pela forma como o educador está atento e se relaciona com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença, pelo que as crianças vão tomando consciência de si e da sua relação com os outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Torna-se ainda relevante que para que os

bebés consigam perceber o outro ou tomar consciência da existência do outro, as oportunidades que lhes oferecemos são de suma importância (Fochi, 2015).

Tendo isto em conta, o educador deve estar disponível para as exigências das crianças ouvindo-as, compreendendo-as, deve ser capaz de ler os seus sinais e de compreender as inúmeras linguagens utilizadas pela criança na sua participação (Azevedo & Sousa, 2010), agindo de forma centrada.

A relação estabelecida entre o educador e as crianças pode assumir várias formas, que devem ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações do quotidiano. Ao longo dos vários momentos do dia, o educador deve adotar uma postura atenta e de escuta, permitindo a compreensão dos interesses e necessidades do grupo, que posteriormente conduzirá ao planeamento de atividades a desenvolver. A este respeito, Figueira (1998, p.69) considera que “a presença do adulto deve ser calorosa, mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário”. No entanto, Singer (2002), realça a importância da sensibilidade do educador face aos comportamentos das crianças e às suas intenções, ponderando quando será indicado intervir e qual a melhor forma de o fazer. Neste sentido, as principais intervenções do adulto passam por “dar presença” e criar o “entorno positivo” (Fochi, 2015, p.152).

As dinâmicas de interação contribuem para os processos de aprendizagem no sentido em que promovem o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, o trabalho cooperado, o entendimento da perspetiva do outro, a regulação da vida em grupo e a participação no planeamento e avaliação. A forma como o educador apoia as interações no grupo contribui para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença, permitindo à criança tomar consciência de si na sua relação com os outros. A criação de situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, o desenvolvimento do sentido crítico e a tomada de decisões baseada na negociação são exemplos de situações que promovem o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social, bem como da aprendizagem da vida democrática (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Na promoção de interações sociais entre pares, atitudes como “encorajar as crianças a procurarem os seus companheiros para pedir ajuda na resolução de problemas ajuda a construir relações de confiança” (Hohmann & Weikart, 1997, p.607) e permite a construção de “(...) interações sociais ricas e complexas” (Vasconcelos, 1997, p.19).

Portugal (2000) salienta o papel do adulto playmate como o adulto que se envolve nas brincadeiras das crianças, desempenhando um papel participativo que facilita um conhecimento mais real da criança, das suas necessidades e potencialidades. Assim como o conceito de “desempenho assistido” apontado por Wood e Attfield (2005).

No documento Manual de Processos Chave da Creche, ressalva-se a importância dos cuidados que são tidos ao nível da qualidade das relações que a criança estabelece quer com outras crianças quer com adultos, sendo um contexto relacional onde as aprendizagens da criança ocorrem (ISS, 2010). No que diz respeito à avaliação, que também consta neste documento, é possível observar que uma das parcelas integra as interações com pares, com o objetivo de perceber de que forma as crianças interagem entre pares, demonstrando ou não preferências e se são capazes de partilhar objetos entre si, entre outras. Ao longo do período de desenvolvimento da criança, vão-se acrescentando os comportamentos a observar nesse âmbito.

O ambiente que rodeia as crianças poderá ser facilitador ou inibidor de interações, na medida em que o educador pode estruturar as experiências sociais das crianças através de estratégias que incluem atividades em pequenos grupos, bem como na participação direta nas interações entre as crianças, comunicando com elas e modelando comportamentos (Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011). Para Fochi (2015) é possível que a condução da prática pedagógica tenha em vista “que o interesse do adulto não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas, ou satisfatórias, para que elas atuem” (p.151).

No que concerne à ocorrência de conflitos durante as interações, por vezes torna-se necessária a intervenção do educador, mediando a ação de forma calma, visando um consenso entre os intervenientes. Enquanto mediador, deve terminar o

conflito evitando danos posteriores, recorrendo à imparcialidade para auxiliar através do diálogo, contribuindo com soluções e, ao mesmo tempo, com ferramentas que promovam a resiliência e autonomia das crianças, para que sejam estas a encontrar estratégias de resolução de conflitos que possam surgir. Neste sentido, importa atentar num conjunto de estratégias que permitam intervir com qualidade e de forma adequada, perante os conflitos. Além disso, importa atentar na forma como o educador desempenha o seu papel de autoridade, visto que a criança o toma como modelo nas suas interações (Oliveira, 2014).

A partir desta mediação, surge não só a procura de soluções para a resolução de conflitos, mas também um conjunto de competências “sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de autodeterminação e autonomia” (Costa, 2010, p.5). Nesta medida, o educador deve apoiar a forma como as crianças entendem sentimentos, intenções e emoções dos outros e as suas, proporcionando a compreensão do que os outros pensam, sentem ou desejam e a compreensão de diferentes pontos de vista favorecendo a negociação e resolução conjunta. Assim, torna-se necessário regular e resolver estes conflitos, para que estes possam ser vistos como aprendizagens significativas, entendendo-os como “processo de crescimento e de construção permanente da socialização” (Silva & Sarmiento, 2017, p.41).

Deste modo, o educador deve considerar a ocorrência de conflitos como uma oportunidade de estímulo de comportamentos e atitudes que promovem e desenvolvem competências inerentes à área da Formação Pessoal e Social, permitindo às crianças continuarem a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários. Deve apostar numa posição atenta e “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p.34), consciencializando-se das características do grupo.

Considera-se, por isso, fundamental o papel do educador em estratégias de interação positivas, criando relações, brincando e prestando auxílio no conflito social e também em promover a construção da identidade da criança. O facto de ajudar a criança a relacionar-se com outras, proporciona uma confiança para que esta realize as atividades e brincadeiras, uma vez que as atividades em cooperação ou em grupo

“favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças.” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p.89).

A promoção das interações entre pares torna-se essencial, constituindo uma estratégia do educador para elevar os níveis de bem-estar das crianças, na medida em que pode favorecer o envolvimento e desenvolvimento destas e pode constituir a base de futuras competências sociais, através da exploração do espaço físico e social entre pares. Importa que a criança sinta que o adulto está envolvido no desenrolar das suas descobertas e explorações, transmitindo um sentimento de segurança e confiança para que possa prosseguir com as suas intenções.

Neste sentido, o educador deverá criar um ambiente de qualidade, proporcionando às crianças oportunidades para “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Ou seja, se o adulto reconhece a importância das interações entre pares, cabe-lhe criar condições para que estas se tornem possíveis. Note-se que estas condições não passam somente pela organização do espaço e tempo, mas sobretudo pela atitude que o educador assume, destacando-se o apoio que este é capaz de oferecer às crianças. Assim sendo, “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28). Nas palavras de Fochi (2015, p.142) “a função da criança é viver a experiência (...) a do adulto é criar condições para a experiência”.

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

---

No presente capítulo explicito a metodologia utilizada ao longo do estudo, sendo que os métodos de investigação são estabelecidos de acordo com o estudo que se pretende realizar. Segundo Grawitz, (1993, cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p.193),

Um método é um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas, ou seja, é necessário ter bem definidos os objetivos a atingir com o estudo.

No que diz respeito às investigações realizadas em Educação, podem ser utilizadas várias metodologias, destacando-se a Investigação Qualitativa e a Investigação-Ação, pelo que são abordadas mais profundamente neste capítulo.

Neste capítulo são explicitadas as técnicas de recolha e tratamento de informação utilizadas: a observação, as notas de campo, a entrevista, os registos multimédia, a análise documental e análise de conteúdo.

## **1. Objeto de estudo**

A partir do tema do projeto “As interações sociais entre pares na creche e no jardim de infância”, formulei a questão da investigação “De que forma pode o educador potenciar as interações sociais entre pares na creche e no jardim de infância?”. Tendo como finalidade dar resposta a esta questão, realizei várias observações e intervenções nos contextos e tive várias conversas formais, informais, e reflexões cooperadas, com as educadoras cooperantes e no fim dos estágios realizei uma entrevista semiestruturada.

## **2. Investigação Qualitativa**

Tal como refere Sá-Chaves (2010, cit. por Hamido & Azevedo, 2013), existe uma relação entre Investigação e Educação, remetendo para três perguntas: investigar para quê, investigar o quê e investigar como? Por isso, a investigação e o pensamento científico contribuem para problematizar e compreender as situações educativas, construindo e sistematizando o saber, encarando a educação como área de saber e campo de estudo dotado da sua própria especificidade. O investigador é o principal meio de recolha e análise de informação, o que significa ser um elemento fulcral no desenvolvimento do estudo.

Tendo em conta que “a abordagem qualitativa permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática.” (McMillan & Schumacher, 2005 cit. por Gonçalves, 2010, p.49), a mobilização do conhecimento que a investigação disponibiliza encerra desafios e dificuldades, inserindo-se num paradigma interpretativo em que “os investigadores qualitativos interpretam o mundo contanto e classificando; os investigadores interpretativos interpretam o mundo através da descrição alargada da narrativa” (Walsh, Tobin & Graue, 2010, p.1047).

Nesta perspetiva, o investigador centra-se nos participantes e nas suas ações, de forma a interpretá-las para que consiga responder a questões que possam surgir. Assim, os contextos de estágio são uma mais-valia para as estudantes, uma vez que são o ponto

de partida para a elaboração de observações, registos e intervenções, pertinentes para a realização do relatório de investigação final. Este estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo, uma vez que decorre nas instituições, na medida em que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50), cinco principais características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. Os dados que o investigador recolhe são, essencialmente, de carácter descritivo;
3. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados ou produtos;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador pretende, acima de tudo, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Os investigadores qualitativos estruturam um plano, onde a forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas e na recolha de informação. Deste modo, a investigação qualitativa utiliza, principalmente, metodologias que possam criar dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos participantes numa investigação, atentando que os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Os autores Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Uma das características da investigação qualitativa, pela subjetividade que o investigador desempenha na procura do

conhecimento, permite a diversificação de procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Esta premissa permite constatar que “ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente” (Flick, 2005, p.6).

Para Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural, pelo que a comparação dos sujeitos a dados estatísticos, vai impedir que determinadas características do comportamento humano sejam consideradas. A autora reforça ainda a ideia de que para compreender melhor os sujeitos da investigação, é necessário utilizar dados descritivos, originários dos registos e anotações retiradas durante a observação, uma vez que os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural.

Os autores Carmo e Ferreira (2008, pp.197-198), sublinham algumas características da abordagem qualitativa, tais como:

- a. Indutiva – Os investigadores analisam a informação, desenvolvendo conceitos que levam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de informação;
- b. Holística – Os indivíduos, os grupos e as situações são vistos como um todo, privilegiando a sua história;
- c. Naturalista – A fonte direta dos dados provém de situações que ocorrem naturalmente, existindo uma interação entre o investigador e o sujeito;
- d. A importância do “significado” – Os investigadores procuram compreender os sujeitos através da sua realidade, deixando de lado as suas próprias perspetivas e convicções;
- e. Métodos qualitativos “humanísticos” – Os investigadores entram na realidade dos sujeitos, experimentando o que eles experimentam;
- f. Descritiva – A descrição dos dados deve ser minuciosa, respeitando a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

Os investigadores qualitativos questionam os sujeitos de investigação, com o objetivo de entender as suas vivências, estabelecendo estratégias e procedimentos que lhes permitam ter em consideração o ponto de vista do respetivo sujeito. Esta interação com os sujeitos pretende-se que seja feita de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, uma vez que “quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem “efeitos do observador”” (Douglas, 1976, p. 19).

Deste modo, compreende-se que este tipo de investigação requer bastante dedicação e cuidado por parte do investigador, pois será a partir das suas observações e registos que irá compreender o que investiga. Deverá, por isso, certificar-se que as suas fontes são credíveis, atentar na forma como transcreve possíveis entrevistas e como relata as suas observações e possíveis conversas.

### **3. Investigação-Ação**

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.82) entende-se por investigação-ação um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise, das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”.

A investigação-ação é um “processo de investigação em espiral, interactivo e focado num problema” (Fernandes, 2006, p.2). Esta constitui uma forma de questionamento reflexivo, realizado pelos participantes, com vista a melhorar as suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e o meio envolvente onde estas decorrem. É importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação, tal como o próprio nome indica, sendo analisada criticamente.

De forma simples, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia orientada para a melhoria da prática. Por isso, é pertinente realçar as duas vertentes associadas ao conceito de investigação-ação:

- Ação – no sentido de obter mudança;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador. (Coutinho et al, 2009)

Craveiro (2006) refere que a investigação-ação promove o diálogo entre a teoria e prática e Elliott (2010), acrescenta que todas as teorias são ferramentas da prática, sendo que a ligação destas duas componentes dependerá de quão sucedida for a fusão entre teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da ação.

Nos estudos apresentados por Latorre (2003, cit. por Coutinho et al., 2009), considera-se que o desenvolvimento profissional ocorre segundo uma triangulação de dimensões interligadas que representam todo o processo reflexivo, tal como apresentado na figura 1.

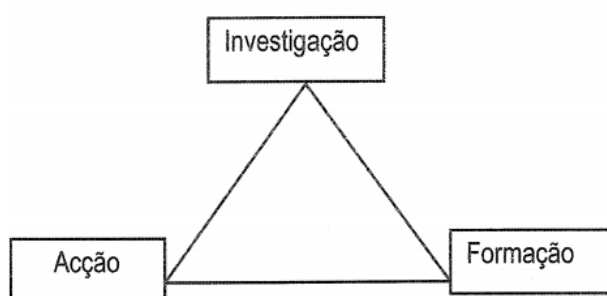


Figura 1 - Triângulo de Lewin (Latorre, 2003 in Coutinho et al., 2009, p.361)

Se por um lado se pretende obter melhores resultados naquilo que se faz, por outro também se pretende facilitar a mudança das pessoas e dos grupos com que se trabalha. O grande objetivo desta metodologia é " (...) a reflexão sobre a ação a partir da mesma" (Fernandes, 2006, p.4), emergindo o pensamento reflexivo associado à prática reflexiva.

Na perspetiva de Sanches (2005) a investigação-ação considera-se uma produção de conhecimentos sobre a realidade e um processo de construção de novas realidades, colocando em causa os modos de pensar e agir das comunidades educativas. Neste sentido, os objetivos da investigação-ação, definidos por Latorre (2003, cit. por Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2008, p.14) são:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, enquanto procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;
- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;

- Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

Apesar de o objetivo da mudança ser o de melhorar a ação, esta torna-se igualmente complicada, sendo que pode colocar em conflito as crenças, o estilo de vida e os comportamentos dos participantes. Neste sentido para que essa mudança seja efetiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a situação, uma vez que terão de viver com essas mudanças. (Bogdan & Biklen, 1994)

Como se pode observar na figura 2, um processo de investigação-ação não se limita a um único ciclo. De facto, observamos um conjunto de fases que se resumem a: planificação, ação, observação e reflexão. Esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, pela necessidade de o investigador analisar consistentemente o conjunto de interações ocorridas durante o processo de investigação.

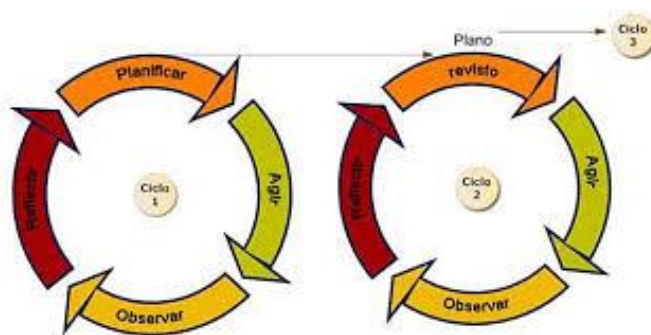


Figura 2 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p.366.)

Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo, que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva. (Coutinho et al, 2009, p. 366). De acordo com os mesmos autores, a investigação-ação apresenta as seguintes características:

- Participativa e colaborativa – implica todos os intervenientes no processo;
- Prática e interventiva – intervém na realidade que pretende estudar;
- Cíclica – envolve uma espiral de ciclos que geram mudança, entrelaçando a teoria com a prática;

- Crítica – os participantes atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos e são transformados no processo;
- Auto-avaliativa – a mudança é avaliada, perspetivando a adaptabilidade e a produção de novos conhecimentos. (Coutinho et al, 2009, pp.362-363)

Segundo Fischer (2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.82) esta metodologia desenrola-se incluindo as seguintes operações:

- a) Planear com flexibilidade, implica a reflexão do investigador sobre a sua experiência e a experiência dos outros, a observação, a avaliação das suas práticas, bem como decisões;
- b) Agir, engloba todos os atos de pesquisa no terreno, mediante a observação e o registo. As questões iniciais vão-se elaborando e clarificando;
- c) Refletir, envolve a análise crítica das observações;
- d) Avaliar/validar, a descrição e análise dos dados vão-se aprimorando, à medida que se avalia o que se fez;
- e) Dialogar, a colaboração na partilha sucessiva de pontos de vista e interpretações, garantindo a qualidade do projeto.

Reconhecer o investigador como um elemento principal da investigação, exige que se adote:

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 (Alves & Azevedo, 2010, p.51).

Considerando estes aspetos, a investigação-ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas. Além disso, desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, valoriza a subjetividade e, ao mesmo tempo, propõe o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a

reflexão crítica. Assim sendo, “tudo isto nos leva a concluir que a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p.376).

#### **4. Procedimentos de Recolha de Informação**

O processo de recolha de informação é essencial numa investigação. O investigador tem de ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, bem como acerca do que observa.

No meu caso, e tendo em conta o tema central do estudo, selecionei as seguintes técnicas a observação participante, as notas de campo, a análise documental, os registos multimédia e a entrevista semiestruturada, considerando que “as técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.199).

Segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho et al., 2009, p.373), este conjunto de técnicas divide-se em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – centradas na perspetiva do investigador, observando presencialmente o contexto;
- Técnicas baseadas na conversação – centradas na perspetiva dos participantes, compostas por ambientes de diálogo e interação;
- Análise de documentos – implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Na base das técnicas de recolha de informação estão ações fundamentais como observar, ler e perguntar.

Segundo Sanches (2005, p.138), “o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras”, na medida em que a partir desta análise cuidada e dos referenciais teóricos, encaminha-se para uma reflexão acerca dos intervenientes e das situações vivenciadas, determinando se os

processos e as intervenções se adequaram ao pretendido. Distingue-se, assim, a observação participante como primeiro recurso para a obtenção de informação.

#### **4.1 Observação Participante**

No que diz respeito à observação, pode-se afirmar que esta “(...) é sistematicamente organizada em fases, aspectos, lugares e pessoas, relaciona-se com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controle de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão.” (Aires, 2011, p. 25). Este método de recolha de informação, é um método em que o investigador observa os participantes no seu ambiente natural ou contextos “artificiais”, criados para o efeito. Note-se que é uma estratégia muito valorizada na investigação em Educação.

As técnicas de observação variam, indo do observador isento, que se preocupa em tomar apontamentos, até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna parte integrante da ação, quanto possível (Walsh, Tobin & Graue, 2010, p.1055). O investigador não participante “não interage com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p.120), assumindo uma posição meramente observadora, não interferindo na ação. Já o investigador que adota uma observação participante, envolve-se no contexto demonstrando “o seu papel estudioso junto da população observada (idem, p.121).

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Este contexto é constituído pelo local onde ocorre e pelos sujeitos que o integram, onde são observadas atitudes, situações e interações.

Numa fase inicial, ao ingressar num ambiente desconhecido para mim, procurei conhecer o contexto em que estava inserida, bem como os seus intervenientes tendo como finalidade a minha adaptação ao meio. Depois de estar integrada no contexto, passei a adotar uma postura interventiva, participando diretamente, considerando que é necessário “calcular a quantidade correta de participação e o modo como se participa, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.125).

Neste sentido, a observação constituiu-se como uma técnica essencial e indispensável no desenvolvimento do estudo, permitindo-me observar diariamente o contexto e o grupo de crianças, reconhecendo os seus interesses e necessidades que, posteriormente, foram tidos em consideração no que diz respeito às intervenções.

### **Notas de Campo**

O resultado de um estudo de observação bem-sucedido, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas, em que todos os dados são considerados notas de campo. Estas auxiliam o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar a maneira como o plano de investigação foi afetado pela informação recolhida, e a tomar consciência de como foi influenciado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o primeiro é descritivo, onde a preocupação é captar uma imagem por palavras e conversas observadas; o outro é reflexivo, apreendendo o ponto de vista do observador, as suas ideias e inquietações. A parte descritiva das notas de campo representa todo o esforço do investigador em registar o mais factual possível os detalhes do ocorrido, considerando que "(...) aquilo que ele ou ela observam deve ser apresentado em detalhe em vez de ser resumido ou avaliado." (idem, p. 163). Sempre que possível, é importante citar o que as pessoas dizem, em vez de se resumir o que elas dizem. Este carácter descritivo das notas de campo engloba aspetos como reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos, descrição de atividades, comportamento do observador.

O carácter reflexivo, aborda reflexões sobre a análise, sobre o método, sobre conflitos e dilemas éticos, sobre o ponto de vista do observador. Nestas notas são também descritas as suposições acerca das expectativas para o resultado do estudo. Ressalvando a importância factual dos dados, os autores Bogdan e Biklen (1994) referem que os investigadores devem registar nas suas notas de campo "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).

Este procedimento tornou-se um recurso de apoio às observações realizadas nos contextos de estágio, suplementando a recolha de informação. Atentando na relevância de registar os dados quando ocorrem as observações, foi necessário estabelecer estratégias para efetuar esse registo durante a ação, como por exemplo através de pequenas notas, palavras ou registos multimédia, para que mais tarde fosse possível registar e refletir sobre o observado.

## **4.2 Registos Multimédia**

Relativamente aos registos multimédia, registos fotográficos ou vídeos, podem ser utilizados de forma simples. Embora as fotografias não sejam um produto conclusivo, quando são complementadas com outras informações recolhidas por outros procedimentos de recolha de informação, podem tornar-se ferramentas importantes, sendo que “os investigadores também usam as fotografias para investigar acerca de como as pessoas definem o seu mundo; podem revelar aquilo que as pessoas têm como adquirido (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.186). Os mesmos autores referem que as fotografias podem simplificar o recolher da informação factual.

A partir dos registos multimédia, podem surgir registos escritos sobre os mesmos, com o sentido de descrever e refletir sobre as observações realizadas. Esta forma de registo ajudou-me a compreender como estava organizado o espaço, os materiais e a compreender as interações entre as crianças que ocorriam ao longo dos vários momentos da rotina, funcionando como um auxiliar de memória, “como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Representaram um complemento às notas de campo, enriquecendo-as, no sentido em que foi possível observar aspetos que não tinham sido notados no decorrer da ação.

## **4.3 Entrevista Semiestruturada**

A entrevista caracteriza-se como um “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes

desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

Numa investigação a opção pelo uso da entrevista semiestruturada “(...) nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.” (Aires, 2011, p. 29). Trata-se de um recurso delicado, em que o entrevistador tem de proporcionar um ambiente de confiança ao entrevistado, constituindo-se como uma oportunidade dirigida para a recolha direta de dados e permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes, a fim de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Neste sentido, recorri a esta técnica para compreender as conceções e o ponto de vista das educadoras cooperantes em relação ao tema do estudo.

De acordo com Walsh, Tobin e Graue (2010, p.1055) “as entrevistas são frequentemente usadas para estimular uma discussão em profundidade dos acontecimentos e das relações que surgem no decurso das observações” sendo que variam consoante o seu grau de estruturação: entrevistas estruturadas ou diretivas, entrevistas semiestruturadas ou semidiretiva, entrevistas não estruturadas ou não-diretivas e entrevista informal ou conversação (Amado, 2013, pp.210-211). No presente estudo, recorri ao uso da entrevista semiestruturada, por considerar a mais adequada e por exigir a realização antecipada de um guião (Apêndice 1), que pode ser alterado, consoante o desenrolar da entrevista. O principal objetivo é dar espaço ao entrevistado para que exponha o seu ponto de vista acerca do questionado, assemelhando-se a uma conversa informal. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994, p.135) referem que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

A entrevista é considerada uma troca de conhecimentos e informação, pelo que “quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o seu apreender

a sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (Duarte, 2004, p.220)

O papel do investigador passa por dirigir a entrevista, direcionando para o assunto que lhe interessa, utilizando perguntas adicionais a fim de esclarecer questões que não ficaram claras. Deste modo, o papel do investigador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138).

O guião foi elaborado considerando os objetivos do estudo, permitindo compreender as conceções das educadoras cooperantes relativamente ao tema, sendo que as questões foram concebidas a partir dos aspetos que pretendia estudar dentro do tema. Depois de estruturado o guião, realizei as entrevistas às duas educadoras cooperantes, optando pela utilização do mesmo guião, no sentido de aprofundar a compreensão das suas conceções e práticas.

Idealmente, as entrevistas devem acontecer presencialmente, num horário e local identificados pelos entrevistados. Devido à situação pandémica COVID 19, só consegui realizar a entrevista presencial com a educadora do contexto de jardim de infância, porque não regressámos aos contextos de estágio, como era previsto, o que impossibilitou o regresso à creche. Face ao imprevisto, contactei a educadora cooperante de creche para perceber se estaria disponível para ser entrevistada via plataforma Zoom. A educadora concordou e a entrevista foi realizada através desta plataforma.

Importa salientar que são vários os autores que defendem o recurso às entrevistas online, como os autores Saumure e Given (2008, cit. por Vaz, Rodrigues, Loureiro, Barbosa & Antunes, s.d.) que destacam “a sensação de segurança transmitida pelo facto dos intervenientes se manterem em ambientes que lhes são familiares e respostas com maior profundidade em perguntas abertas” (p.2). Durante a entrevista online aconteceram alguns constrangimentos, relacionados com a instabilidade da internet que dificultou, por vezes, a receção da informação na sua totalidade e a complexidade em estabelecer uma conversa mais fluída durante a entrevista em comparação à entrevista presencial que decorreu de forma contínua e mais tranquila.

Após a realização das entrevistas realizei a transcrição (Apêndice 2 e 3) e posteriormente enviei às educadoras cooperantes, para que validassem. Depois da validação realizei a análise de conteúdo.

#### **4.4 Análise Documental**

A análise documental implica uma análise dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto. Segundo Lessard-Hébert (2012), a análise documental “é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p.144).

Chaumier (1974, cit. por Bardin, 1977, p.45) define-a como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Através do tratamento da informação contida nos diversos documentos que o contexto dispõe, o objetivo é transformar essa informação, facilitando o acesso do investigador e obtendo o máximo de informação com o máximo de relevância. Assim sendo, a análise documental “servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1997, p.90).

Desta forma, consultei alguns documentos oficiais presentes nas instituições, no sentido de obter informação crucial para o desenvolvimento do relatório final, como por exemplo o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico. A análise destes documentos permitiu ter uma visão geral dos valores e objetivos de cada instituição, bem como a compreensão de aspetos relacionados com os diversos domínios do trabalho, no que diz respeito às dinâmicas de aprendizagem e à construção do currículo. Durante a consulta, foi possível compreender algumas das conceções das educadoras, bem como aspetos ligados à descrição dos contextos, permitindo “passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 1977, p.46).

Além disso, foi possível identificar em ambos os Projetos Educativos referências relativamente ao tema central do estudo, destacando as interações sociais entre pares como um importante fator na construção do conhecimento, em que a diversidade de cada criança representa é significativa, constituindo-se como fonte de desenvolvimento cognitivo e social.

## **5. Técnicas de Tratamento de Informação**

Findada a fase de recolha de informação, torna-se necessário organizar, analisar e interpretar a informação recolhida. Esta análise de informação conduz a um conceito, referido por vários teóricos – triangulação. Segundo Duarte (2009, p.14), a triangulação serve, para alguns autores, para a validação do estudo, enquanto para outros, é utilizada sobretudo para retratar, de forma mais completa e holística, os fenómenos em investigação.

Bardin (1977) refere que uma das maneiras de analisar a informação, é através da fragmentação do todo, reorganizando os fragmentos a partir de novos pressupostos, sendo que se trata, especificamente, de segmentar o discurso dos entrevistados em unidades de significado. Os autores Bogdan e Biklen (1994, p.225) vão ao encontro desta afirmação, referindo que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Neste sentido, organizei a informação recolhida a partir das notas de campo, observações, registos multimédia e entrevistas, para que pudesse realizar uma leitura profunda. Esta organização facilitou a apresentação dos aspetos considerados mais revelantes para o estudo.

## 5.1 Análise de Conteúdo

De uma maneira simples, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p.44). Além disso, é uma técnica flexível e adaptável às técnicas de recolha de dados, “que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’ ” (Amado, 2013, p.300)

Numa fase inicial, seleccionei a informação que considerei mais pertinente para o estudo, recolhida através das técnicas de recolha de dados anteriormente mencionadas neste relatório, analisando-as e organizando-as, recorrendo à categorização dos registos e das respostas das entrevistas realizadas, permitindo uma sintetização e reflexão acerca do tema.

Importa, por isso, ter em conta que “do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa, e é isso que deverá ser objeto de leitura” (Queiroz, 1988 cit. por Duarte, 2004, p.219).

Através da elaboração das grelhas de análise de conteúdo (Apêndice 4) referentes aos dois contextos de estágio, cruzei toda a informação recolhida, interligando as respostas das entrevistas às educadoras com as notas de campo e as reflexões cooperadas realizadas.

Assim sendo, tornou-se essencial analisar e interpretar a informação de forma crítica e reflexiva, uma vez que a análise de conteúdo “possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, fazendo o investigador chegar a uma conclusão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.276-277).

## **Capítulo III – Apresentação dos Contextos e Descrição das Intervenções**

---

Neste capítulo do relatório apresento a descrição dos dois contextos de estágio, assim como a descrição e interpretação das intervenções e observações realizadas.

O primeiro momento de estágio foi no contexto de creche e o segundo no contexto de jardim de infância. A organização dos estágios, no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, prevê que no 2º ano as estudantes regressem aos contextos onde estagiaram no 1º ano. Devido à situação de pandemia, derivada da COVID 19, em 2020, houve uma reorganização e o estágio em contexto de jardim de infância decorreu num período excecional, no primeiro semestre de 20/21 e não, como estava previsto no segundo semestre do ano 19/20. Esta reorganização não permitiu o regresso aos contextos de estágio, creche e jardim de infância no 2º ano do curso.

## **1. Instituição A – Contexto de Creche**

O período de estágio no contexto de creche decorreu de 28 de outubro de 2019 a 15 de janeiro de 2020.

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e está localizada em Setúbal. Fundada no ano de 1952, sofreu algumas mudanças significativas ao longo dos anos, sendo que em maio de 2008, a instituição mudou de instalações, para a morada atual, com uma sala de Creche (2-3 anos) e duas salas de Jardim de Infância. Em Maio de 2016 valência de Creche foi alargada e passou a ter uma sala de Berçário e uma sala de 1/2 anos. As crianças que frequentam esta instituição provêm de famílias da classe média-baixa e são residentes na área circundante.

Com um total de oitenta e três utentes, trinta e três crianças frequentam a valência de creche e cinquenta crianças frequentam a valência de Jardim de Infância, distribuídos por cinco grupos diferentes.

Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição está aberta nos dias úteis, no horário compreendido entre as 7h30 e as 19 horas.

### **1.1 Infraestruturas e Espaço Físico**

A instituição tem três pisos: piso subterrâneo, rés-do-chão e primeiro andar. O piso subterrâneo funciona como um espaço de arquivo, lavandaria e arrecadação. Numa primeira divisão do espaço do rés-do-chão encontramos uma área que permite receber as famílias, sendo composta pela secretaria, uma sala de pessoal, uma pequena sala de arrumos destinada aos materiais de Educação Física e uma despensa para o material pedagógico. A segunda divisão do espaço é constituída por uma área polivalente que serve de refeitório às salas deste piso, uma cozinha, uma despensa para produtos de limpeza, duas casas de banho, sendo que uma é destinada a adultos e a outra para as crianças, duas salas de jardim de infância e uma sala de creche (2-3 anos) que também desempenha funções como sala de acolhimento. Esta área polivalente, além de ser utilizada como sala de refeições, dispõe de cabides à porta de cada sala onde as crianças podem deixar os seus pertences.

O primeiro piso, era um piso de pequenas dimensões, constituído pela sala de berçário, pela sala de 1 /2 anos, uma casa de banho e um terraço.

No que diz respeito ao espaço exterior da instituição, é um espaço amplo, provido de equipamentos lúdicos como um escorrega, duas casinhas, motas e carros, entre outros materiais. Este espaço não era muito valorizado pois, tendo em conta o espaço disponível, está pouco aproveitado e apresenta algumas falhas estruturais e materiais uma vez que é utilizado por três salas, na maioria das vezes em simultâneo. Considera-se importante a valorização deste espaço tendo em vista que “(...) o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensoriomotoras das crianças.” (Post & Hohmann, 2011, p.161).

## **1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico**

De acordo com a informação disponível no site da instituição, os objetivos que orientam as práticas educativas estão de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97). Apoia-se em valores, atribuindo significado à Solidariedade, Articulação e Participação, tendo como objetivo a prestação de auxílio aos seus utentes através da satisfação das suas necessidades. Articula-se com os diferentes parceiros de forma que os seus serviços sejam adequados à comunidade local, promovendo o envolvimento de todos nas atividades da instituição.

O Projeto Educativo está intimamente relacionado com as conceções da Equipa Educativa, que se vão construindo no seu quotidiano profissional e pessoal, assim como com as especificidades do contexto. De acordo com o mesmo, “é possível estabelecer uma relação entre o projeto e a pedagogia existencial, que conta com contributos de Rousseau e Pestalozzi, que postula uma perspetiva de educação não para a vida, mas pela própria vida” (Projeto Educativo Instituição A, 2019/2022, p.15). Assim sendo, o Projeto Educativo constrói-se através do reconhecimento dos problemas, necessidades e/ou interesses identificados na instituição.

Neste sentido, o tema *Mais Inclusão* (2019-2022) surge não só pelo facto de várias crianças com dificuldades a nível do desenvolvimento e aprendizagem frequentarem a

instituição, mas também por receberem crianças com alergias alimentares graves, que se traduzem em inúmeras restrições que têm implicações significativas nas práticas educativas, do ponto de vista da gestão/organização dos espaços de refeição, preparação dos alimentos, higienização das crianças, espaços, materiais e dias festivos.

Partindo deste pressuposto e tendo como referência o documento do Projeto Educativo, definem-se como intencionalidades educativas: sensibilizar a comunidade escolar para a Educação Inclusiva; assegurar o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo; adequar a oferta educativa à realidade e especificidade de cada criança e de cada grupo de crianças; gerir os currículos, de forma a garantir a diferenciação pedagógica em cada uma das práticas, no sentido de incluir todas as crianças, na vida do grupo e da sala; promover a personalização do processo educativo e construir uma cultura institucional onde todos têm oportunidade (Projeto Educativo da Instituição A, 2019-2022).

Desta forma, pretende-se inculcar na instituição uma renovação de procedimentos e atitudes, acolhendo todas as crianças, respeitando as suas especificidades, sejam elas ao nível de desenvolvimento, comportamental, social e/ou alimentar.

Em relação ao Projeto Pedagógico, este não me foi facultado na altura do estágio por não estar finalizado, recebendo apenas a informação de que o tema está ligado à Linguagem.

### **1.3 Equipas Educativa e Pedagógica**

Relativamente aos Recursos Humanos, a instituição dispõe de um quadro de pessoal que conta com 17 colaboradores, distribuindo-se em Corpo Docente, Corpo Não Docente, Cozinha, Serviços Gerais e Serviços Administrativos. A gestão da organização educativa é assegurada por uma Direção, Mesa de Assembleia e Conselho Fiscal.

A Educadora Cooperante A, além de ser responsável da sala dos 2/3 anos, desempenha funções como Coordenadora Pedagógica e, em conjunto com a direção, define a constituição das equipas e os horários do pessoal. É importante realçar que

estas decisões se regem por alguns aspetos a ter em consideração e é uma escolha flexível, aberta a opiniões.

As equipas pedagógicas são maioritariamente constituídas por uma educadora e uma auxiliar, com a exceção da sala de berçário que é atualmente constituída por duas auxiliares e a sala de 2-3 anos, sala onde estagiei, que é constituída por uma educadora e duas auxiliares.

A Educadora Cooperante A tirou a Licenciatura em Educação de Infância na ESE/IPS, uma das auxiliares tem o curso de Auxiliar de Ação Educativa e a outra auxiliar não tem formação na área, tendo apenas a formação interna organizada pelas educadoras da instituição.

Relativamente às intencionalidades educativas ou pedagógicas da Educadora Cooperante A, a sua prática e intervenção educativa é sustentada por uma perspetiva sócio-interacionista e construtivista, sentindo a necessidade de mobilizar os pontos fortes de diferentes referências associadas à área do desenvolvimento e da aprendizagem, como Vigotsky, Bronfenbrenner e Piaget. Na perspetiva de Vigotsky atribui uma importância às interações sociais entre pares e adultos, na perspetiva de Bronfenbrenner tudo o que um sujeito experiencia num determinado ambiente e na perspetiva de Piaget, a valorização da aprendizagem da criança com todos os sentidos, pela manipulação física e motora dos materiais.

#### **1.4 Grupo de Crianças**

O grupo que frequentava a Sala dos Traquinas (sala 2-3 anos) era um grupo heterogéneo constituído por catorze crianças - oito meninas e seis meninos. A autonomia do grupo era notória no que concerne ao desenvolvimento das tarefas e nos vários momentos de transição. Neste grupo há uma criança diagnosticada com espectro do autismo, sendo acompanhada por uma equipa especializada.

Era um grupo constituído por crianças que interagem umas com as outras de forma espontânea, apresentando vários interesses nomeadamente pela área dos jogos e

construções, a área da garagem e dos animais e a área da casinha. Também era um grupo que gostava de ouvir histórias, explorar livros e cantar músicas.

No momento de brincadeira livre, escolhiam a área em que pretendiam explorar e quando decidiam sair da área, certificavam-se que arrumavam o espaço, tendo já noção e respeito pelas regras estabelecidas. Durante estes momentos, evidenciavam os seus interesses e preferências pelos pares, interagindo com crianças que escolhiam a mesma área que elas frequentemente. Como já todas as crianças tinham adquirido a marcha, movimentavam-se livremente pela sala, alcançando e transportando os materiais e brinquedos, interagindo com outras através destes.

Inevitavelmente, aconteciam alguns conflitos nestes momentos, maioritariamente associados à posse dos objetos/brinquedos, sendo que estes conflitos eram geridos na maior parte das vezes pelos adultos.

Relativamente à higiene, as crianças sabiam que antes das refeições lavavam as mãos e a boca, assim como no final de cada refeição ou de alguma atividade em que precisassem.

No que diz respeito aos momentos de refeição, todas as crianças utilizam os talheres (colher para a sopa e garfo para o segundo prato) e eram incentivadas a comer autonomamente, sendo que a equipa ajudava quando solicitada.

Em relação à comunicação e linguagem, a maioria das crianças do grupo expressava-se através de frases compostas de entre uma a três palavras ou gestos, sendo notório que ao nível da compreensão da linguagem o grupo encontrava-se bem, mas ao nível da expressão precisava de melhorar, daí o tema do projeto pedagógico estar associado à linguagem.

As crianças encontram-se no período a que Piaget chamou sensório motor, onde a forma de processar informação que recebem do mundo que as rodeia passa essencialmente pela acção. Por esta razão as crianças desta idade devem estar em ambientes que lhes permita mexer facilmente nos materiais e explorá-los exaustivamente. (Lowman & Ruhmann, 1998, p.1).

## 1.5 Organização temporal

A organização da rotina numa sala de creche é fundamental no que diz respeito às crianças pequenas pois, quando “(...) se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p.194). A rotina deve ser organizada em função das necessidades das crianças, tanto a nível individual como de grupo, e deve ser organizada de forma que a criança se sinta segura e confiante o que lhe permitirá fazer escolhas e, participar ativamente. Ao integrar-me na rotina da Sala dos Traquinas, compreendi que a equipa pedagógica organiza os vários momentos de transição, como por exemplo através de canções.

Assim, a rotina da Sala dos Traquinas obedecia a uma organização estruturada: acolhimento; brincadeira livre; atividades orientadas/livres/externas; momento de grande grupo; higiene; momento de refeição; higiene; momento de repouso; higiene; momento de refeição; higiene; brincadeira livre/externa; saída.

A instituição abre às 7h30, iniciando-se o acolhimento. O acolhimento é realizado na sala dos 2-3 anos, porque é a maior sala da instituição, acolhendo as crianças desta sala e as crianças das duas salas de jardim de infância. Este momento da rotina era assegurado por uma ou duas auxiliares. As educadoras e a restante equipa entravam às 9h, altura em que as crianças iam para as suas salas. O acolhimento das crianças do berçário e das crianças da sala de 1/2 anos era feito na própria salas por uma auxiliar.

O momento do acolhimento era um momento tenso para algumas crianças e famílias, crianças que não queriam deixar os pais ou familiares e pais e familiares que tinham dificuldade em se despedir da criança, por isso é importante uma receção agradável e tranquila às crianças, promovendo igualmente a relação com as famílias, pelo que o educador deve demonstrar disponibilidade e interesse para conversar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Depois do acolhimento as crianças “(...) envolvem-se de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.130), explorando as áreas de interesse no momento de brincadeira livre. A educadora cooperante atribuía um valor significativo ao brincar promovendo ao longo do dia

oportunidades de exploração por parte das crianças, tendo como princípio que “muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2011, p.249).

Às 10h15, era o momento das atividades orientadas, caso houvesse alguma planeada, caso não houvesse o grupo continuava a exploração livre nas áreas ou ia para o exterior. O momento de grande grupo, por volta das 11h15, era realizado nos colchões da sala, as crianças sentavam-se em círculo, permitindo a visibilidade de todos. Neste momento promovia-se a comunicação, observação e partilha entre todos, fomentando o desenvolvimento da linguagem. Quando finalizado este momento, as crianças realizavam a higienização das mãos, para irem almoçar, realizando novamente a higiene antes do momento de repouso. As crianças acordavam por volta das 15h15 e dirigiam-se para a sala polivalente para o momento do lanche. Após concluírem este momento de refeição, efetuam a higiene e, na maioria das vezes, dirigiam-se ao exterior até que os familiares chegassem, caso contrário regressam à sala para o momento de brincadeira livre.

É salientar que nos momentos de atividades orientadas, o carácter flexível da rotina e a atitude da equipa pedagógica permitia que as crianças realizassem as atividades caso quisessem, transmitindo à criança um sentimento de segurança e autonomia nos diversos momentos do dia, contornando a ideia de que tinham de fazer todos o mesmo e ao mesmo tempo, possibilitando a continuidade das interações que já estavam a decorrer, não sendo estas interrompidas.

## **1.6 Organização dos espaços e materiais**

Considerando a importância de proporcionar ambientes de aprendizagem ativa para as crianças, Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) referem que é desejável que “(...) tal ambiente seja um espaço com espaço para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo” (p.53). A Sala dos Traquinas era um espaço amplo permitindo uma ótima circulação das crianças, bem como dos adultos da equipa pedagógica. Era um espaço que permitia oferecer “(...) propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração (...) possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a escolha livre (...)” (Ostetto, 2011, p.59). As janelas

eram de grande dimensão, refletindo uma boa iluminação natural e a possibilidade de observação do exterior.

A intencionalidade educativa da educadora cooperante na organização do espaço e dos materiais, tinha como principal objetivo a exploração livre. Todas as áreas de exploração tinham os materiais visíveis e ao alcance das crianças permitindo que se apropriassem deles quando quisessem. Goldschmied e Jackson (2006, p.52) referem que “uma ampla gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades”, o que era observável na sala dos Traquinas. Apenas a área da expressão plástica funcionava com o apoio de um adulto, por ter materiais específicos que não estão ao acesso das crianças.

A área dos jogos e construções a área mais frequentada pelo grupo, tornando-se a área em que se observavam mais interações, realizando jogos em conjunto e evidenciando situações de cooperação.

Porque “o espaço da sala de atividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.51), a sala encontrava-se dividida em cinco áreas de exploração, o que permitia à criança reconhecer o conjunto de materiais e perspetivar oportunidades de exploração, sendo estas: a área da expressão plástica, a área da casinha, a área da garagem e dos animais, a área dos livros e a área dos jogos e construções. Desta forma, destaca-se que “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).

Os materiais estavam organizados pelas áreas e por categorias para permitir que as crianças tenham a noção de pertença e do espaço de arrumação, através de cartões de identificação das áreas com exemplos de imagens dos materiais correspondentes a cada uma.

O espaço exterior era muito utilizado e era um espaço onde as crianças podiam explorar os vários equipamentos e realizar várias aprendizagens. Era um espaço onde aconteciam muitas interações criança/criança e muitas brincadeiras, sendo que “o

espaço externo cuidadosamente planejado pode oferecer inúmeras oportunidades, não só para o brincar e experiências sociais, mas também para o aprendizado em primeira mão (...)" (Goldschmied & Jackson, 2006, p.195).

## 2. Descrição e Interpretação das Intervenções em Creche

O contexto de creche, por ter sido o primeiro contexto de estágio, foi onde decidi qual o tema do projeto de investigação. Apesar de já ter algum conhecimento sobre as interações sociais, ao integrar-me no contexto de estágio e ao observar a dinâmica do grupo de crianças fiquei interessada em saber mais e a investigar sobre o tema. A observação constituiu-se essencial para poder compreender os comportamentos das crianças, no sentido de poder intervir de acordo com as suas necessidades e interesses, uma vez que "os educadores conseguem mais eficazmente apoiar o reportório crescente de acções e de ideias da criança centrando-se naquilo que a criança está a fazer" (Post & Hohmann, 2011, p.83).

Sendo uma sala em que a exploração livre estava bastante presente, observava diariamente as formas de interação das crianças que passavam por gestos, olhares, contactos físicos, contactos verbais e brincadeiras paralelas. Neste sentido, a educadora reforça que as interações passam pela *capacidade que eles têm de fazer uma atividade em conjunto a dois ou três ou conforme, é a capacidade que eles têm de estabelecer diálogo, de sentir empatia pelo outro e de sentir preocupação se vêem uma criança a chorar ou triste, de se zangarem, de disputarem brinquedos (Entrevista Educadora Cooperante A).*

### **Nota de Campo 1**

**Data:** 19 de novembro de 2019

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** 2 crianças (24 e 36 meses)

**Momento:** Brincadeira Livre

Durante o momento de brincadeira livre em que o grupo está a explorar as áreas, a M.L está na área da biblioteca a observar e a folhear um livro. Quando chega ao final do livro, repara que este tem um espelho, fica a olhar muito atenta. Chama o R. "Oya Cacán, oya!!" apontando para o espelho e identificando-os no mesmo, "Uauuuuu". Esta exploração durou algum tempo, em que juntos exploraram o livro e o espelho que continha, admirando-se.

De acordo com a nota de campo apresentada, a ML que estava sozinha a explorar o livro, descobre um espelho na última página, observando-o com muita atenção. Após alguns instantes quis partilhar a sua descoberta com o R. chamando-o. Nesse momento o R. aceita o convite da ML e senta-se no colchão onde ambos admiraram a sua imagem no espelho, demonstrando admiração. Esta interação durou algum tempo, em que as duas crianças exploraram juntas o livro e o espelho. Nesta situação evidencia-se o facto de uma criança convidar outra e a outra aceita o convite (Stambak, 2011), interagindo e explorando o mesmo objeto. Ainda que as crianças desta faixa etária utilizem maioritariamente a linguagem não-verbal, elas usam as primeiras palavras adquiridas na interação com os seus pares (Eckerman et al., 1989; Hay et al., 2004; Brownell et al., 2006). As crianças realizam trocas entre si, incluindo “comportamentos de procura e escuta” (Goodfellow, 2014, p.204). Impulsionada pelo contacto com livro e com o espelho, a ML quis partilhar a sua descoberta com o R., evidenciando o seu desejo de alcançar o outro e demonstrando o seu caráter social e relacional e a consciência que tem do outro (Fochi, 2015).

O M. era uma criança que frequentemente tirava os brinquedos às outras crianças, provocando reações de descontentamento. Durante as interações entre pares, por vezes, assistiam-se a conflitos, *muito por questões relacionadas com a posse de determinados objetos ou com a intrusão no espaço físico (4ª Reflexão Cooperada)*. Estes conflitos muitas vezes resolviam-se sem a intervenção dos adultos da sala, outras vezes o adulto intervinha. De acordo com Bronson (2000), os conflitos que emergem das interações entre crianças conduzem a importantes situações que lhes permitem aprender a resolver problemas que advêm das mesmas. No entanto, os adultos da sala sentiam a necessidade de intervir algumas vezes, conversando com as crianças envolvidas com o objetivo de juntos encontrarem uma solução, *Óbvio que nós temos de perceber aqui aquelas que se calhar serão menos saudáveis ou que devem ser menos valorizadas não é, comportamentos mais agressivos, mas não deixam de ser interações ou pelo menos não deixa de ser a forma que aquela criança encontrou (...)* (Entrevista Educadora Cooperante A).

**Nota de Campo 2****Data:** 25 de novembro de 2019**Local:** Sala de Atividades**Participantes:** Educadora cooperante, Auxiliar, Estagiária, Crianças**Momento:** Brincadeira Livre

No momento de brincadeira livre, o M. levanta-se e começa a tirar os brinquedos a algumas crianças que estavam na área da garagem e dos animais, resultando no protesto destas, através do choro. A educadora vai ter com o M., dá-lhe a mão e leva-o para o colchão da sala, sentando-se com ele dialogando.

Educadora: M. não podes tirar os brinquedos aos amigos. Se fosse contigo também não irias gostar porque estavas a brincar com o brinquedo. Assim não pode ser. Se quiseres brincar com eles tens que esperar pela tua vez, certo?

O M. não verbaliza qualquer palavra e segue para outra área de exploração sozinho.

A intervenção do adulto torna-se necessária na mediação dos conflitos, auxiliando as crianças na resolução de problemas, garantindo a continuidade da ação que decorre (Singer, 2002). Sempre que presenciava algum conflito, *e tendo em conta a postura da educadora cooperante, tento sempre acalmar o ambiente e explicar que podemos partilhar os objetos da sala uns com os outros (4ª Reflexão Cooperada).*

Estes aspetos encaminharam-me para a questão de investigação formulada, refletindo acerca da prática que estava a vivenciar e da prática que desejava enquanto futura profissional. *Como é que eu podia potenciar muitas mais interações destas e que materiais podia utilizar para esse efeito? São algumas das questões que me ocorrem (2ª Reflexão Cooperada).*

Em várias conversas com a educadora cooperante, pude constatar que esta atribuía uma importância significativa às interações entre pares, referindo que *as interações acontecem, agora nós temos a capacidade de poder promovê-las ou castrá-las e eu acho o nosso papel será sempre promover e será sempre dar autonomia, (...) incentivar a criança, porque às vezes há crianças que são inseguras ou têm uma autoestima mais baixa e têm algum receio, esse é o nosso papel...e tornar estas interações mais...mais ricas, mais potenciadoras de aprendizagem (Entrevista Educadora Cooperante A).* Assim sendo, os educadores devem proporcionar situações socialmente apropriadas, incentivando as crianças para participar e cooperar com os outros, recorrendo a

estratégias de orientação que sirvam de suporte para a autorregulação e comportamento social positivo (Bronson, 2000).

Destaca-se, nas suas palavras, o papel do educador na promoção das interações e, por isso, de acordo com o objetivo do estudo, as intervenções que realizei tiveram como principal foco a minha atitude em relação às interações que aconteciam na sala, proporcionando momentos em que as crianças pudessem interagir entre si. Salientar que todas as intervenções realizadas por mim foram discutidas com a equipa pedagógica, tendo contribuído para a construção de um clima de apoio e confiança, que tal como refere Sarmiento (2016, p.154) “o trabalho em equipa e a comunicação (...) assume-se como uma dimensão fundamental do sucesso das organizações e contribui positivamente para a promoção de práticas educativas e pedagógicas de qualidade”.

Se o principal objetivo era compreender de que forma pode o educador potenciar as interações entre pares, foi fundamental observar a prática da educadora cooperante e perceber as estratégias mobilizadas para a promoção de interação criança-criança, *tentar que eles possam estar em pequenos grupos ou fazerem alguma atividade em que se pudessem ajudar um ao outro (Entrevista Educadora Cooperante A)*.

As intervenções ocorreram em momentos distintos, salientando como estratégias principais o apoio às crianças em momentos de exploração e uma proposta de uma atividade planificada respeitando os interesses das crianças.

## **2.1 Apoiar as explorações das crianças**

O apoio às crianças nos momentos de exploração constituiu-se como uma das principais intervenções neste contexto, uma vez que era nestes momentos que as crianças interagiam e desenvolviam mais ações com os pares, tendo sido *possível observar uma grande autonomia e poder de escolha por parte das crianças nas áreas que pretendem explorar (2ª Reflexão Cooperada)*, constituindo-se como um “(...) período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2011, p.249). São, por isso, momentos privilegiados de observação e de apoio do educador durante as brincadeiras

das crianças. Um adulto observador participante e disponível promove a segurança que as crianças necessitam para prosseguir com as suas ações, nomeadamente ao nível das interações entre pares, *tornar estas interações mais...mais ricas, mais potenciadoras de aprendizagem e mais que não seja em termos de autoestima das crianças também se sentirem seguras perante o outro (Entrevista Educadora Cooperante A)*. É fundamental que os educadores estejam atentos às explorações livres das crianças, uma vez que ao serem iniciadas de forma espontânea, oferecem informações importantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem e sobre as necessidades das crianças, sobre a adequação do ambiente educativo e permite à educadora intervir e promover alterações contribuindo para a promoção de práticas adequadas.

Neste sentido, *percebi que este grupo é muito interessado principalmente pela área dos jogos e pela área dos livros pois são as duas áreas mais utilizadas pelo grupo diariamente, que pode ser considerado um bom ponto de partida na altura de planificar alguma atividade que seja do interesse do grupo (3ª Reflexão Cooperada)*.

Esta atitude remete para o conceito do adulto playmate (Portugal, 2000), que brinca e se envolve nas explorações das crianças, tendo em conta que “um educador deverá ter sempre presente que o brincar é fundamental para o bem-estar, o equilíbrio e para a aquisição de conhecimentos, no processo de sociabilização e da construção da identidade da criança” (Sousa, 2012, p.39). Importa, por isso, promover situações que incentivem as crianças a participar de forma ativa pois, “o processo de desenvolvimento e aprendizagem acontece em contextos sociais onde as crianças podem interagir com outras crianças e adultos, mais capazes, uma vez que esta partilha de saber, experiências, oportunidades, promove o aumento gradual da proficiência de cada um” (Projeto Educativo da Instituição A, pp.12-13). Salienta-se o papel da Zona de Desenvolvimento Proximal, referida por Vygotsky (1978), pelo que “a interacção social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (Fino, 2001, p.5).

Ao longo do período de estágio notei que os materiais se encontravam à disposição e alcance das crianças e em quantidade significativa, o que permitia que

diversas crianças brincassem em conjunto, facilitando a diversidade de experiências e interações, nomeadamente ao nível da formação pessoal e social.

**Nota de Campo 3**

**Data:** 18 de novembro de 2019

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** Equipa Pedagógica, Estagiária, Grupo de Crianças

**Momento:** Brincadeira Livre

A Educadora trouxe um papel de cenário para a sala e, juntamente com lápis de cera, colocou o papel de cenário no chão, convidando as crianças a participar, promovendo as interações neste momento. As crianças realizaram a atividade conforme lhes foi despertando interesse, demonstrando curiosidade no que se estava a fazer e em utilizar os lápis de cera, observando várias crianças a explorar os materiais em conjunto.

O facto de os materiais estarem disponíveis e à vista, colocados em prateleiras abertas, permitiu que as crianças que não quiseram participar naquele momento se deslocassem para as áreas de exploração retirassem vários materiais das prateleiras dispondo-os nas mesas para brincarem em conjunto. Outros decidiram trazer os materiais das áreas para o chão, em direção ao papel de cenário, explorando e comparando características.

### 2.1.1 Vamos pescar?

A educadora cooperante trouxe alguns jogos novos para a sala. Um jogo de madeira, com várias peças de animais marinhos, uma caixa e duas canas de pesca com ímãs foi o que as crianças preferiram. O objetivo do jogo é que cada criança fique com uma cana de pesca e consiga pescar os animais marinhos que estão dentro da caixa. A educadora cooperante colocou os jogos nas mesas da Área dos Jogos de Mesa, as crianças aproximam-se e começam a explorar. A forma como a educadora A colocou os jogos teve a intencionalidade de as crianças poderem ter acesso a eles e pudessem, se assim o desejassem, explorar *porque muitas vezes eles desafiam-se uns aos outros ou porque vêem o amigo a ir buscar e isso é o suficiente para eles se quererem envolver (Entrevista Educadora Cooperante A)*. Duas crianças revelam interesse em explorar o jogo de pesca (Apêndice 5), pelo que me aproximei de forma não intrusiva e juntei-me às duas. Atentemos na seguinte nota de campo:

**Nota de Campo 4****Data:** 26 de novembro de 2019**Local:** Sala de Atividades**Participantes:** Estagiária e 2 crianças (24 e 36 meses)**Momento:** Brincadeira Livre

A M.L e o D. estão a explorar o jogo de pesca em conjunto. Numa primeira fase revelam uma atitude de entreajuda na exploração do material.

ML: "Dini, apanha"

D: "Agoia tu"

ML: "Este"

D: "Uauuuu, boa!"

Depois, decidem explorar separadamente comunicando apenas um ao outro que tipo de animais vão apanhando, numa tentativa de ver quem apanha mais.

ML: "Um tesoió"

Estagiária: "Vamos lá tentar procurar mais animais, para poder ver se os conhecemos"

D: "Eu queio outro"

D: "oyaaaaa um peixe" sorrindo e mostrando o animal que tinha pescado. A M.L sorri para o amigo dando-lhe uma festinha na cara.

Inicialmente, as duas crianças demonstraram uma atitude de descoberta mútua e entreajuda, desenvolvendo ações em parceria e interagindo verbalmente uma com a outra e comigo sobre tudo o que iam descobrindo acerca dos animais, sendo que foram várias as vezes em que se congratulavam uma à outra, repetindo muitas vezes "Boa!!". Repetem a exploração duas vezes, até que decidem explorar separadamente, ainda que no mesmo espaço e com o mesmo material, desenvolvendo uma espécie de competição para ver quem apanha mais. Deste modo, assiste-se a um equilíbrio de poder, pelo facto de ambas iniciarem novas ações. A exploração termina quando se dá a transição para o momento de grande grupo e as crianças arrumam o jogo.

Durante este momento, pude observar e apoiar a exploração das duas crianças durante o jogo, verificando que "as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social" (Lima, 2014, p.23). A este respeito, os autores Post e Hohmann (2011) referem ainda que muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre.

Nesta manhã, estas crianças já se tinham envolvido em explorações em conjunto sugerindo, possivelmente, alguma preferência, no entanto esta pareceu ser mais complexa e duradoura, compreendendo que *significa que as interações e os momentos de brincadeira são prazerosos um para o outro, sentem-se seguros um com o outro e gostam da companhia um do outro (Entrevista Educadora Cooperante A)*. Neste caso, voltaram a aproximar-se talvez pelos materiais que exploravam ou pela intenção que tinham em se envolver numa atividade conjunta. De acordo com Bronfenbrenner (1996), esta situação corresponde a uma díade de atividade conjunta, pelo que as duas crianças se envolveram numa atividade cooperada em que as ações de um influenciavam as do outro.

Através da exploração deste material, as crianças envolveram-se em experiências-chave tais como repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, ao mesmo tempo que interagem entre si e com os materiais (Post & Hohmann, 2011).

Tentei integrar-me neste momento oferecendo apoio e ampliando o desejo natural que as crianças têm em aprender pela ação, incentivando-as ao desafio de pescar mais e mais rápido, estimulando a sua colaboração nesse sentido. Ao mesmo tempo, este episódio realça o aspeto “dar presença” apontado por Fochi (2015) ou de “presença não dirigida” referido por Stambak (2011), pois o facto de estar presente e mediar a interação através de trocas verbais com as crianças e manifestando agrado pelas suas ações, estas sentiram-se acompanhadas, envolvendo-me várias vezes durante a sua interação, questionando o nome dos animais e partilhando as suas descobertas.

Ao longo deste estágio foi notória a preocupação da educadora A em trazer *alguns jogos didáticos novos, de forma a despertar a curiosidade das crianças ao experimentar algo novo e enriquecendo a sala de atividades (3ª Reflexão Cooperada)* e principalmente a oportunidade de exploração a dois ou mais, uma vez que o jogo em questão é constituído por duas canas, promovendo a interação entre pares. Neste sentido, constato que um dos fatores que pode potenciar as interações é, sem dúvida, os materiais disponíveis.

Vários autores como Zabalza (1998), Goldschmied e Jackson (2006), Ladd e Coleman (2010), Hohmann e Weikart (2011) referem a organização dos materiais, enquanto fator que influencia as interações entre pares, sendo *importante que as coisas estejam à vista, estejam acessíveis e é importante que nós tenhamos nas salas materiais, jogos, brinquedos, aquilo que for...recursos, vamos lhes chamar recursos, que eles possam explorar a pares, em grupo e que não sejam só para eles (Entrevista Educadora Cooperante A)*. A este respeito, Formosinho (1996) relaciona o espaço, a quantidade de materiais e o seu acesso com as interações, mencionando a importância da organização de áreas com materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes que convidem as crianças a envolverem-se em atividades conjuntas. Oliveira-Formosinho (2018) refere ainda que os materiais são uma componente do processo de aprendizagem das crianças, pelo que “são usados simultaneamente, como objetos de exploração, investigação, construção, e como veículos para a expressão e comunicação” (p. 103).

O facto de um novo jogo ter sido colocado na sala, suscitou às crianças o desejo de o explorar e a possibilidade de o explorar em conjunto, visto ser composto por duas canas. Assim, a ampla variedade de materiais que se vão disponibilizando às crianças, origina várias oportunidades para as crianças se envolverem.

### **2.1.2 Podemos construir um helicóptero?**

À semelhança do momento referido anteriormente, este constituiu-se como mais um momento de apoio do adulto na exploração das crianças. Consideremos a seguinte nota de campo:

**Nota de Campo 5**

**Data:** 2 de dezembro de 2019

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** D. e A. (24 e 36 meses)

**Momento:** Brincadeira Livre

Observo atentamente o D. e a A. que estão a explorar um jogo de construção, composto por várias formas geométricas. O D. olha para a caixa e repara que existe uma imagem de um helicóptero feito com as formas do jogo, olha para a A. e aponta para a imagem, pelo que esta assente. Olha para mim e chama-me para que os possa ajudar a construir o helicóptero.

Num período de observação do grupo, repara na interação destas duas crianças, D. e A., tendo sido convidada para participar na mesma. Tratou-se de uma interação entre uma criança mais nova com uma criança mais velha, o facto de ser um grupo heterogéneo potenciou a situação. Inicialmente, observo as duas crianças juntas, desconhecendo o motivo por que se juntaram a explorar o jogo, retirando as peças dispendo-as na mesa e realizando construções. O D. ao olhar para a caixa vê a imagem de um helicóptero construído com as peças e chama a atenção da A. para o que está a ver. Olha ao seu redor e solicita a minha ajuda para construir. Neste momento compreendi que era um adulto de referência e que precisam de apoio para a tarefa que queriam realizar e juntei-me para apoiar, sendo que “o mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real” (Coelho & Pisoni, 2012, p.148).

D: “Este” apontando para a imagem da caixa  
Estagiária: “Querem construir um helicóptero igual a esse?”  
As duas crianças assentem: “Sim!!”  
Estagiária: “Então vamos lá. Precisamos de um triângulo vermelho”  
D: “Sim, este?”  
Estagiária: “E agora uma peça amarela, vejam lá se conseguem encontrar”  
A: “Tá ‘qui”  
Estagiária: “Boa!”

Ao mesmo tempo, durante esta exploração e uma vez que o jogo era composto por formas geométricas, à medida que se construía o helicóptero ia solicitando certas formas e certas cores para que as crianças as pudessem identificar, promovendo conhecimento. Desta forma, promovem-se competências “como curiosidade, criatividade, concentração e persistência” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.27), bem como a coordenação óculo-manual, observando a imagem da caixa e as peças, para que fossem colocadas nas posições certas. Durante este processo, o D. sendo a criança mais velha ia auxiliando a A. a encontrar as peças certas para as colocar (Apêndice 6).

Esta exploração potenciou uma interação entre crianças de diferentes faixas etárias, revelando uma atitude de entreaajuda espontânea, sendo que a educadora

cooperante refere que na promoção de interações se preza *fazerem alguma atividade em que se pudessem ajudar um ao outro ou que há uma criança que é mais capaz (...)* tento incentivar esse tipo de comportamentos de *entrelajada e de partilha* (Entrevista Educadora Cooperante A). Realça-se, assim, a importância da composição de grupos heterogêneos em creche na medida em que

as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

Inicialmente, as duas crianças envolvem-se, segundo Bronfenbrenner (1996), numa situação de *díade observacional* enquanto exploram o material lado a lado, passando para uma situação de *díade de atividade conjunta* quando o D. propõe uma exploração em conjunto e constroem o helicóptero, colaborando na procura das peças e na sua posição, dando uma outra dimensão à brincadeira.

Destaca-se aqui igualmente a procura do adulto enquanto mediador da participação das crianças, entendendo-se como um envolvimento nas atividades, promovendo a agência da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.18). Ao mesmo tempo, Tomasello (1998) salienta a característica da atenção partilhada, que em conjunto adulto e crianças dão atenção a um objeto que é comum, tornando a ação partilhada, *que revela já terem presente que também represento uma pessoa de referência, que está ali para os ajudar (4ª Reflexão Cooperada)*.

### **2.1.3 Garrafas Sensoriais**

Esta atividade foi planificada por mim (Apêndice 7), sendo as principais finalidades estabelecer o primeiro contacto com o grande grupo, onde as crianças pudessem expressar as suas opiniões sobre o que veem, ouvem e sentem, estimulando a comunicação e a exploração de um material diferente. A atividade surgiu após o momento das canções do dia e, estabelecendo uma conversa com as crianças,

questionei o que estaria dentro do saco. Ao retirar as garrafas uma a uma, as crianças demonstraram interesse na sua exploração, estabelecendo diálogos entre elas, sobre o que iam descobrindo. O facto de ser uma proposta relacionada com a Música, e uma vez que o grupo não tinha muito contacto com esta área, a não ser no momento das canções do dia, possibilitou um grande envolvimento e a comparação dos sons que cada garrafa fazia, associando-se ao elemento que a mesma continha.

Como foi a primeira intervenção com o grande grupo, permitiu-me compreender as várias formas de o gerir, surgiram alguns conflitos associados à partilha das garrafas, mas através de um discurso calmo referi que todas teriam oportunidade de explorar as garrafas tentando que se acalmassem.

**Nota de Campo 6**

**Data:** 15 de novembro de 2019

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** Estagiária, Crianças, Equipa Pedagógica

**Momento:** Momento do Tapete

Com o objetivo de estabelecer o primeiro contacto com o grande grupo, decidi realizar uma atividade após o momento das canções do dia, com as crianças sentadas em forma de círculo no tapete, para que se pudessem observar e explorar juntas garrafas sensoriais. Comecei por retirar do saco algumas das garrafas, agitando-as, pelo que as crianças demonstraram imediatamente interesse em explorá-las e perceber que barulho faziam, uma vez que continham diferentes elementos (arroz, feijão, massa, etc.).

Uma vez que era a primeira vez que geria o grande grupo, existiu alguma agitação; outra das dificuldades teve a ver com uma das intencionalidades que seria a partilha das garrafas, mas tal não aconteceu porque o grupo estava constantemente em conflito pela partilha. O envolvimento das crianças foi notório ao explorarem e dialogarem sobre o que estavam a ver.

Ao observar o grupo percebi que um dos seus interesses era a Área da Música, daí o foco da atividade ser direcionado para essa área, recorrendo a materiais diferentes que “transportem mensagens e criem oportunidades” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17). Selecionei apenas sete garrafas onde coloquei diferentes materiais, para que se pudesse vivenciar um momento em que a partilha fosse o principal foco, proporcionando “chances de as crianças modificarem, interferirem e atuarem sobre os materiais” (Fochi, 2015, p.55).

Ainda que tenham surgido alguns conflitos no momento de exploração das garrafas, como crianças a tentar retirar as garrafas a outras e inquietações ao

aguardarem pela sua vez, as crianças observavam atentamente os movimentos que outras faziam provocando sons, destacando ações de imitação. A imitação foi a principal forma de interação que observei, que de acordo com Stambak (2011), faz parte do desejo que as crianças têm em fazer coisas juntas.

Goldschmied e Jackson (2006) assinalam uma das vantagens do jogo heurístico, na medida em que se realça o prazer retirado a partir da manipulação espontânea de objetos de uma ampla variedade, pesos, cores e texturas, os quais não podem ser comprados pelos catálogos de brinquedos.

Durante a exploração assistiu-se a várias formas de manipulação, pelo que uns agitavam, outros faziam deslizar os materiais lentamente pela garrafa observando o que acontecia, outros olhavam e passavam para o colega do lado e ainda outros quiseram retirar os materiais de dentro da garrafa, para que pudessem sentir a sua textura. Foi um momento prazeroso entre as crianças, sendo que a disposição em forma de círculo permitiu o contacto visual de todos para todos, evidenciando as descobertas que iam realizando, tendo em conta que *nós podemos potenciar essas interações se eles se conseguirem observar uns aos outros (Entrevista Educadora Cooperante A).*

A partir desta atividade promoveu-se a “experimentação de várias propriedades dos objetos (...) fomento da capacidade atencional e dos primeiros intercâmbios sociais, através do contacto ocular, sorrisos ou sons pré-verbais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.54), e a *capacidade de entreaajuda, de partilhar...que são pequenos pormenores que nós não conseguimos ensinar através de um livro e eu acho que é aí a riqueza da Educação de Infância (Entrevista Educadora Cooperante A).*

Esta proposta de intervenção possibilitou-me a observação das ações das crianças, permitindo um maior conhecimento acerca de cada uma e das suas competências o que de acordo com a educadora cooperante *são pequenos pormenores que eu acho que são imprescindíveis se nós queremos de facto potenciar essas interações (Entrevista Educadora Cooperante A).* Permitiu-me também *concluir que esta atividade, ainda que não muito elaborada, pois ocorreu naturalmente e no seguimento das canções do dia, foi uma intervenção que despertou o interesse de todo grupo e permitiu-me*

*perceber de que maneira posso abordar mais atividades com eles e incentivou-me para tentar mais e melhor (2ª Reflexão Cooperada).*

### **3. Balanço das Intervenções**

As intervenções realizadas ao longo do período de estágio em creche foram essencialmente observações que me permitiram apoiar as crianças aquando das suas explorações, ora porque me solicitavam ora porque como estava atenta numa postura de observadora participante o que me permitiu compreender as ações que mobilizavam enquanto interagiam.

Os momentos de brincadeira livre são momentos privilegiados para observação de interações entre pares, pelo que os educadores devem estar totalmente presentes e disponíveis para interagir com as crianças ou simplesmente para as observar. Os adultos não devem ser intrusivos, devem respeitar os interesses e necessidades das crianças naquele momento, permitindo-lhe interagir com o que lhes está a suscitar interesse e com quem lhes interessa, naquele momento específico (Post & Hohmann, 2011). Deve, por isso, demonstrar disponibilidade para ouvir as crianças, compreendendo-as e deve ser “capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34).

Ao longo do período de estágio neste contexto, foi possível notar *uma grande evolução no que toca às interações entre o grupo, talvez por se conhecerem melhor e pelo incentivo da equipa pedagógica. Crianças mais recatadas, aparentam ter muito mais confiança no grupo, interagindo muito mais uns com os outros (4ª Reflexão Cooperada).*

A interação entre adultos e crianças deve ser valorizada por ter um papel importante no desenvolvimento das crianças, ao providenciar-se “um andaime (scaffold) que apoia a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente” (Cardoso, 2012, p. 37), contribuindo para o aumento de competências, habilidades e conhecimentos. Neste sentido, *a rotina tem claramente que oferecer esses momentos, esses momentos em que eles escolhem com quem querem brincar, onde é que querem brincar, o que é que querem fazer, porque a riqueza das interações*

que são iniciadas por eles (Entrevista Educadora Cooperante A), transmitem a ideia de que as “crianças são possuidoras de um grande potencial para se envolverem em relações” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.46), através das trocas verbais e não verbais, dos gestos, toques, olhares e na colaboração que evidenciam.

Estas intervenções constituíram-se como estrutura importante no meu percurso, na medida em que pude vivenciar momentos nos quais desenvolvi a gestão do grande e pequeno grupo, promovendo interações através da minha disponibilidade para apoiá-las, permitindo que as crianças tivessem tempo e espaço para realizarem as suas escolhas. Desta forma, contribui-se gradualmente para o seu desenvolvimento social, sendo que através destas experiências as crianças têm oportunidade de começar a regular a sua ação e comportamento (Schaffer, 1996), porque *a interação é muito, muito para além da ação de brincar ao pé uma da outra ou de conversar, é muito para além* (Entrevista Educadora Cooperante A).

## **1. Instituição B – Contexto de Jardim de Infância**

O período de estágio em contexto de jardim de infância decorreu de 23 de setembro a 18 de novembro de 2020.

A instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no concelho do Barreiro, que acolhe crianças desde os três meses aos seis anos de idade. É constituída pelas valências de Creche e Jardim de Infância, sendo que as crianças que frequentam esta instituição provêm de famílias da classe média-baixa e são residentes na área envolvente.

Quer na Creche quer no Jardim de Infância os grupos são heterogéneos. Esta organização tem como princípio os pressupostos do Movimento de Escola Moderna, um modelo pedagógico que visa a participação da criança na tomada de decisões do dia-a-dia, sendo que “propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano” (Folque, 1999, p.5). A organização partilhada permite que as crianças participem

democraticamente e desenvolvam atitudes de cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho (idem).

No que diz respeito ao horário de funcionamento, a instituição está aberta das 7h15 às 19 horas.

### **1.1 Infraestruturas e Espaço Físico**

A instituição é constituída por um piso de grandes dimensões, repartida em várias divisões, assemelhando-se a uma casa. É um espaço que representa a vida na instituição, organizado para apoiar um modelo de elevada cooperação e de relações fortes e coesas (Niza, 2013), repleto de materiais e equipamentos ao dispor de todos.

O espaço exterior, à semelhança do edifício principal é um espaço de grandes dimensões, sendo composto por várias zonas, como o recreio do jardim de infância, o recreio da creche, a caixa de areia e a árvore. O facto de o espaço exterior ter áreas distintas, permitiu que instituição estabelecesse dias específicos para que cada sala usufrísse do respetivo espaço, permitindo que as crianças brincassem, mesmo que de forma restringida.

### **1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico**

O Projeto Educativo, em vigor durante o período 2019-2021, abrange todas as valências e todos os equipamentos da instituição e é desenvolvido com o apoio de uma equipa multidisciplinar. Na base do projeto estiveram presentes oito princípios orientadores da ação educativa, sendo que ao longo do mesmo é possível compreender que "(...) a palavra participação serve de palavra aglutinadora para descrever o trabalho de aprender" (Projeto Educativo da Instituição B, 2019-2021, p.6).

Em destaque, a instituição entende a construção do conhecimento como um processo de interação social compartilhado entre os diferentes atores, considerando a sala como meio privilegiado para a participação das crianças em práticas culturalmente organizadas. A este respeito Folque (2018) refere que "o modelo pedagógico do MEM

dá importância a que as crianças adquiram controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das suas relações entre os elementos ou passos constituintes do processo, (...)” (p. 53). Além disso, não resumem esta aprendizagem colaborada exclusivamente à interação entre adulto e criança, mas também atribuem significado à interação entre pares, pelo que “é reconhecida como um contexto social privilegiado de partilha e construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista, criação e resolução de conflitos” (Projeto Educativo da Instituição B, 2019-2021, p.6). É ainda reforçada a importância do envolvimento familiar, revelando ser um fator positivo quer para as crianças, quer para as famílias e educadores, no estreitamento de relações.

No Projeto Pedagógico (2020-2021) é realizada uma descrição de vários aspetos centrados na caracterização geral do grupo, tendo em conta as suas especificidades com potencial impacto no desenvolvimento do trabalho, a identificação e avaliação das necessidades do grupo e o estabelecimento de prioridades de intervenção. Neste documento é ainda possível compreender o desenvolvimento profissional da Educadora Cooperante B, destacando a alteração/reformulação dos processos e/ou instrumentos, assim como a forma como essas alterações/reformulações contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal/profissional.

### **1.3 Equipas Educativa e Pedagógica**

A instituição B tem um quadro de pessoal com uma vasta equipa de colaboradores: cinco educadoras, doze auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma administrativa, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma professora de música, um funcionário de manutenção, um diretor de equipamentos, duas coordenadoras (duas das educadoras) e duas funcionárias da limpeza.

As equipas pedagógicas são maioritariamente formadas por uma educadora e duas auxiliares, à exceção da equipa do berçário que é composta por duas auxiliares.

No que diz respeito à equipa pedagógica da Sala 3, sala em que estagiei, a Educadora Cooperante B tirou a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-

Escolar e é coordenadora da instituição. Em relação às auxiliares, ambas têm o Curso de Auxiliar de Ação Educativa.

Tendo como referência o o Modelo Pedagógico do MEM, a Educadora Cooperante B defende aquilo que Niza (2013) refere quando nos diz que o MEM é baseado numa autoformação cooperada, definindo como práticas formativas a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura. Deste modo, a autonomia, o sentido crítico, a solidariedade, a cooperação e a negociação fazem parte dos principais valores transmitidos na Sala 3.

#### **1.4 Grupo de Crianças**

O grupo da Sala 3 era constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, das quais dez meninas e onze meninos, sendo que a maioria tem três e quatro anos. Sendo um grupo heterogéneo, a interação e a cooperação estabelecida entre as diversas faixas etárias era notória, contribuindo para o facto de que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24). Das vinte e uma crianças, doze integraram o grupo pela primeira vez, sendo que cinco já tinham frequentado a instituição na valência de creche, cinco frequentavam outra instituição e uma estava ao cuidado de uma ama.

É uma sala com diversidade cultural, sendo que algumas das crianças ainda se encontravam na aquisição da língua portuguesa e uma das crianças apresentava problemas auditivos, sendo acompanhada pela terapeuta da fala da instituição.

O grupo ainda se encontrava em adaptação, pelo que a exploração dos diversos materiais e espaços era um dos grandes interesses, aproveitando a equipa para acompanhar este processo promovendo interações entre as crianças do grupo, reconhecendo que “a construção do conhecimento é um processo fundamentalmente

social e interativo, ou seja, tem de ser construído com os outros e num dado contexto social” (Vala & Guedes, 2015, p.53).

Algumas crianças do grupo apresentavam dificuldade em gerir as suas emoções, principalmente em momentos de contrariedade e em conflitos, acabando por revelar dificuldade em escutar o outro e esperar pela sua vez. Desta forma, a equipa da sala sentia necessidade de regular e apoiar a resolução desses conflitos, para que estes fossem vistos como aprendizagens significativas.

### **1.5 Organização temporal da vida na sala**

Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p.23) referem que a rotina se apresenta como “um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo”. Esta regularidade na vida das crianças permite-lhes antecipar acontecimentos típicos, entrando num processo comunicativo em que participam.

A Sala 3 dispunha de um instrumento que nos permitia compreender a estruturação da rotina da sala – a agenda semanal. Esta agenda possibilitava a organização dos vários momentos da semana, sendo um instrumento flexível e que pode ser alterado, de acordo com as intencionalidades do grupo.

O dia iniciava-se com o acolhimento, realizado na sala de refeições, em conjunto com as outras salas de Jardim de Infância, cada grupo permanecia no espaço correspondente à sua sala. Devido à situação pandémica COVID 19, reforçam-se os cuidados na desinfeção de mãos e calçado, assim como na medição da temperatura corporal.

O momento do acolhimento era assegurado pelas auxiliares da instituição, e aquando da chegada das educadoras, as crianças iam para a sala. Marcavam as presenças, o dia no calendário, o mapa do tempo e no instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever”, se assim o desejassem. Estes instrumentos surgem conforme os interesses e necessidades das crianças, apresentando-se como instrumentos reguladores da rotina “e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p.8).

Estes momentos conferiam à criança o sentido de responsabilidade e autonomia para realizarem as suas tarefas, a consciencialização do dia, mês e ano em que se encontravam, importantes na sua formação pessoal e social. Depois de realizadas as tarefas, a educadora dava início à Reunião da Manhã, realizando a construção do plano do dia em conjunto com o grupo. Aqui, destaca-se a importância da participação das crianças na elaboração do plano do dia, contribuindo com ideias do que poderá ser feito naquele dia, pois “no MEM um dos principais pressupostos baseia-se no facto de todos assumirem a responsabilidade da partilha do poder, através da participação cooperada.” (Almeida, 2014, p.13).

A reunião da manhã era um dos momentos em que ocorriam várias interações, no qual as crianças partilhavam vários acontecimentos do seu dia-a-dia e ideias, escutando-se mutuamente, reforçando-se o respeito pelo outro.

Após estes momentos, faziam uma pausa para ser distribuído o reforço da manhã e, conforme o plano do dia, iniciavam as explorações e/ou atividades na sala. É de realçar que o momento de exterior foi um momento que aconteceu todos os dias, realizando-se após as explorações e atividades, e até efetuarem a higiene antes do almoço.

No momento de repouso, era realizado fora da sala no espaço do ATL, quatro crianças não realizavam este momento, existindo outras crianças que realizavam este momento num período mais reduzido dependendo da sua necessidade, juntando-se posteriormente ao grupo das crianças que não dormiam. Importa salientar que durante este momento, as crianças que não dormiam a sesta aconchegam os amigos que se preparam para dormir, reforçando os laços de afetividade, através do toque e do diálogo que estabeleciam,

Considero que a participação tanto dos adultos como das crianças em todas as etapas da rotina era evidente, ambos desempenham um papel em todos os momentos. Era uma rotina que dava oportunidades de autonomia e que respeitava o tempo e ritmo das crianças para concretizarem as ações, constituindo-se uma rotina que “valoriza a curiosidade das crianças, com vista a dar-lhes oportunidades de participar, de questionar, de descobrir, de partilhar...” (Reis & Martins, 2017, p.61).

## 1.6 Organização dos espaços e materiais

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), os espaços na educação pré-escolar podem ser diversos, uma vez que o espaço educativo não é limitado ao espaço da sala, mas integrando todo o estabelecimento educativo. Deste modo, cabe ao educador, de acordo com grupo de crianças, organizar o espaço da sala para que a criança “possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito de brincar e aprender” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.28).

A organização do espaço da Sala 3, bem como a escolha dos materiais que a integram, é inicialmente decidida pela equipa da sala, tendo como fundamento o conhecimento que têm das crianças que vão continuar no grupo. No início do ano letivo e com a observação da equipa são realizadas diversas reflexões, com o objetivo de ir adaptando as áreas e os materiais às necessidades e interesses das crianças e do grupo. Neste sentido, e considerando a perspetiva de Zabalza (1992, p.120), “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”. Deste modo, na Sala 3 a apropriação do espaço por parte das crianças permite-lhes fazer as próprias escolhas e utilizar os materiais de diversas formas. As áreas da sala são baseadas na proposta do modelo pedagógico adotado, o Movimento Escola Moderna, sendo constituída por sete áreas de exploração: a área da expressão plástica, a área da matemática e dos jogos de mesa, a área da biblioteca, a área das ciências, a área da escrita, a área da garagem e das construções e a área da expressão dramática – casinha. Os instrumentos reguladores utilizados em sala eram o diário de grupo, o plano do dia, o “mostrar, contar ou escrever”, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, lista de projetos e o mapa de presenças.

A respeito do espaço, pude refletir com a educadora sobre a posição da área da biblioteca, que se encontrava na passagem de entrada e saída da sala, decidindo experimentar novas disposições para que a área se tornasse mais funcional, uma vez que esta se encontrava num sítio com bastante movimento, que não seria o mais ideal para quem a frequentasse. Desta forma, pude compreender a importância de repensarmos a organização do espaço, tendo em conta as necessidades do grupo que, tal como confirmam Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p.22) “o espaço físico da nossa

sala não é fixo, é um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças”.

As áreas mais frequentadas pelas crianças do grupo eram a área da garagem e da expressão dramática – casinha, nas quais se observam inúmeras interações ao nível da realização de dramatizações mais complexas, um encadeamento de ações, uma estrutura narrativa com uma sequência lógica, em que personagens são recriadas constantemente (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Nesta área também se observavam alguns conflitos, uma vez que é escolhida muitas vezes por várias crianças ao mesmo tempo. Nesse sentido, foi necessário negociar com o grupo a quantidade de crianças que poderia frequentar cada área, usando cartões de identificação.

Em relação às intencionalidades educativas subjacentes à organização do espaço e, sendo que de dois em dois anos mudam de sala, a educadora tem a preocupação de alterar a disposição das áreas e reorganizar os materiais. Relativamente ao critério de escolha dos materiais, a educadora cooperante preza a importância da utilização de objetos reais e que não sejam perigosos, como por exemplo na área da expressão dramática–casinha, com o objetivo de as crianças terem noção do meio que os rodeia. A nível de ficheiros da área da escrita e da biblioteca aprecia igualmente o uso de imagens reais. Assim sendo, considero que cada área tem uma variedade de materiais à disposição e alcance do grupo, adequando-se às características e necessidades do mesmo, tendo em conta que as crianças os utilizam frequentemente.

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

O momento de estágio, em contexto de Jardim de Infância, permitiu-me observar que as interações sociais entre pares se tornaram mais complexas e duradouras. O gosto pelas áreas de exploração era notório, sendo o momento em que as crianças interagiam mais entre si. Além das interações não verbais, existiam predominantemente interações verbais no grupo, que me permitiu compreender os seus interesses e necessidades. *Sendo uma sala heterogénea, a interação e cooperação estabelecida entre as diversas faixas etárias é notória, facilitando o desenvolvimento e aprendizagem (1ª Reflexão Cooperada).*

Uma das categorias selecionadas na entrevista diz respeito à importância das interações sociais entre pares no desenvolvimento da criança, pelo que a educadora cooperante considera que *as interações entre pares acaba por ser...fatores que influenciam bastante o desenvolvimento das crianças...e é importante nós adultos estarmos atentos para observar esse tipo de interações, porque temos sempre as crianças que acabam por passar pelos pingos da chuva e que não nos apercebemos das interações (Entrevista Educadora Cooperante B).*

Durante a realização deste momento de estágio estávamos no período de pandemia COVID19 e surgiram algumas inquietações.

**Nota de Campo 7**

**Data:** 23 de setembro de 2020

**Participantes:** Estagiária

**Momento:** Acolhimento

Hoje é o primeiro dia de estágio e sinto-me ansiosa por conhecer este contexto. No entanto, começam a surgir as primeiras inseguranças, nomeadamente em relação às implicações que a situação pandémica pode trazer. Será que a minha relação com as crianças vai ser diferente? Será que as interações entre elas estão condicionadas? Será que a relação com as famílias vai ser possível?

Apesar destes constrangimentos, acredito que vai ser uma experiência em que vou fazer muitas aprendizagens, sejam elas boas ou más.

Apesar das alterações implementadas de acordo com as indicações da DGE, a vivência no contexto não sofreu grandes alterações, reforçando-se apenas os cuidados ao nível da higiene, o que me permitiu integrar o contexto sem constrangimentos.

Sendo um contexto que se rege pelo Modelo Pedagógico do MEM, as interações sociais entre pares são valorizadas de forma significativa, prezando-se a sua contribuição no desenvolvimento e aprendizagem, pelo que se considera “uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p.5).

Durante a minha integração no contexto, fui compreendendo que tudo o que acontecia tinha intencionalidade, eram respeitados os interesses e necessidades das

crianças e que “a organização do grupo ao longo do dia implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22). Foi possível compreender que as crianças participavam na organização e desenvolvimento do dia, interagindo entre si.

Compreendi que as atitudes da educadora cooperante perante as interações entre pares passam por *tentar criar esses momentos de interação e cooperação para que a criança se sinta mais à vontade a nível de exploração do espaço. Por vezes o que é que acaba por acontecer? Eu acabo por trazer essa criança e tento puxar outros, para fazer esses momentos de cooperação e eu depois vou-me pôr um bocadinho mais de parte nesse sentido (Entrevista Educadora Cooperante B).*

A principal atitude que adotei durante este estágio no âmbito do tema de estudo foi proporcionar e apoiar as interações entre pares, mostrando-me disponível, estando presente e valorizando o diálogo.

## 2.1 Promover e apoiar as interações entre pares

Sendo um grupo maioritariamente composto por crianças com quatro anos, as interações aconteciam essencialmente através de trocas verbais, pois as crianças estabeleciam muitos diálogos enquanto desenvolviam as suas atividades e explorações, *para além das interações que ocorrem no interior da sala, maior parte estabelecidas nas áreas de exploração, acontecem ainda inúmeras interações no exterior (1ª Reflexão Cooperada).*

Como exemplo, apresento a nota de campo em que descrevo uma das situações observadas por mim, em que se verifica uma das interações presenciadas.

**Nota de Campo 8**

**Data:** 29 de setembro de 2020

**Local:** Refeitório

**Participantes:** Estagiária, C. e A. (4 e 5 anos)

**Momento:** Almoço

A C. e a A. fingem que estão a falar uma com a outra, utilizando guardanapos como telefone. Durante este momento, estabelecem um diálogo em que relatam uma à outra o que estão a fazer. Quando questionadas por mim dizem ser o que veem os pais fazer.

A educadora cooperante revela: *na parte em que eles estão a brincar tento muito criar aqui algum tipo de apoios, por exemplo para as crianças que a nível de exploração das áreas acabam por estar meio perdidas ainda (Entrevista Educadora Cooperante B).* Este excerto permite compreender o carácter de apoio que a mesma desenvolve enquanto observa as interações, encaminhando as crianças que são mais inibidas, incentivando-as a procurar outras crianças.

Neste sentido, procurei nas minhas intervenções adotar este tipo de postura, promovendo e apoiando interações entre pares, intervindo *nas brincadeiras das crianças sempre que acho oportuno, seja para retirar algum registo de observações, experimentar várias interações ligadas ao meu tema de investigação ou até mesmo para conhecer mais a criança (1ª Reflexão Cooperada).*

Os momentos de brincar, à semelhança do contexto de creche, foram os momentos onde observei mais interações entre pares durante as explorações que as crianças realizavam nas áreas de interesse. Nestas explorações, a colaboração que as crianças tinham umas com as outras era notória, nomeadamente entre crianças mais novas e as crianças mais velhas.

A este respeito a educadora B refere que *a interação que elas têm em momentos de brincadeira lúdico espontânea, se tentarmos promover que a A. esteja em cooperação nessa realização de tarefa, provavelmente a A. vai se sentir mais capaz e mais segura de o fazer (Entrevista Educadora Cooperante B).*

**Nota de Campo 9**

**Data:** 22 de outubro de 2020

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** Estagiária, A. e E. (4 anos)

**Momento:** Brincadeira Livre

A A. observa o E. que está a tentar abrir a caixa de um jogo. Ao ver que o E. não consegue abrir, aproxima-se e questiona “Posso?”, o E. concorda. Ao abrir a caixa, a A. vai repetindo a ação de abrir e fechar. O E. observa e A. dá-lhe a caixa para o E. fazer sozinho.

Este momento demonstrou a capacidade que a A. teve em perceber que o E. não conseguia abrir a caixa e sem ser intrusiva pediu permissão para o ajudar e deu o exemplo de como fazer, apoiando-o para que o fizesse sozinho.

Através desta nota de campo pude refletir acerca dos momentos de cooperação que as crianças desenvolviam.

Assim sendo, as intervenções dividem-se em momentos distintos, ocorrendo ao nível da exploração das áreas, momentos espontâneos e momentos planejados de acordo com o tema do estudo.

### **2.1.1 A área da casinha**

Durante o período de estágio, compreendi que a área da casinha era uma das áreas mais escolhidas pelo grupo. O envolvimento do educador nas brincadeiras possibilita que a intencionalidade educativa vá ao encontro das motivações e necessidades do grupo de crianças. Quanto à interação dos adultos nos momentos de brincadeira espontânea *são observados dois tipos de posicionamento: o adulto que opta por se distanciar da ação, deixando as crianças brincar livremente explorando os materiais e estabelecendo as suas interações ou o adulto que interage nas brincadeiras, apoiando-as e refletindo sobre o que estão a fazer (2ª Reflexão Cooperada).*

Na perspetiva dos autores Hohmann e Weikart (2011, p.187):

Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despindo roupas. As crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca.

Nesta área observava frequentemente interações, onde as crianças desenvolviam atividades em conjunto, destacando a situação descrita abaixo em específico:

**Nota de Campo 10****Data:** 2 de outubro de 2020**Local:** Sala de Atividades**Participantes:** Estagiária, E. e B. (4 anos)**Momento:** Brincadeira Livre

Durante o momento de brincadeira livre, juntei-me às crianças que estavam na área da casinha. Sentei-me à mesa e comecei a interagir com elas.

Estagiária: "então e o que é que eu posso comer aqui?"

E: "podes comer bolo"

Estagiária: "ok, então podes fazer um bolo para mim?"

E.: "Sim"

B: "também podes comer fruta"

Estagiária: "Boa, adoro fruta! E se o bolo fosse de fruta? Ajudavas o E. a fazer e depois eu provava"

B: "Sim"

Pouco depois, as duas crianças trazem o pedido e convido-os a sentarem-se comigo para provarmos o bolo. Nesse mesmo momento, uma terceira criança junta-se, pelo que as outras duas a integram na brincadeira.

No decorrer da interação assumi-me enquanto mediadora da conversa entre as crianças, interagindo de forma não intrusiva e observando os seus comportamentos (Apêndice 8). As duas crianças estavam juntas na mesma área, ainda que a desempenhar papéis diferentes, imitando as atividades de cozinha que estão habituadas a vivenciar em casa como colocar a mesa, colocar as panelas no fogão e cozinhar, retirar e colocar coisas no frigorífico, entre outras. Já tinha observado que E. e B. não desenvolviam atividades em conjunto e esta foi uma oportunidade para eu intervir e proporcionar um momento, para fazerem algo juntas. Tal como referiu a educadora cooperante, foi uma oportunidade para *promover momentos de interação entre pares, mas não é a questão de nós obrigarmos essa interação, é promovermos (Entrevista Educadora Cooperante B)*. No momento que chega uma terceira criança à ação, observa-se uma inclusão por parte de E. e B.

Post e Hohmann (2011) consideram relevante que o educador recorra a estratégias como colocar-se ao nível da criança para comunicar, estar atento às vontades da criança através da escuta e da observação e incentivar o diálogo, pelo que assim que me integrei na brincadeira das crianças procurei sentar-me no chão, falar e

incentivar uma atividade entre as duas. Neste sentido, o educador pode influenciar as interações entre pares ao incentivar o desenvolvimento de tarefas cooperativas, apoiando as interações (Williams et al., 2007 cit. por Arezes & Colaço, 2014).

Destaco a área da casinha como o lugar onde as crianças desenvolvem o jogo simbólico ou o faz-de-conta, constituindo-se como um meio importante de expressão na medida em que “testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais” (Spodek & Saracho, 1998, p.221). Hohmann e Weikart (2011) salientam que a área onde as crianças experienciam mais a brincadeira simbólica é a área da casinha. As brincadeiras que são desenvolvidas nesta área oferecem “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas as outras” (idem, p.188).

Esta era a área onde ocorriam múltiplas interações entre crianças, que contribuíam para o desenvolvimento de “um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto” (Ferreira, 2004, p.161). Considera-se uma área *muito rica em materiais, na qual as crianças experimentam vários tipos de sensações, interações e ações que lhes permitem recriar o quotidiano como cozinhar, cuidar dos bonecos, fazer telefonemas, tirar café, sentar-se à mesa para comer (2ª Reflexão Cooperada)*. Contribui, também, para que a criança se descubra a si própria e aos outros e de se afirmar enquanto pessoa, além de desenvolver capacidades de imaginação e representação.

A este respeito Vygotsky (2012, p.33), refere que “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa”. Neste sentido, remete-se para a importante organização do espaço e materiais, pelo que o educador deve adotar estratégias como: proporcionar materiais desafiantes e estimulantes que favoreçam a brincadeira de tipo colaborativo; oferecer espaço para a brincadeira com o par; estar atento às crianças que interagem entre si; incentivar as crianças a brincarem

juntas e dar tempo para que a brincadeira colaborativa evolua (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da casinha era uma área muito escolhida pelas crianças e uma área onde ocorriam muitas interações e, também, alguns conflitos, maioritariamente associados ao número de crianças que estavam na área ao mesmo tempo, *tendo sido necessário negociar com o grupo o limite de crianças por área (1ª Reflexão Cooperada)*. Assim, foi pertinente conversar com as crianças e *assumir o compromisso, ok temos mais áreas não podemos estar todos nos mesmos espaços vamos negociar, quantos é que podem estar ali? e não é algo que é definido só pelo adulto, é definido por todos, porque nós estamos todos no mesmo espaço, logo se são criadas as regras, são criadas entre todos e todos acabam por participar na construção das regras de vida do grupo (Entrevista Educadora Cooperante B)*.

É através do ambiente educativo que as crianças desenvolvem as suas capacidades e, por isso, cabe ao educador refletir e pensar sobre essa organização, tendo em vista que o mesmo seja enriquecedor e que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma significativa, que tal como refere Zabalza (1992, p.120) “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”.

Assim, esta intervenção contribuiu positivamente para a criação de uma díade de atividade conjunta (Bronfenbrenner, 1996) entre as duas crianças que a protagonizaram, fortalecendo laços, uma vez que quando me afastei continuaram a brincar juntas, incluindo uma terceira criança.

### **2.1.2 O instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever”**

O segundo item corresponde à dinamização de um momento realizado a partir de um instrumento na Reunião da Manhã, denominado “Mostrar, Contar ou Escrever”, constituindo-se enquanto um circuito de comunicação entre o grupo, no qual as crianças partilhavam novidades, alegrias, preocupações, propostas ou mostravam o que traziam vestido. O instrumento é regulado autonomamente pelas crianças que se inscreviam recorrendo a uma folha onde escreviam o nome conforme sabiam (Apêndice 9), esperando pela sua vez para falar.

Apresenta-se a seguinte nota de campo:

**Nota de Campo 11**                      **Data:** 25 de setembro de 2020                      **Local:** Sala de Atividades  
**Participantes:** Equipa Pedagógica, Estagiária, Grupo de Crianças  
**Momento:** Reunião da Manhã

No momento do instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever”, a A. conta que participou num churrasco com a família. Uma das crianças, o E. perguntou “O que é um churrasco?”. A educadora mostrou uma fotografia de uma churrasqueira ao grupo, promovendo uma conversa sobre o assunto com todas as crianças, incentivando a sua participação.

A partir da dinamização deste momento (Apêndice 10) *verifiquei que este instrumento é promotor de momentos de cooperação e que muitas das vezes surgem atividades ou projetos de propostas de trabalho, pois o grupo fica interessado em descobrir mais sobre determinado assunto (1ª Reflexão Cooperada)*. Interagindo verbalmente as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, daí a pertinência deste momento em que todas as crianças do grupo estão envolvidas nas suas partilhas e nas partilhas dos outros.

“A A. está a ajudar o L. a escrever o seu nome.” (Nota de campo de 28 de setembro)

“A A. diz ao V. qual o dia da semana certo para se inscrever.” (Nota de campo de 30 de setembro)

As notas de campo mencionadas refletem momentos de cooperação vivenciados entre crianças de diferentes faixas etárias, em que uma das crianças mais velhas que já sabe escrever o seu nome, auxilia o outro na escrita do seu. A heterogeneidade do grupo possibilita estes momentos de cooperação, enriquecendo as interações criança-criança.

Através da observação deste momento compreendi que as crianças ao partilharem ao grupo os momentos que vivenciam motivam crianças que ainda têm algum receio ou pouco à vontade para comunicar, pois ouvem os outros a falar sobre as experiências do seu quotidiano.

**Nota de Campo 12****Data:** 28 de setembro de 2020**Local:** Sala de Atividades**Participantes:** Equipa Pedagógica, Estagiária, Grupo de Crianças**Contexto:** Reunião da Manhã

Durante o “Mostrar, Contar ou Escrever”, a I. partilha algo com o grupo pela primeira vez.

Sendo que o instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever” se constitui como um dos momentos de partilha entre o grupo, há sempre crianças que, pela sua personalidade, são mais inibidas como é o caso da I., e acabam por não participar. Numa circunstância em que se sentiu confortável e escutada, partilhou pela primeira vez com o grupo uma das suas experiências.

Durante algumas dinamizações deste momento surgiram algumas dificuldades, que me fizeram refletir, procurando encontrar propostas de melhoria. A primeira dificuldade foi a gestão do grande grupo, uma vez que todas as crianças se encontravam sentadas em forma de círculo, resultando na agitação por parte de algumas, levando-me a refletir acerca de estratégias para conseguir gerir o grupo de forma calma e organizada. A segunda dificuldade foi a compreensão do que as crianças diziam, que muitas vezes não era tão perceptível, causando alguma frustração tanto para mim como para a própria criança, tornando-se essencial a colaboração da equipa da sala para tentar perceber o que as crianças diziam. A terceira dificuldade foi a gestão do tempo, que por vezes era pouco para que todas as crianças realizassem as suas partilhas, sendo que era necessário uma melhor gestão deste momento, organizando a reunião da manhã de modo que todas as crianças pudessem partilhar.

Apesar de todas as dificuldades este instrumento tornou-se um instrumento fundamental na rotina da sala, enquanto instrumento de regulação da vida em grupo, em que era promovida a participação das crianças num momento de escuta privilegiada e que contemplava a partilha em grande grupo, promovendo a comunicação. Utilizando a folha de inscrição, foi possível observar a escrita de cada criança e a forma como se identificam, compreendendo igualmente a sua evolução e conquistas a esse nível. Como exemplo ilustrativo, recorro a um excerto de uma reflexão cooperada: *Recentemente, uma das crianças surpreende o grupo de forma positiva por ter demonstrando uma evolução ao escrever o seu nome. Tanto o grupo, como a equipa felicitaram a criança que revela o entusiasmo pela sua conquista (2ª Reflexão Cooperada)*. Também, e como

afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), subjacente ao prazer de comunicar existe uma motivação intrínseca para interagir. A educadora cooperante considera ainda que *é importante o nosso registo para observar esse tipo de interações que acaba por ser fundamental para o desenvolvimento de todo o nosso currículo (Entrevista Educadora Cooperante B)*.

O conceito “instrumentos de pilotagem”, baseia-se na conceção de que ao documentar a vida em grupo, estes instrumentos auxiliam o educador e as crianças a regular o que acontece na sala (Niza, 1996 cit. por Folque, 2018, p.55). A autora refere ainda que estes instrumentos surgem para “ajudar as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (idem, p.56).

É um instrumento que alimenta o currículo, pois era através destes momentos de partilha que surgiam interações entre pares e grande parte das atividades ou projetos. Destaca-se ainda a oportunidade de “dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e os adultos para fins diversos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 43). Assim, este instrumento tornou-se uma peça-chave na comunicação entre o grupo, em que se confrontam com vários pontos de vista sobre os mais variados assuntos, bem como o respeito pelo outro, escutando o que cada um tem para dizer.

### **2.1.3 O Projeto dos Cavalos**

Durante o período de estágio tive a oportunidade de participar no desenvolvimento de um projeto. *Realço esta situação pelo facto de ser o primeiro contato no desenvolvimento de um projeto com o grupo. É uma experiência benéfica para mim, como acredito que seja para eles, na medida em que me possibilita a compreensão da construção de um projeto e como este se desenvolve, assim como a percepção das ideias e capacidades das crianças na realização do mesmo (2ª Reflexão Cooperada)*. Destaca-se a importância que os projetos têm no desenvolvimento do currículo, sendo que

A conceção de projetos permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais. (Guedes, 2011, p.5)

A ideia do projeto surgiu durante a reunião da manhã, no momento em que uma das crianças partilha uma carapaça de um caracol que tinha encontrado no caminho para o jardim de infância, levantando-se algumas questões em relação aos caracóis. Gerou-se uma conversa acerca do que as crianças sabiam sobre os caracóis.

**Nota de Campo 13**

**Data:** 1 de outubro 2020

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** A. e A. (4 e 5 anos)

**Momento:** Reunião da Manhã

A: "Os caracóis andam presos no rabo dos cavalos!"

A: "Então e o que é que os cavalos comem?"

A A. encolhe os braços demonstrando que não sabia.

Após este momento de conversa, as crianças revelam interesse em descobrir o que os cavalos comem, registando nos instrumentos reguladores. No que concerne à operacionalização dos projetos são utilizados dois instrumentos que sustentam o planeamento do projeto neste contexto, o Diário de Grupo e a Lista de Projetos. No Diário de Grupo as crianças registaram as suas intenções na coluna "queremos fazer" e, de seguida, na Lista de Projetos que tem como objetivo registar os vários projetos que as crianças pretendem fazer, os que estão a decorrer, quem os faz, a data de início e a data prevista de conclusão. A partir daqui desenvolveram o projeto para obter a resposta à questão "O que comem os cavalos?". Nesta dinâmica "é esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31).

Numa primeira fase o projeto iniciou-se apenas com uma criança, depois juntou-se outra criança e, mais tarde, juntou-se outra criança. Porém, como estava a ser elaborado com as crianças que não realizavam o momento da sesta, a terceira criança só colaborava em certos pormenores. Através da sugestão da educadora, fiquei encarregue de acompanhar o projeto com este pequeno grupo, colaborando na pesquisa e construção do mesmo. Depois do levantamento das questões há que organizar o trabalho, distribuir tarefas e fazer o planeamento do projeto.

**Nota de Campo 14**

**Data:** 6 de outubro 2020

**Local:** Sala de Atividades

**Participantes:** A. e B. (5 anos)

A: "Eu quero construir o cavalo"

B: "Eu quero fazer o cartaz"

Estagiária: "Ok, então a A. fica encarregue de fazer o cavalo e o B. de tratar do cartaz. Mas também se podem ajudar um ao outro nas vossas tarefas"

A: "Posso colar papelinhos e escrever"

Estagiária: "Podes ajudar o B. na moldura do cartaz, sim"

A educadora partilhou alguns livros sobre animais para começar a pesquisa. Com o apoio de uma folha, identificámos o título do projeto, os responsáveis, como surgiu, o que queremos saber, o que achamos que sabemos, como vamos pesquisar e o que cada um vai fazer. Assim sendo, decidiu-se que seriam feitos um cartaz e a construção de um cavalo (Apêndice 11). Distribuímos tarefas para que cada um soubesse o que tinha de fazer, como por exemplo: a educadora ficou encarregue de trazer fotografias de cavalos, uma das crianças ficou responsável pela moldura do cartaz, outra ficou com a tarefa de desenhar um cavalo e eu fiquei encarregue de apoiar em todo o processo.

Desta forma, procurámos nos livros disponibilizados informações significativas para o projeto. Num primeiro momento as crianças achavam que os cavalos comiam batatas e formigas e viram essa ideia ser refutada, pois descobriram que os cavalos comiam feno e relva. Neste sentido "a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.85). No cartaz foram desenhados vários cavalos, a representação do que estes

comiam e coladas algumas fotografias e, de seguida, iniciou-se a construção de um cavalo com a ajuda de uma das auxiliares.

Durante o desenvolvimento do projeto assistiu-se a vários momentos de interação e cooperação entre as crianças, uma vez que o trabalho de projeto “tem por base processos de aprendizagem cooperativa, sustentados em valores de vida sociais e democráticos” (Reis & Martins, 2017, p.62). A A. ajudava frequentemente o B. nas suas tarefas, nomeadamente no processo de desenhar os cavalos no cartaz, uma vez que ele revelou alguma dificuldade. Ou seja, ainda que todos tivessem tarefas, existiu uma colaboração durante todas as fases, com o objetivo de *dar estrutura de reflexão para que a criança consiga ver ok quem é que me consegue ajudar na eventualidade de ser algo que precise de ajuda (Entrevista Educadora Cooperante B).*

De forma cooperada, os elementos do pequeno grupo iam fazendo o balanço do andamento do projeto, sendo que o meu papel passava por apoiar estes momentos de modo a clarificar todo o processo de desenvolvimento. De entre os vários tipos de projetos existentes, destaca-se este enquanto projeto temático de estudo. Segundo Guedes (2011, p.6) “os projetos de estudo são aqueles em que as crianças estão confrontadas com uma questão (queremos saber...) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem”.

No que diz respeito à divulgação do trabalho, as crianças responsáveis pelo projeto organizaram-se para mostrar e comunicar o que aprenderam/fizeram às restantes crianças do grupo, apropriando-se dos processos em que estiveram envolvidas, procurando consenso junto dos seus pares. Ao analisarem a informação recolhida, as crianças foram capazes de retirar conclusões dando resposta à questão levantada e “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que efetivamente o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8). A partir da divulgação, podem formular-se novas hipóteses de trabalho e eventualmente, nascer novos projetos.

### 3. Balanço das Intervenções

As intervenções realizadas ao longo do período de estágio em jardim de infância basearam-se em circunstâncias observadas diariamente, tornando-se o aspeto central o apoio e a promoção das interações que já ocorriam entre as crianças.

Um dos pontos positivos que destaco é o facto de a Educadora Cooperante conceder às crianças ferramentas para que estas pudessem refletir acerca das competências dos amigos e serem capazes de os procurar em situações que necessitem, passando-se a citar: *E é um bocadinho nesse sentido, é também fazer refletir a criança sobre ok tens isso para fazer, achas que não és capaz, mas quem é que achas que te pode ajudar? E também não ser o adulto a promover esses momentos de interação, mas fazer a criança refletir de ok eu preciso disto, mas quem é que me pode vir ajudar nesse sentido* (Entrevista Educadora Cooperante B). Neste sentido, é conferido ao educador um papel central “na organização de um espaço e de materiais que facilitem as experiências de partilha de poder e, por outro lado, na criação de situações de aprendizagem activa” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.40).

Além disso, evidencia-se a participação ativa das crianças nos vários momentos da rotina, como é o exemplo do instrumento “Mostrar, Contar ou Escrever” anteriormente mencionado, enquanto instrumento impulsionador de interações entre as crianças “através do diálogo, a negociação, o consenso, num clima livre de expressão onde a partilha, com todo o grupo possibilita a construção de conhecimento, edificando valores e acrescentando sentidos aos recursos de aprender” (Pereira, 2019, p.82).

O apoio às interações nas áreas de interesse, nomeadamente na área da casinha, levou-me a refletir acerca da organização do espaço e materiais, uma vez que é de suma importância que a organização do ambiente educativo tenha como base as necessidades das crianças, dado que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8).

Os autores Parker e Gottman (1989, cit. por Ladd & Coleman, 2010) referem que a atividade lúdica no jardim de infância potencializa o prazer, o divertimento e a

satisfação durante a sua prática, no entanto se não forem atribuídas oportunidades para as crianças se relacionarem livremente tirando prazer dessas relações, será difícil apoiar a criança nesse sentido. Desta forma, a área da casinha tornou-se um dos focos da intervenção, sendo que a brincadeira nesta área e a “interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.52).

Salienta-se a importância da escuta das vozes das crianças, como meio de as conhecer melhor, identificar e responder às suas necessidades, interesses, competência e direitos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), neste caso acerca das interações estabelecidas no grupo, através do “modo como as crianças experienciam o microsistema sala de jardim-de-infância e as interações e papéis que lá desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.58).

Destaca-se ainda a metodologia de trabalho de projeto como promotora de interações, cooperação e partilha, que considera a criança como um ser competente e ativo, considerando a sua experiência como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho desenvolvido, ajudando a criança a antecipar e representar mentalmente o que querem saber e fazer. Durante o processo de desenvolvimento de um projeto a criança aprende a organizar-se, a saber onde se pode dirigir para recolher informação, a selecionar a informação necessária, partilhando com o grupo as suas descobertas e, ao mesmo tempo, a aprender a ouvir e a aceitar as ideias dos outros, promovendo “a criação de laços entre todos os elementos deste grupo, laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação” (Guedes, 2011, p.8). Assim, a comunicação constitui-se como um diálogo aberto para reflexão crítica em interação dinâmica (Niza, 2012 cit. por Morais, Pacheco & Barbosa, 2019).

O questionamento permanente por parte do adulto possibilita às crianças a sua compreensão da necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens, prevalecendo a construção de um espírito cooperativo dentro da sala.

Constata-se, por isso, que *a nossa profissão não é uma profissão programada* (Entrevista Educadora Cooperante B). Torna-se importante refletir acerca da preparação de situações de observação que podem favorecer as interações entre pares (Stambak, 2011). As interações entre pares são reconhecidas como “um contexto social privilegiado de partilha e construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista, criação e resolução de conflitos, entre outros” (Projeto Educativo da Instituição B, 2019-2021, p.6).

## **Capítulo IV – Considerações Finais**

---

Neste capítulo apresento um balanço geral das intervenções que realizei nos contextos educativos durante os períodos de estágio em que assumi uma postura de estagiária investigadora, mencionando os constrangimentos vivenciados e a forma como foram ultrapassados. A questão de investigação é respondida, evidenciando os aspetos mais revelantes do estudo. Finalizo refletindo acerca da construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Ao refletir sobre todo o percurso efetuado, sinto que foi um período gratificante no que diz respeito à construção da minha identidade pessoal e profissional. Salientando-se a importância da reflexão e questionamento permanente, a indagação não se cinge somente a esta etapa da formação inicial, mas que continua, pois pretendo que a minha prática enquanto futura educadora de infância não seja estanque, mas mutável sempre que seja considerado pertinente, consoante as minhas observações e reflexões e as observações de outros. Tal como refere Freire (1991, p.58), tornamo-nos educadores “na prática e na reflexão sobre a prática”, por isso torna-se necessário continuarmos a olhar para “dentro” e questionar o que vivenciamos, construindo conhecimento, para que as nossas intencionalidades sejam fundamentadas atendendo às necessidades e interesses do grupo de crianças. Os receios e inseguranças estiveram presentes desde o primeiro dia, no entanto, o meu pensamento recaiu sobre o facto de que se tivesse de errar, era ali o local indicado para o fazer.

Adotando a postura de estagiária investigadora, surge a primeira dificuldade. No primeiro contexto de estágio a integração num contexto desconhecido trouxe alguma insegurança quanto à minha adaptação e quanto à minha atitude, uma vez que ainda não tinha uma ideia do tema de investigação, questionando-me se seria viável para ambos os contextos e se seria algo que me motivasse. Após a escolha do tema, sendo uma temática que sempre me interessou, a motivação deixou de ser contestável, porém, a inquietação regressou relativamente às intervenções que poderia realizar tendo em conta o tema, sentindo que se poderia tornar uma fragilidade, mas ao longo do tempo fui descobrindo várias situações que podiam ser benéficas, apoiando-me nos autores de referência e constatando que existiam inúmeras interações que ocorriam no ambiente educativo e nos diferentes momentos. É de realçar a boa receção das equipas pedagógicas, que não só facilitaram o processo de adaptação e integração no contexto, como também auxiliaram durante o processo investigativo, contribuindo com o conhecimento que detinham sobre o tema. Segundo Dias (2009) o trabalho em equipa é entendido como um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração no seio de uma equipa de pessoas interdependentes, do ponto de vista de recursos, informação e competências.

Considero que este aspeto é muito importante, no sentido em que não é apenas a instituição e as equipas que beneficiam com este tipo de organização, mas também as crianças. A este respeito, Roldão (2007), diz-nos que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 28).

Durante os estágios surge ainda uma outra dificuldade, associada aos registos. Atentando na relevância que os registos têm na prática, tornou-se difícil conciliar uma postura observadora com uma postura interventiva, sendo que por vezes tinha alguma dificuldade em registar sem que tivesse que abandonar a ação que estava a decorrer para escrever no meu bloco de notas. Assim, ao longo dos períodos de estágio fui arranando estratégias para conseguir registar tudo o que achava essencial, passando a recorrer ao registo fotográfico com mais frequência ou tentava memorizar determinada situação através de uma palavra representativa, para mais tarde aproveitar para registar no bloco de notas. Considero que consegui reunir vários registos através da observação-participante, que foram fundamentais porque sem estes não iria conseguir refletir sobre o observado. Os registos fotográficos permitiram-me uma ilustração da prática vivenciada, principalmente na reflexão relativa aos espaços e materiais, tendo uma visão mais concreta dos mesmos. Ao nível das intervenções com as crianças, a documentação ajudou-me a ser bastante descritiva, focando-me no processo e na minha atuação enquanto futura educadora, mais do que propriamente no resultado, ou seja, as produções das crianças.

Observar, registar e refletir são ações estruturantes, interrelacionadas e inerentes ao processo de documentar. Parte-se do pressuposto que, quando o educador observa e regista os processos de aprendizagem, reflete sobre as suas escolhas e ações, tornando a sua prática mais reflexiva e significativa. Assim sendo, “a documentação permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças, da vida profissional das educadoras e permite às crianças ver-se a aprender.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33).

Tendo em conta que o registo se configura enquanto uma decorrência da observação, realizava descrições das situações vivenciadas e relatava diálogos que ocorriam das interações das crianças ou das minhas interações com elas. Para além destas descrições, os registos proporcionaram-me elementos que me permitiram refletir, principalmente no decorrer dos meus dias de intervenção, refletindo acerca das ações, do alcance das intencionalidades e das aprendizagens proporcionadas, fundamental à compreensão do que foi realizado, como também ao que estava por realizar. Compreendi que a documentação pedagógica é uma forma facilitadora do trabalho do educador, “entendida como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33) e como estratégia para criar descrições, análises, interpretações que permitem conhecer a criança como um ser competente e participativo. Nesta perspetiva, sendo a criança um ser com identidade que tem direito de ser ouvido e respondido, “é uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta” (idem, p.34).

Quanto às intervenções e observações realizadas, considero que foram pertinentes, conseguindo a participação e envolvimento das crianças, sem que tivesse que intervir a esse nível, ou seja, participaram sempre por iniciativa própria, pelo interesse e curiosidade que suscitavam. No entanto, revelo que poderia ter ido mais além com algumas situações e questões, mas por vezes os fatores organizacionais e temporais ou até mesmo a disposição do grupo naquele momento não me permitiram, apontando-se a necessidade de procurar estratégias para colmatar essas complexidades. Desde o início do estágio, e ao longo da integração na rotina, procurei intervir ao longo de todos os momentos da rotina da sala. Pretendia tornar-me uma presença ativa na sala e tornar-me uma figura de referência, algo que considero ter sido bem conseguido, pois fui sempre abordada pelas crianças para a resolução de conflitos, para apoiar as suas explorações ou simplesmente para conversar ou brincar.

Outra das dificuldades teve a ver com o facto de o segundo momento de estágio se realizar durante a pandemia COVID-19. Numa primeira instância, este fator trouxe algumas inseguranças em relação à ida para o contexto e respetiva adaptação, pensando nas mudanças que podiam ocorrer e o efeito que as mesmas teriam durante o período

de estágio. Imediatamente, comecei a perceber que as medidas tomadas na instituição não eram tão complexas quanto pensava. Através da serenidade transmitida pela educadora cooperante e pela equipa quanto à situação, integrei o contexto tendo em conta todos os cuidados necessários, questionando as atitudes a tomar face a certos momentos da rotina que iam acontecendo, por receio de não estar a cumprir com as normas, ainda que não fizesse nada contra as mesmas. Tendo em conta esse aspeto, a minha postura foi sempre de uma estagiária interventiva, mas algo reticente na sua iniciativa. Quanto à relação com as crianças, e assumindo que nesta profissão se educa principalmente com o coração, sendo importante educar para os afetos, para o cuidado com os outros, adotando a posição de “porto seguro” a que as crianças podem recorrer expressando as suas emoções, esta relação desenvolveu-se de forma natural, não impedindo quaisquer formas de afeto, tomando as devidas precauções como a utilização da máscara e a recorrente desinfeção das mãos.

Foi fundamental a integração nas equipas pedagógicas e, especialmente, a relação com as educadoras cooperantes, uma vez que o objetivo do estudo era compreender as práticas vivenciadas, as conceções das educadoras e a importância que atribuíam às interações entre pares. Analisando toda a informação recolhida no âmbito do projeto de investigação, é possível aferir que as duas educadoras cooperantes reconheciam e valorizavam as interações entre os pares como fator que influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como as estratégias utilizadas para a promoção destas. Desta forma, para que as crianças consigam estabelecer positivamente interações umas com as outras, o papel do educador torna-se fundamental na organização do ambiente educativo, oferecendo oportunidades às crianças para que estas desenvolvam competências e capacidades nesse sentido. Ambas as educadoras reconheciam o brincar como atividade importante no desenvolvimento de interações, privilegiando-o, e a organização do espaço, materiais e temporal como aspetos pertinentes a ter em consideração.

Neste sentido, é importante dar resposta à questão de investigação **“De que forma pode o educador potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?”**. A partir desta questão devem considerar-se dois tópicos – a influência das interações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel do educador.

Tendo em conta o estudo desenvolvido, o educador de infância assume-se enquanto mediador das interações através da organização do ambiente educativo, da organização do grupo, do tipo de propostas que propõe e pelo apoio nos diversos momentos da rotina diária. Assim, mais do que promover as interações entre crianças através de propostas de atividades, é importante refletir acerca da prática que se desenvolve, percecionando como está organizado o espaço, os materiais, a rotina e se acima de tudo as crianças têm tempo para interagirem entre si. Subjacente a esta ideia está associada a importância atribuída às interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não descurando a importância de “desenvolver relações positivas e recíprocas com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.14), para que estas se sintam encorajadas a prosseguir com as suas ações.

A minha preocupação era sistemática, em procurar referências que fossem significativas e que me fizessem refletir sobre os acontecimentos e, sobretudo, sobre a minha intervenção durante o período de estágio. Deste modo, posso considerar que os estágios, em creche e jardim de infância, contribuíram para a construção da minha identidade profissional. À medida que o tempo foi passando, e tendo em conta que a identidade é constituída pela imagem que temos de nós próprios e pelas qualidades que nos são atribuídas por outros (Fernandes, 1992), *de forma instintiva, fui desenvolvendo uma identidade própria positiva, que se manifestou em sentimentos de agrado pela profissão e contentamento relativamente ao trabalho desenvolvido com as crianças (5ª Reflexão Cooperada).*

*Penso que a questão que se prende na construção da identidade profissional é “O que é ser educador de infância?” (5ª Reflexão Cooperada), pelo que segundo Portugal (2009), a ação do educador de infância, passa pela capacidade de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, pelo conhecimento das áreas de conteúdo que aborda, mas também pela utilização de documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem. Assim sendo, importa destacar as competências inerentes à prática educativa, mas também a necessidade de se pensar as competências do educador de infância como ferramentas imprescindíveis a uma prática de qualidade (Costa & Caldeira, 2015). Importa ressaltar*

que “ser-se competente enquanto educador de infância é também saber-se improvisar, ou seja, é ser-se capaz de agir em função do contexto, mesmo que tenha havido uma preparação prévia” (Alarcão, 1995 cit. por Costa & Caldeira, 2015, p.126) e de agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2008).

*Considero que o processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais e é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Não basta a obtenção de um certificado de habilitações, nem uma simples aprendizagem de conhecimento e competências (5ª Reflexão Cooperada), “mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (Costa & Caldeira, 2015, p.116). A este respeito, Nóvoa (1987, cit. por Sarmento, 2009) designa o processo de construção identitária como um triplo processo de adesão, ação e autoconsciência em que “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional” (p.62).*

Estas experiências proporcionaram-me uma visão acerca das interações entre pares e a importância que estas têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pretendendo enquanto futura educadora de infância potenciar momentos que favoreçam as interações entre as crianças, estando atenta e disponível para as escutar. Tal como afirma Katz (2006, p.17) uma prática de qualidade apresenta contributos fundamentais para as crianças, pois “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida”.

*“Só é possível ensinar uma criança a amar, amando-a”*

*Johann Wolfgang von Goethe*

## Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil: Creches, Atividades para crianças de zero a seis anos* (2ª ed.). Editora Moderna.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, M. B. (2014). Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, 2(6ª série), 10-24.
- Alves, J. M. (2005). As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 1(1), 11-16.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação, Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. UIED.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, K., Anjos, A., & Rosseti-Ferreira, M. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*(30), 110-137.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers. *Social Development*, 7, 143-163.
- Augusto, R. M. (2013). *Interações estabelecidas entre crianças dos 2 e 3 anos*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*(91), 34-39.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Edições 70.
- 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.
- Belini, A., & Fernandes, F. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(3), 165-173.
- Bell, J. (1997). *Como relizar um projeto de investigação* (1ª ed.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. The Guilford Press.
- Brownell, C. (1986). Convergent Developments: Cognitive-Developmental Correlates of Growth in Infant/Toddler Peer Skills. *Child Development*, 57, 275-286.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), 403-413.
- Calafate, L. (2000). Etologia da criança: uma perspectiva ontogenética das "Competências-Alicerce". *Saber (e) Educar*, 5, 49-81.
- Cardona, M. J. (1996). Quem são os educadoras de infância portuguesas - um estudo sobre as características do grupo profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 38, 12-21.
- Cardoso, M. d. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. C., & Meneghini, R. (2001). Estruturando a sala: Interações na creche mudam dependendo da área espacial. Em M. C. Rosseti-Ferreira, *Os Fazeres na Educação Infantil* (3ª ed.). Cortez Editora.
- Cillessen, A., & Bellmore, A. (2002). Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood. Em P. K. Smith, & C. H. Hart, *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355-374). Blackwell Publishers.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (agosto de 2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped*, 2(1), pp. 144-152.
- Costa, E. (2010). Novos Espaços de Intervenção: A Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. Em J. Vasconcelos-Sousa, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Mediarcom/Minerva.
- Costa, M., & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 124-131.
- Coutinho, C. P. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas . Psicologia, Educação e Cultura*.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.
- Cró, M. d., & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Iberoamericana de Educación*(56/1), 1-11.

- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (jan./jun. de 2011). O Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança em Contexto de Creche Versus Prática Profissional dos Educadores de Infância. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), 308-327.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artes Médicas.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Douglas, J. (1976). *Investigative Social Research*. CA: Sage.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. *Educar em Revista*(24), 213-225.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*.
- Eckerman, C., & Whitehead, H. (1999). How Toddler Peers Generate Coordinated Action: A Cross-Cultural Exploration. *Early Education & Development*, 10(3), 241-266.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. Em S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). SAGE.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação Mestre em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Fernandes, A. T. (1992). Poder local e democracia. *Revista da Faculdade de Letras da U.P.: Sociologia*, II(I série), 29-59.
- Ferreira, D. (maio/agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 12-13.
- Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*(48), 69-70.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2ª ed.). Ed. Monitor.
- Fochi, P. (maio de 2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário?* Penso Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5ª série), 5-12.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, 3(6ª série), 13-33.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Formosinho, J., & Gâmbua, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. Cortez.
- Gaspar, M. (maio/agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.
- 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), 305-323.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Artmed.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Gomes, B. (agosto de maio de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*(90).
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63).
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 5ª série(40), 5-12.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. D. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil*. Artmed.
- ISS. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche* (2ª ed.). Instituto de Segurança Social.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito: Guia de Educação para a convivência*. Edições ASA.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*(11), 46-49.
- Katz, L. (2006). Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância. *Saber (e) Educar*(11), 7-21.
- Kishimoto, T. (2002). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson Learning.

- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 4-8.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Lessard-Hébert, M. G. (2012). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* (5ª ed.). Instituto Piaget.
- Lima, A. C. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Bragança.
- Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofias básicas. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Artmed.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. CA: Jossey-Bass.
- Michélsen, E. (2011). Aprendendo a Conhecer-se. *Infância na Europa*(20), 10-11.
- Montagner, H. (1993). *A criança ator do seu desenvolvimento*. Epigénese e Desenvolvimento.
- Morais, C., Pacheco, R., & Barbosa, S. (2019). Projetos: construindo um percurso com sentido. *Revista Escola Moderna, 6ª série*(7), 16-25.
- Mussen, P. H. (1980). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Zahar Editores.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira, Z. d. (2014). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos* (7ª ed.). Cortez Editora.
- Oliveira, Z. d., & Rossetti-Ferreira, M. C. (novembro de 1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*(87), 62-70.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena - O contributo do projecto Infância na sua contextualização do Modelo High/Scope. Em J. Oliveira-Formosinho, *Educação Pré-Escolar - A construção da Moralidade* (2ª ed.). Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras : As perspectivas das crianças. *A Escola Vista pelas Crianças*, 55-73.
- Ostetto, L. (2011). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Papirus.
- Parker-Rees, R. (2010). Comunicação Primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? Em J. Moyles, *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Artmed.
- Pereira, C. (2019). A entrada na profissão no contexto do Movimento Escola Moderna. *Revista Escola Moderna, 6ª série(7)*, 81-98.
- Pereira, M. Â., Amparo, D. M., & Almeida, S. F. (abril/junho de 2006). O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia Argumento, 24(45)*, 15-24.
- Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Artmed.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem sócio-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista GEDEI, 1*, 85-106.

- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Em C. N. Educação, I. Alarcão, & M. I. Miguéns, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, 9-24.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. S. (2013). *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings* (2ª ed.). High/Scope Press.
- Reis, I., & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Revista Escola Moderna, 6ª série*(5), 61-67.
- 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. VI *Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristóvão-SE/Brasil.
- Roldão, M. (outubro/dezembro de 2007). Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho de Professores. *Noesis*(71).
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Schaffer, H. (1999). *O Desenvolvimento Social da Criança*. Instituto Piaget.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto Editora.
- 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, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (1ª ed., pp. 39-56). Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 55-65.
- Singer, E. (2016). Theories about young children's peer relationships. Em T. David, K. Goouch, & S. Powell, *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care* (1ª ed.). Routledge International Handbooks.

- Sobral, C. (2014). *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Sousa, J. F. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed.
- Stambak, M. (2011). *Os bebés entre eles; descobrir, brincar, inventar juntos*. Editora Autores Associados.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrumento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(2), pp. 57-60.
- Tomasello, M. (1998). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69-88.
- Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Revista Escola Moderna*, 3(6ª série), 53-63.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129-146.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vaz, C., Rodrigues, M., Loureiro, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (s.d.). Técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa. Obtido em 25 de fevereiro de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/62702317.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2012). *A Imaginação e Criatividade na Infância*. (J. P. Fóis, Trad.) Lisboa: Dinalivro.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., pp. 1037-1066). Fundação Calouste Gulbenkian.

Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30, 353-365.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and The Early Childhood Curriculum*. SAGE.

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

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

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

### **Documentos Consultados**

Projeto Educativo da Instituição A (2019-2022)

Projeto Educativo da Instituição B (2019-2021)

Projeto Pedagógico da Instituição B (2020-2021)

Reflexões Cooperadas, UC de Estágio em Educação de Infância II (2020-2021)

## Apêndices

---

## Apêndice 1 – Guião da Entrevista Semiestruturada

### Guião da Entrevista Semiestruturada

**Tema:** As interações sociais entre pares na creche e no jardim de infância.

**Questão de Investigação:** De que forma pode o educador potenciar as interações sociais entre pares na creche e no jardim de infância?

**Objetivo:** Compreender as conceções das educadoras cooperantes face ao tema central da investigação e de que forma a organização do ambiente educativo influencia as interações.

<b>Legitimação da Entrevista</b>	Agradecer a colaboração das entrevistadas, justificando a relevância da sua colaboração para a realização do projeto de investigação, referindo o tema e objeto de estudo. Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista. Garantir o anonimato e confidencialidade das informações recolhidas ao longo da entrevista. Comunicar às entrevistadas que a transcrição da entrevista será posteriormente enviada, para que possa ser validada pelas mesmas.		
Blocos Temáticos	Objetivos/Finalidades	Questões	Questões-Auxiliares
<b>1</b> Caraterização da Entrevistada	Conhecer a entrevistada e as suas conceções	- Há quantos anos é educadora de infância? - O que significa para si ser educadora de infância? - O que é para si uma criança?	
<b>2</b> As interações sociais entre pares	Compreender a importância que a entrevistada atribui às interações entre pares	- O que entende por interações entre pares? - Considera que as interações entre pares influenciam o desenvolvimento das crianças?	- Se sim, de que forma?

<p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p style="text-align: center;">Intervenção/Mediação do Adulto</p>	<p style="text-align: center;">Compreender de que forma a entrevistada percebe as interações na sua prática</p>	<p>- Considera que na sua prática promove interações entre pares?</p> <p>- No momento de brincadeira, considera que as crianças têm preferências pelos pares que escolhem para brincar?</p> <p>- Como gere os conflitos que surgem durante as interações entre pares?</p>	<p>- Se sim, como e quais os momentos privilegiados?</p> <p>- De que forma encara essas preferências - Tenta intervir para mudar certas escolhas?</p>
<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p style="text-align: center;">Organização do Ambiente Educativo</p>	<p style="text-align: center;">Compreender se a entrevistada considera a organização do ambiente educativo como um fator que influencia as interações</p>	<p>- Considera que a organização do espaço e dos materiais influenciam as interações entre pares?</p> <p>- Considera que a organização temporal influencia as interações entre pares?</p>	<p>- Se sim, de que forma?</p>

## Apêndice 2 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Creche

<b>Data da entrevista:</b>	11/02/2020
<b>Local:</b>	Via Zoom
<b>Duração:</b>	56 minutos e 17 segundos
<b>Entrevistador:</b>	Estagiária Inês
<b>Entrevistado:</b>	Educadora Cooperante de Creche

**Estagiária:** Gostava de começar por agradecer a disponibilidade para participar na entrevista. A entrevista é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação Ação e tem como principal objetivo compreender algumas conceções e ideias sobre o tema do projeto: a interação entre pares na creche e no ji. Podemos começar?

**Educadora:** Sim, podemos.

**Estagiária:** Há quantos anos é educadora de infância?

**Educadora:** Há...catorze? 2016...quinze...agora fiquei um bocado baralhada. 2016 foi 2021, isso há-de dar quinze anos por aí, mais coisa menos coisa.

**Estagiária:** Certo...então e o que significa para si ser educadora de infância?

**Educadora:** Então, para mim...ser educadora de infância significa ter a responsabilidade de promover e ajudar a desenvolver crianças. Pelo menos até aos seis anos, a partir daí passamos a “pasta” a outros colegas, mas para mim ser educadora de infância é ser responsável pelo desenvolvimento de alguém e é ter a capacidade de reunir as condições essenciais a esse desenvolvimento, estar atento, acompanhar e despistar algum tipo de...

**Estagiária:** Anomalia?

**Educadora:** Não sei...anomalia por assim dizer, é a palavra mais correta, mas pronto...

**Estagiária:** Então e o que é para si uma criança?

**Educadora:** Para mim uma criança é uma pessoa que não sendo adulta, e não sendo totalmente independente, é alguém que está à nossa responsabilidade e que precisa de ser respeitada, precisa de ser compreendida e quando digo compreendida é precisamente percebermos...e aqui se calhar remete-nos já para a nossa conceção de criança não é, o que é que nós achamos que é uma criança e o que é que nós esperamos de uma criança, e temos a capacidade de a respeitar assim e de lhe dar as condições que elas precisam. Óbvio que isto vai depender se eu acho que uma criança deve ser arrumadinha e sossegadinha e limpinha, e se calhar eu vou-lhes dar, eu vou respeitar isso e as condições que eu lhes vou oferecer serão nesse sentido, mas se eu...mas se a minha conceção de criança for alguém, uma pessoa ativa, construtora do seu conhecimento, capaz e que às vezes está sossegada mas muitas vezes não está sossegada e tem direito a sujar-se e a experienciar, eu vou respeitar isso e aquilo que eu lhe vou oferecer será necessariamente diferente, se calhar eu não vou estar constantemente a dizer “está quieta ou está sossegada, ou não faça isso ou já te avisei”, se calhar eu vou reunir condições que permita precisamente...como é que eu hei-de dizer...trazer essa atividade para cima e sobressair e proporcionar-lhe aprendizagem. Para mim claramente uma criança é alguém que precisa disso, de sujar, de desarrumar, de mexer, de ser ativa, de experienciar, de errar, de cair, de esfolar o joelho...para mim ser criança é tudo isso, e com limites e regras de respeito do adulto para a criança, da criança para o adulto, para mim uma criança tem que passar por tudo isso, pela frustração, pela vitória, pela perda, pela conquista, pelo é capaz, pelo não é capaz, de neste jogo ou nesta área é uma das crianças com mais capacidade na sala mas noutra se calhar é uma das que tem mais dificuldade e para mim uma criança é tudo isto, cada um à sua maneira.

**Estagiária:** Exatamente. E o que entende por interações entre pares?

**Educadora:** Interação entre pares, a meu ver são todas aquelas relações que se estabelecem entre crianças, sendo contactos verbais, sendo contactos físicos, sendo muitas das vezes a cumplicidade de um olhar, que eles muitas vezes também tem a capacidade de olhar um para o outro e perceber o que é que o outro quer ... para mim é tudo isso, traduzindo por miúdos é a capacidade que eles têm de fazer uma atividade em conjunto a dois ou três ou conforme, é a capacidade que eles têm de estabelecer diálogo, de sentir empatia pelo outro e de sentir preocupação se vêem uma criança a chorar ou triste, de se zangarem, de disputarem brinquedos...tudo isso para mim são interações entre crianças. Óbvio que nós temos de perceber aqui aquelas que se calhar serão menos saudáveis ou que devem ser menos valorizadas não é, comportamentos mais agressivos, mas não deixam de ser interações ou pelo menos não deixa de ser a forma que aquela criança encontrou para...

**Estagiária:** Interagir.

**Educadora:** Interagir e manifestar a sua vontade, o seu não, por aí...

**Estagiária:** Considera que as interações entre pares influenciam o desenvolvimento das crianças?

**Educadora:** Sim, sim.

**Estagiária:** E de que forma?

**Educadora:** Eu acho que aquilo que a experiência me tem ensinado, também não é, nós saímos da escola, mas não sabemos tudo ou sabemos, não vou dizer que sabemos muito pouco, eu acho que sabemos o essencial para começar não é. As interações acontecem sempre, à partida vão acontecer não é, nós temos ali um ambiente que é coletivo, portanto essas interações vão sempre acontecer. O nosso papel e a nossa responsabilidade passa por limitá-las ou poder potenciar essas interações e poder torná-las mais frequentes ou mais ricas, porque se calhar a forma como nós, por exemplo, a forma como nós sentamos o grande grupo se quisermos...sentamos os miúdos num momento de grande grupo, nós podemos potenciar essas interações se eles se conseguirem observar uns aos outros, nós podemos limitá-las se nós pusermos assim tipo um autocarro não é, em que eles só vêem as costas do outro, o mesmo acontece por exemplo com os momentos de refeição, os meninos comem quê...óbvio que nós aqui também dependente de equipamentos e materiais, mas comem virados uns para os outros numa mesa redonda ou numa mesa quadrada ou retangular, comem virados uns para os outros ou não...nos momentos da sesta, as crianças dormem todas com a cabecinha para o mesmo sítio e conseguem observar o outro ou dormem cabeças para os pés e a única coisa que conseguem ver são mantas e lençóis. Depois...as interações acontecem, agora nós temos a capacidade de poder promovê-las ou castrá-las e eu acho o nosso papel será sempre promover e será sempre dar autonomia, termos que ter ali

às vezes a capacidade de interpretar o que é que uma criança quer, se calhar fazemos inferências porque não temos certeza que é aquilo que a criança quer, estamos nós a interpretar os sinais e ajudá-la, ajudá-la a verbalizar ou muitas vezes incentivar a criança, porque às vezes há crianças que são inseguras ou têm uma autoestima mais baixa e têm algum receio, esse é o nosso papel...e tornar estas interações mais...mais ricas, mais potenciadoras de aprendizagem e mais que não seja em termos de autoestima das crianças também se sentirem seguras perante o outro e perante um grupo, porque nós temos adultos que muitas vezes dizem “ai mas eu não gosto de falar em grupo”, se calhar também foi uma criança que nunca gostou de falar em grupo, que nunca gostou de se expor, se calhar também não foi ajudada a passar por isso...e não quer dizer que os adultos que não de expor em grupo, de se expor em grupo ou de falar perante todos tenham sido todos envergonhados ou foram todas crianças em que isso não foi trabalhado mas às vezes pode ser um sinal, não é.

**Estagiária:** E considera que na sua prática promove interações entre pares? Se sim, como e quais os momentos privilegiados?

**Educadora:** Eu penso que sim, eu pelo menos tento. Tento ser atenta a isso e tento ser cuidadosa, por exemplo eu quando os sento e estamos a fazer uma atividade gosto que eles se vejam uns aos outros...gosto, por exemplo as camas que eles tenham sempre a oportunidade, todas as crianças que seja em que sítio na sala for e que estejam deitadas, que eles vejam alguém e de preferência que vejam uma outra criança...e isto acontece, por exemplo o teu estágio foi numa sala de 2-3 anos, eu este ano estou no primeiro berçário, se tu tivesses regressado seria a essa sala.

**Estagiária:** Sim, era giro, mas pronto.

**Educadora:** Era giro, era interessante perceber, por exemplo nós começámos o ano em setembro com duas bebés, elas dormiam lado a lado, não foi...esta decisão de as pôr a dormir nos berços lado a lado, com uma cadeirinha entre os dois berços para se fosse preciso abanicar chegarmos às duas, esta decisão de as pôr ali foi intencional. Quando veio a terceira criança realmente ficou num sítio que não via as outras duas, mas era a cama que eu achava que estava mais protegida dos acessos de frio, de janela e de porta e que nós pela janelinha conseguíamos vê-la melhor, pronto. Quando chegou o quarto bebé, que não foi muito depois, foi para o lado daquela cama, portanto tudo isto é intencional, por exemplo nós quando sentamos os bebés na cadeira alta, nós podemos às vezes, muitas vezes observa-se isto em salas de creche, os bebés tão de costas com costas para os adultos estarem de frente para frente e poderem conversar, a meu ver se calhar faz sentido ou estarmos todos de lado ou então estarem os adultos de costas e estarem os bebés de frente a frente, por exemplo. Como outro exemplo assim mais concreto, dar comer a um bebé que come na cadeira alta, o adulto deve estar sentado ou deve estar em pé? Deve estar sentado, porque está ao nível da criança, senão não está a estabelecer nenhum contacto visual e nós sabemos que nos primeiros anos de

vida mais do que aquilo que nós dizemos, as mensagens passam-se pelo olhar e a relação constrói-se pelo olhar e constrói-se pelo cuidado, se eu não olho aquela criança nos olhos, para mim o que eu estou a fazer é-me indiferente ou eu não estar a dar almoço àquele, ou ao M. ou à M. ou...é-me totalmente indiferente e não é, e nós sabemos que não é e a forma como nós cuidamos de oito bebés não é igual, não estou a dizer que seja oito tipos ou que seja de oito formas diferentes, mas de certeza que não vai ser só de uma.

**Estagiária:** Claro.

**Educadora:** E tudo isto...e por exemplo, nós temos diferentes colchões na sala, nós sentamos, temos o cuidado de sentar os bebés dois a dois ou espalhamos os bebés? Quando estão nas cadeiras, por exemplo nas espreguiçadeiras, temos o cuidado de pôr as espreguiçadeiras viradas uma para a outra ou ficam ao lado uma da outra que eles com os movimentos e com bonecos, nem se conseguem ver um ao outro? Para mim, são pequenos pormenores...

**Estagiária:** Ou seja, pensa como é que organiza...

**Educadora:** Exatamente, exatamente. Para mim são pequenos pormenores que eu acho que são imprescindíveis se nós queremos de facto potenciar essas interações. Óbvio que nos mais velhos, nós podemos...é, não sei se será mais fácil, talvez seja mais fácil porque as crianças também têm a capacidade de se deslocarem, de se agruparem e de se procurarem uns aos outros, mas se isto não for potenciado desde cedo, se calhar para eles vai ser indiferente brincarem ao pé de outras crianças ou brincarem sozinhas e óbvio que aí eu tento, e tu sabes nós às vezes fazíamos, mesmo quando havia uma atividade orientada na sala e eles podiam brincar nas áreas, eu tentava minimamente, eu sei que isto às vezes é...não é deixá-los escolher embora eu não fosse...tu presenciaste isto, acho que não era rígido "tu tens que brincar nesta, tu tens que brincar naquela área", mas tentar que eles possam estar em pequenos grupos ou fazerem alguma atividade em que se pudessem ajudar um ao outro ou que há uma criança que é mais capaz e eu digo "olha vai lá buscar o não sei quantos a fazer", tento incentivar esse tipo de comportamentos de entajuda e de partilha.

**Estagiária:** E por exemplo, como falou no momento da brincadeira, acha que eles ao brincarem uns com os outros têm preferências pelos pares que escolhem para brincar?

**Educadora:** Sim, óbvio que à medida que as crianças vão crescendo que se começa a tornar...às vezes fica-me aqui a dúvida e o meu projeto de investigação também foi muito por aí, às vezes fica-me a dúvida se...e depende aqui de criança para criança não é, às vezes há aquelas crianças que nós percebemos que gostam sempre de estar perto de outra, de outro amigo seja em qual for a circunstância, muitas vezes conforme a brincadeira às vezes percebe-se aqui a preferência. Mas por exemplo, eu no final do ano costumava fazer, já nos outros anos, no último ano que eles estavam na creche, um

gênero de uma pastinha de finalistas com fitas e fica que cada criança tinha que fazer quinze fitas e eu tentava diversificar ali as técnicas utilizadas, ora marcadores ora colagens, por aí fora, mas este último ano tentei recolher algumas informações deles sobre os amigos. E foi muito curioso, porque enquanto eles andavam a brincar na sala ou estávamos na rua e eu sentava-me ao pé deles, assim com uma canetinha e um papelinho e ia fazendo perguntas do género “quem são os teus amigos? quem são os meninos que tu gostas mais de brincar?” coisas assim, “como é que ele é?”, quando eles me diziam “eu gosto mais do S.” e eu dizia “então como é que o S. é?” e foi muito interessante, porque houve ali muitas crianças que já se referiram a elas próprias, por exemplo, imagina eu perguntava à M.I. “quem são os teus amigos cá da creche que tu gostas mais?” e ela dizia por exemplo “são a L. e são o S.” e eu quando perguntava ao S. “quem são os teus amigos?” ele dizia-me “é a M.I.”. Portanto, eu neste momento já não sei dizer se foram estas as crianças, mas houve muitos meninos que se referiram...

**Estagiária:** Um ao outro.

**Educadora:** Uns aos outros, pronto. E para mim isto permitiu-me aqui, óbvio que isto é uma interpretação minha pode ser errada, mas é óbvio que há aqui amizade e que estas crianças se identificam uma à outra como amigas, porque a M.I. escolheu o S. e o S. também a escolheu a ela e, portanto, significa que as interações e os momentos de brincadeira são prazerosos um para o outro, sentem-se seguros um com o outro e gostam da companhia um do outro. Portanto, eu acho que à medida que eles vão crescendo, eles vão evidenciando essas preferências. Óbvio que se calhar pode ser simplesmente, sei lá vou...até posso dizer aqui um disparate, porque eram duas crianças que já falavam muito bem e, portanto, é muito...uma criança que já fala muito bem vai gostar de brincar com alguém com quem também já consegue estabelecer uma conversa, um diálogo, pode ser por aí ou não. Mas acho que sim, à medida que eles vão crescendo, e é óbvio que pode estar aqui em causa se são crianças que já se conhecem há algum tempo, que já vêem juntas de outros anos e isso também ajuda aqui nas questões de segurança, mas eu acho que isso se vai tornando evidente.

**Estagiária:** E tendo em conta essas preferências que eles têm, normalmente tenta intervir para mudar essas escolhas ou simplesmente deixa que eles...por exemplo, no sentido de intervir para interagir mais com outra criança...

**Educadora:** Eu geralmente permito que eles brinquem ao pé de quem eles quiserem e permito que eles, se eu percebo que há ali três crianças que gostam de estar sempre juntas, permito isso...desde que eu sinta que não são sempre só aquelas ou por exemplo, se faltar alguém que eles também não ficam sem referências e isto, às vezes também muitas vezes funciona aqui com aquela questão de...sei lá, o menino que só brinca na área da garagem, eu acho que nós devemos, se a criança gosta daquela área vamos permitir que ela brinque naquela área. O nosso papel passa por tentar despertar interesse por outras coisas, mas não acho que o caminho seja: ele só gosta daquela,

então é para aquela que eu não deixo ir, que é para o obrigar a ir para outra. Eu não acho que o caminho seja por aí, e em relação aos pares também não acho que seja por aí...se eles gostam de brincar aqueles três, devem poder brincar aqueles três. O meu papel é perceber se...vamos imaginar que daqueles três faltam dois, estão de férias ou estão doentes, como é que a outra criança fica, fica bem? procura outros pares? é uma criança autónoma? não fica sem referências? Então não me parece que seja preocupante, se nós percebermos faltaram aqueles dois amigos, ele não sabe o que fazer, ele não sabe para onde ir, ele não se sente bem ao pé de outros meninos, então aí se calhar temos que intervir, porque é assim a criança não pode ficar sem referências, não pode...acho eu não é, que em alguma fase da vida dela, aqueles meninos não vão lá estar, pronto...e aí se calhar nós podemos começar por deixar os três juntos e dizer assim "olha, hoje o A. também vem brincar aqui ao pé de vocês" "ah mas nós queremos os três, "está bem e vão brincar os três mas hoje também brinca cá o A.", pronto. E se calhar dizer assim "hoje vai o M. com a I. e vai o não sei quantos com o não sei quantos e daqui a bocadinho trocarem", acho que passa por aí, ou seja, não quebrar os laços, não quebrar o vínculo que existe porque se nós pensarmos em nós próprios, nós também temos as nossas preferências, não é, eu lembro-me que andei quatro anos na ESE e se calhar, não vou dizer que foram sempre as mesmas pessoas, mas foi mais ou menos isso e os trabalhos de grupo foram mais ou menos isso. E nós sabemos e levamos um curso inteiro a ouvir os professores dizer que é importante trabalharmos com outras pessoas e formas diferentes de estar...

**Estagiária:** É verdade, é mesmo.

**Educadora:** É verdade, não é, pronto. E, portanto, eu também não acho que quebrar os vínculos seja...como por exemplo, muitas vezes uma criança chega à creche, o que é que acontece...estabelece uma relação de maior proximidade ou de segurança com um dos adultos, pode ser a auxiliar, pode ser a educadora, tanto faz...eu acho que isso deve ser respeitado e acho que isso é o que nós queremos, aquilo que eu acho é que a criança não se pode tornar dependente só daquele adulto.

**Estagiária:** Reforçar a interação com outras pessoas...

**Educadora:** Exatamente. É importante que, por exemplo se há um menino que é muito apegado a mim e que normalmente me prefere a mim para comer ou me prefere a mim para brincar ou para adormecer, eu acho que isso deve ser respeitado, agora eu...tenho a responsabilidade, e não é a auxiliar, sou eu, eu tenho a responsabilidade de conseguir trazer a auxiliar para esta relação, porque se um dia eu não estiver, aquele menino tem que continuar a brincar, tem que continuar a comer, a dormir e a sentir-se seguro ali...e sou eu que tenho que deixar a outra pessoa entrar, sou eu que tenho que fazer por isso, não é quem já está de fora da relação. E acho que isto com as crianças acontece o mesmo, se eles têm preferências...porque não, porque no fundo o que nós queremos é que as crianças gostem de ir para a creche, para o jardim de infância, para o ATL, que se

sintam bem, que construam relações de amizade, muitas delas perduram outras não...agora não podemos é, acho eu ou não devemos permitir que as crianças cresçam só com aquelas pessoas e só gostem daquelas e só consigam brincar com aquelas e só consigam trabalhar com aquelas.

**Estagiária:** Em relação aos conflitos, como é que os gere durante as interações entre pares?

**Educadora:** Um caso bicudo no nosso trabalho (risos). Não é fácil...não é fácil e acho que não há uma receita para isso. Acho que muitas vezes nós gerimos o conflito de formas diferentes, em função das crianças envolvidas...

**Estagiária:** E da situação...

**Educadora:** Sim e da situação. O conflito foi, foi o quê...foi riscar a folha que o amigo estava a desenhar? O conflito foi bater? Foi bater porque o outro lhe tirou o brinquedo ou foi bater só porque sim? Portanto, acho que há aqui...são tudo conflitos, mas acho que são conflitos diferentes. Há conflitos que nós também compreendemos...ou melhor, há comportamentos agressivos que eu acho que são mais fáceis de nós compreendermos, agora tento que a criança que foi agressiva ou teve um comportamento mais agressivo digamos assim, tento que essa criança compreenda que aquilo que ele fez ao outro não está correto e que se fosse com ele, ele não gostava e, portanto, se ele não gosta para ele, o outro também não gosta. Isto é muito difícil, porque eles são muito pequeninos, portanto eu acho que o conflito, principalmente nestas idades muito novas, nós temos que intervir no momento, no aqui e agora. Se o conflito foi agora, eu tenho que intervir agora, não é deixar a coisa rolar e daqui por meia hora ou na parte da tarde eu ir tentar fazer essa mediação, porque as crianças não têm essa noção de tempo, não têm essas referências, pronto. É óbvio que...normalmente o que é que acontece ao que sofreu...chora, à partida chora. Óbvio que aquilo que eu tento, é através "já viste como é que ele ficou? Tu já viste que ele está a chorar? Tu achas que ele está contente? Tu achas que ele gostou?" e a criança, à partida, vai dizer que não, não gostou ou não está contente e eu dizia "e tu gostavas?". Às vezes quando são por exemplo estragar um brinquedo, às vezes nem que seja pegar num objeto qualquer e dizer "eu agora vou dar isto ao não sei quantos e ele vai partir o teu jogo" óbvio que ele também percebe que não...às vezes é preciso chegarmos aí com algumas crianças, fazer ver ou tentar que aquela criança se ponha no lugar do outro, pronto e isso é muito difícil...mas às vezes tem que ser assim, porque são crianças que aprendem de forma ativa, aprendem aquilo que é concreto, aprendem experienciando e eu não estou a dizer porque um levou uma dentada, o outro vai ter que levar uma dentada, mas tentar levar aquela criança que se a dentada fosse na mão dele, no braço dele, ele não ia gostar. Ele não gosta, o outro também não gosta. Para mim está fora de questão dizer a uma criança "dá lá um beijinho ao teu amigo" ou "vai lá dar um abraço que é para fazerem as pazes", completamente fora de questão. Porque eu

não acho que quem sofreu a dentada ou a palmada ou que ficou com o brinquedo partido, tenha que sentir um abraço a seguir da pessoa que lhe fez tudo isso. Isso para mim é...é quase que dizer assim “se lhe deres um abraço ou um beijinho não faz mal bateres antes” e as coisas não são bem assim, porque acho que também nenhuma criança tem que crescer a sentir que se pedir desculpa, então não faz mal bater. Eu muitas vezes nem lhes digo ou nem lhes peço para pedirem desculpa, se eles não tem já essa capacidade e essa maturidade de o dizer e fazer, porque as crianças não podem aprender que: se eu pedir desculpa, então não faz mal. Faz, faz mal, porque o mal já está feito, a dor já a criança sentiu, a tristeza já a criança sentiu e não pode ser essa palavra, como às vezes dizem “qual é a palavra mágica?”, não é palavra mágica nenhuma, como o por favor também não é palavra mágica nenhuma, são palavras que podem manifestar educação ou compreensão pelo outro, mas não desculpam aquilo que já está feito, na minha perspetiva.

**Estagiária:** Considera que a organização do espaço e dos materiais influenciam as interações entre pares? Se sim, de que forma?

**Educadora:** Sim. Sim, acho que sim. Primeiro nós podemos ter, por exemplo em relação ao espaço, nós podemos ter a sala arrumada de forma a que as crianças se vejam umas às outras, independentemente da área onde eles estão e vejam os adultos, embora não seja aqui o foco do teu trabalho a interação com os adultos, mas ela também acontece, não é e às vezes a atitude ou o olhar que o adulto tem para uma criança, às vezes é quanto baste para o incentivar na interação com os outros, ponto final. E eu acho que a forma como nós arrumamos a sala, se nós permitimos que as crianças se observem umas às outras, se vejam umas às outras, é essencial por muitas questões, acho que podíamos estar aqui a enumerar, sei lá...quase o resto da tarde, mas por exemplo permitir que as crianças se vejam umas às outras pode por exemplo ajudar a reduzir os níveis de ansiedade de uma criança, uma criança que teve uma adaptação difícil ou que está a ter uma adaptação difícil, porque olha à sua volta e vê “olha ali estão três a brincar com os carrinhos, ali estão dois deitados no colchão a ver livros, ali estão quatro na casinha a fazer comer e com os bonecos, ali estão três a fazer desenhos” e se o ambiente na sala for de tranquilidade, se calhar aos poucos aquela criança vai sentir ou vai perceber que não tem razões para se sentir ansiosa, por exemplo. Depois o espaço que seja, ou seja, que seja semiaberto, que tenha as áreas mais ou menos definidas mas que permita ver e permita às crianças circular promove autonomia, a criança pode-se levantar do sítio onde está e vai ver o que é que os outros estão a fazer ou muda de área e vai participar numa outra brincadeira ou numa outra atividade que despertou mais interesse, promove autonomia, promove a capacidade de escolha, promove a iniciativa e isto são tudo atitudes ou comportamentos que mais tarde nós se calhar também estamos a fazer com que estas crianças sejam cidadãos ativos, sejam cidadãos participativos, sejam pessoas que respeitem a democracia, sejam pessoas que tenham opinião, que tenham

capacidade de escolha, que tenham capacidade de decisão e eu acho que isso...como é que eu hei-de dizer, acho que a Educação de Infância...

**Estagiária:** É importante nesse sentido.

**Educadora:** Tem um papel fundamental aqui, a forma como nós muitas vezes...óbvio que isto não é assim em todas as salas, mas pronto quando é, quando nós perguntamos a um grupo de crianças o que é que querem fazer hoje ou onde é que querem brincar ou com quem é que querem brincar não é, se calhar pegando aqui no teu projeto, “com quem é que tu queres brincar?”, nós estamos a partilhar o poder, nós estamos a deixar a responsabilidade do outro lado e estamos a valorizar aquela criança, nós estamos a capacitá-la para escolher, para decidir, para pensar sobre aquilo que quer, eu acho que isso são coisas muito importantes a nível do espaço. Depois a nível dos materiais, nós temos que deixar à mão, nós temos que deixar à vista e temos que deixar à mão aquilo que não representa risco para a segurança deles, porque muitas vezes eles desafiam-se uns aos outros ou porque vêm o amigo a ir buscar e isso é o suficiente para eles se quererem envolver. Porque se nós tivermos tudo fechadinho dentro dos móveis ou nas prateleirinhas lá em cima, há crianças que...aliás, se tiver dentro dos móveis eles nem sabem o que é que têm ou só ao fim de muito tempo é que sabem o que é que aquele móvel tem lá dentro, é óbvio que se nós o abrirmos muitas vezes eles vão perceber o que é que está lá dentro, mas cortamos tudo o resto não é, é tudo o resto que estivemos aqui a falar da autonomia, da capacidade de escolha, de decisão, de iniciativa, cortamos tudo isso. Portanto, é importante que as coisas estejam à vista, estejam acessíveis e é importante que nós tenhamos nas salas materiais, jogos, brinquedos, aquilo que for...recursos, vamos lhes chamar recursos, que eles possam explorar a pares, em grupo e que não sejam só para eles, ou seja, “este jogo é para mim e está aqui este que é para ti”, até pode ser igual, mas é importante que em algum momento esses materiais, esses recursos tenham alguma possibilidade de ser explorados a dois ou a três, porque também estamos aqui a ir para outros domínios não é, e se calhar mais tarde estamos aqui a falar no trabalho de equipa, na capacidade de entreatajuda, de partilhar...que são pequenos pormenores que nós não conseguimos ensinar através de um livro e eu acho que é aí a riqueza da Educação de Infância, em relação a outros níveis de ensino, porque noutros níveis de ensino pega-se nos conteúdos que estão explicitados através de palavras e o professor pode ter mais ou menos capacidade de ser mais ou menos criativo para transmitir isso. Nós na Educação de Infância somos obrigados a procurar outras formas que não a leitura e a escrita para ensinar. E isso torna-se mais difícil, mas acho que também se torna muito mais rico, e daí nós observarmos projetos interessantíssimos em creche em jardim e daí nós vimos brincadeiras que para quem olha e diz “opa os miúdos estavam ali tão entretidos, divertiram-se tanto, foi tão engraçado” mas nós quando pensamos naquilo que estamos a fazer, quando a nossa ação é intencional, aquilo que está ali é muito mais do que engraçado, aquilo que está ali não é entreter os miúdos, aquilo que está ali é ensiná-los por experiências da vida

real, ainda que simples não é, mas o mais próximo daquilo que é a vida real não é, quando se fazem assembleias de grupo no jardim de infância, isso é uma reunião, é uma reunião de trabalho não é, quando se escolhe sei lá...o nome da sala, quando se escolhe quem é, sei lá eu nunca trabalhei em jardim mas estou aqui a...o ajudante do dia, isso já são ações e essas interações que aí estão, a gente não se pode esquecer do que é que está a falar, são coisas muito básicas da nossa vida de adultos não é, estamos a falar de democracia, estamos a falar de eleições, estamos a falar de votos, estamos a falar de reuniões de trabalho...

**Estagiária:** Estamos a tomar decisões.

**Educadora:** Tomadas de decisões em que nós estamos em interação com os outros, seja a nível relacional, seja a nível profissional e as crianças já fizeram um caminho para lá chegar, portanto, sabem que numa interação têm que respeitar o outro, têm que se fazer ouvir, mas têm que ouvir, têm direito à sua palavra os outros também têm, têm que saber esperar a vez e, portanto, há aqui uma série de aprendizagens ...

**Estagiária:** O viver em sociedade, lá está, que tem regras.

**Educadora:** Exatamente, exatamente, e isso constrói-se. A gente não pode achar que eles só brincam até aos seis anos e a partir dali é que vamos estabelecer limites, vamos estabelecer regras, vamos promover aprendizagens, vão aprender conteúdos, não, não vão...muitos deles já lá estão todos. É óbvio que é assim, quando falamos de cidadania para uma criança de três anos, não será certamente igual se for para um menino de seis ou do 12º ano, como é óbvio não é..., mas está lá e acho que esse é que é o nosso papel e essa é a nossa responsabilidade.

**Estagiária:** E a organização temporal, acha que influencia?

**Educadora:** Sim, acho, muito. Eu acho que a rotina é essencial no nosso trabalho, principalmente na creche, no jardim também, não vou falar tanto de jardim, não tenho essa experiência, na creche acho que é essencial e nós conseguirmos estabilizar o grupo do ponto de vista da ansiedade e da insegurança, nós conseguirmos dar referências de tempo a quem não sabe ver horas, a crianças que muitas vezes dizem "eu amanhã fui não sei onde" e isto nem é só uma questão de o verbo não estar bem conjugado, é uma questão de eles muitas vezes não conseguirem explicar se já foram ou se vão, e nós conseguirmos dar referências de espaço e de tempo a quem não as tem, eu penso que isso só se consegue através de uma rotina, através de uma rotina que é previsível, através de uma rotina que é estável e que a criança ao longo dos dias e ao longo das semanas vai percebendo que "eu isto de manhã chego, vou brincar nas áreas, a dada altura a gente há-de se reunir ali no colchão e depois ou vamos à rua ou fazemos a higiene e, portanto, se eu já lavei as mãos é porque vou almoçar", tanto que às vezes a gente apercebe-se quando às vezes queremos fazer sei lá, um bolo a meio da manhã, lavamos as mãos e eles vão-se sentar à mesa para almoço e temos que dizer "não, não

é para aí, é para aqui” (risos), às vezes isso acontece e a gente farta-se de rir, mas isso permite-nos compreender que aquela criança já percebeu a rotina e, portanto, se lavou as mãos vai comer (risos) pronto por aí e nós às vezes quando baralhamos ali as coisas “oi, não era para aí”. Pronto, eu acho que a rotina tem essa capacidade...pronto. Agora, acho que é importante e parece-me a mim, que a escola, escola no geral, creche, não é escola mas pronto, no geral os contextos educativos creche, jardins de infância, ATL, escolas, eu acho que nós estamos a caminhar num sentido em que queremos planear o dia todo das crianças, todo...nós queremos preencher aquilo tudo e temos a melhor das intenções, mas nós temos que ter consciência que eles têm que ter tempo para escolher e para fazerem aquilo que eles querem, e fazer aquilo que eles querem não é pintar paredes, não é subir às mesas, não é rasgar livros, fazerem aquilo que eles querem não é isso e tu tiveste, pronto na sala, não era um grupo indisciplinado, era um grupo que brincava onde queria, que muitas vezes fazia aquilo que queria, mas não havia esse tipo de indisciplina ou de falta de regras. Eu acho que nós confundimos o fazer o que quer com uma anarquia e que cada um só faz aquilo que quer, são coisas diferentes. E eu acho que hoje em dia as escolas caminham para aí e acho que hoje em dia a Educação caminha para aí, e não sei se será o melhor caminho, porque nós quando somos nós a planear o dia todo daquela criança, nós não lhe estamos a dar tempo para ela decidir, para ela decidir o que quer, para onde quer ir, com quem quer ir, o que é que quer fazer.

**Estagiária:** Já está decidido.

**Educadora:** Exatamente, os miúdos levantam-se de manhã, comem, vestem-se e têm o dia todo esquematizado. E isso começa muito cedo...e isso começa muito cedo. Se calhar na creche pode não ser tão evidente, mas nos jardins de infância já começa a ser, porque vão para o jardim de infância, porque em muitos sítios já têm a semana toda preenchida com AEC's, agora é música, depois é as ciências, depois é a ginástica.

**Estagiária:** É muita coisa sim.

**Educadora:** E depois eu pergunto assim “e isso não se consegue fazer tudo, não se consegue promover todas essas experiências com uma rotina de sala diferente?” se calhar consegue. Como a nível, por exemplo, eu lembro-me perfeitamente, eu quando andei no primeiro ciclo tinha aulas por exemplo, se tivesse aulas a manhã toda tinha a tarde toda livre, eu andava num ATL, parte da tarde óbvio que tínhamos que fazer os trabalhos de casa, a outra parte da tarde era para brincar e é óbvio que o brincar num ATL por exemplo, também passa por dizer assim “olha agora vou fazer picotagem, agora vou fazer...” também estou a fazer atividades, mas são os miúdos que escolhem o que é que querem fazer. E eu acho que nós estamos a caminhar para um momento em que as crianças não têm...

**Estagiária:** Não participam.

**Educadora:** Não escolhem, não decidem, não têm autonomia e depois queixamo-nos que mais tarde há essa dificuldade. Claro que há essa dificuldade. E, portanto, a rotina tem claramente que oferecer esses momentos, esses momentos em que eles escolhem com quem querem brincar, onde é que querem brincar, o que é que querem fazer, porque a riqueza das interações que são iniciadas por eles, muitas vezes em nada se comparam quando eu digo “olha o J. e o M. e a M. vão para ali fazer o jogo dos preguinhos” e se eles até não queriam fazer o jogo dos preguinhos, se calhar eles vão estar ali assim...contrariados, se calhar não dizem nada um ao outro e a dada altura dizem-me “já está”, porque querem sair. E se calhar se eu perguntar “tu queres ir brincar onde?” “eu quero ir brincar ali com o não sei quantos e a não sei quantas” e eu digo “então olha vais brincar ali com aqueles amigos, mas depois eu vou-te chamar e vocês vêm brincar aqui” e é esta a mediação que nós temos que fazer, nós temos que dar também para podermos receber. Nós temos que permitir, nós temos que respeitar a vontade deles, para depois termos o direito de exigir que eles respeitem a nossa. E isto vai-se construindo, mesmo que eles sejam muito simples e eles dizem-me assim “mas eu quero fazer um desenho” e eu digo “está bem e eu quero que tu venhas fazer este jogo e agora?”. É óbvio que vamos ter que chegar a um momento em que dizemos assim “então tu fazes o desenho e depois vens fazer o jogo” ou então dizer assim “tu fazes o jogo e quando terminares vais fazer o desenho”, tem que haver esta negociação porque senão quer dizer, estamos aqui a condicionar uma série de coisas. E mais que não seja sequer a capacidade de eles dizerem o que é que querem fazer porque eles chegam a uma altura que dizem ou hão-de pensar “para que é que eu digo onde é que eu quero brincar, ela é que manda”.

**Estagiária:** Exato.

**Educadora:** Não é? (risos). E, portanto, acho que a rotina e os momentos em que nós não decidimos o que eles fazem, em que nós não planeamos...ou seja, eu posso planejar que naquele momento do dia eu não vou dirigir nada, não quer dizer que aquele momento não seja planeado, eu tenho a minha intenção, eu vou permitir e quando eu digo que é momento das atividades auto iniciadas, eu não estou a admitir que naquele momento eu não faço nada ou que para aquele momento eu não planeei nada, a minha decisão é que naquele momento são eles que escolhem o que querem fazer, onde querem estar e com quem querem estar, qual é o meu papel? ir estando presente não é, se calhar ou vou para a área que pode gerar mais confusão ou que as brincadeiras são mais agitadas, se calhar e muitas vezes havendo grupos em que nós sabemos que há crianças mais agitadas e que muitas vezes com frequência destabilizam, se calhar eu vou estar por perto ou então vou para aquela área em que os materiais podem ser mais pequenos ou que a brincadeira exige um acompanhamento diferente e eu vou-me colocar aí. Agora, isto claramente é saber onde queremos estar e isto claramente é saber o que temos que fazer, o que não quer dizer que só eu é que sei o que é que eles devem de fazer, são coisas diferentes. Agora isto vai muito da capacidade que nós temos de

refletir e de pensar e eu acho que a escolha da tua tese, eu sou muito suspeita porque é um assunto que a mim me fascina imenso, mas lá está, se nós não tivermos este interesse se calhar vamos ser profissionais que isto nos passa ao lado.

**Estagiária:** Exato.

**Educadora:** E as interações são muito mais...eu acho que a interação entre uma criança e nós podemos chamar aqui, falar de díade e tríade, essas coisas que nós vemos nos livros e que é importante nós sabermos, mas a interação é muito, muito para além da ação de brincar ao pé uma da outra ou de conversar, é muito para além. E nós vimos que ao longo desta entrevista não é, não saímos aqui do foco das interações e vimos onde é que nós chegámos e onde é que nós podemos chegar em tudo porque primeiro nós vivemos em sociedade, portanto se vivemos em sociedade não vivemos sozinhos, se não vivemos sozinhos nós estamos constantemente a interagir com o outro e o outro pode ser alguém que é nosso colega...pode ser os meus pais não é, as minhas colegas educadoras, os pais, alguém da escola, do sítio onde eu vou e, portanto, é uma constante na nossa vida.

**Estagiária:** Está sempre presente.

**Educadora:** Sempre. E, portanto, a nossa forma de estar nessas interações muitas vezes vão condicionar tudo à nossa volta, por exemplo quando nós trabalhamos, quando nós falamos do trabalho com a comunidade, a forma como eu vou interagir com as pessoas da comunidade, com os recursos da comunidade vai condicionar ou não a abertura desses recursos à instituição ou vai condicionar a abertura da instituição à comunidade. A relação com os pais, a forma como nós interagimos com os pais vai condicionar ou não a participação, o envolvimento, a sua presença e, portanto, não saímos das interações e continuamos a falar disto e eu acho que muitos colegas de profissão...e tu estás prestes a ir para o mundo do trabalho e se calhar vais sentir isso, eu acho que muitos profissionais, muitos educadores de infância preocupam-se com o placard, com as atividades, com os trabalhos que então é uma expressão que eu adoro, com os trabalhos dos meninos, com o fazer coisas espetaculares, com as áreas, mas depois não pensam nestes pormenores, não pensam, não pensam nestes pormenores. Eles têm tempo de dizer de quem é que gostam? Eles têm oportunidade de brincar com quem gostam? Eles têm oportunidade de fazer coisas a meias? Porque é que nós temos constantemente que dizer “vai fazer tu o teu desenho, essa folha é do não sei quantos” ou nós permitimos que uma criança faça um desenho para dar a outra e depois dizemos assim “ai não esse desenho é teu senão depois não tens nada para pôr na tua capa”. Isto é real, isto é real...olha ainda agora, vou-te dar um exemplo, há pouco tempo uma colega lá recebeu uma família, pronto, estavam um bocadinho preocupados, a menina vinha da ama, os pais não podem entrar...

**Estagiária:** Pois...

**Educadora:** Pronto...e então os pais perguntaram se a educadora se importava de lhes dar uma palavrinha e de os receber e óbvio que sim que recebeu e então conversaram, lá a educadora deu o seu feedback, lá eles verbalizaram e, entretanto, a educadora diz “olha mas se quiserem dar uma vista de olhos aqui no portfólio, pronto isto não está definitivo mas são coisas que nós vamos...” lá esteve a explicar e disse “olhe aqui nesta caixa ainda estão as coisas todas do mês e o pai viu os desenhos e as colagens, tudo, as coisas todas folha a folha, tudo. E disse assim “ah isto não é da minha filha” e a educadora disse “não, isso foi um menino que fez, que desenhou para oferecer à sua filha”. E, portanto, nós temos que permitir isto, primeiro aquele pai ficou super inchado porque percebeu que se a outra criança desenhou para oferecer à filha é porque gosta dela, é a menina mais nova da sala, não era daquela instituição, veio de fora, ela fisicamente é muito pequenina, está no jardim de infância mas ela é uma menina muito pequenina e, portanto, aquele pai ficou satisfeito, ficou tranquilo, ficou seguro, mas nós temos que permitir isto, eu não posso dizer a uma criança que quer dar uma coisa à outra “não porque depois não tens nada para pôr na tua capa”. Então, mas aquela atitude não é tão mais importante do que uma capa cheia de desenhos e colagens que muitas vezes são feitos só “para empatar o tempo”.

**Estagiária:** É isso. É repensar no que estamos a fazer.

**Educadora:** Exatamente, exatamente. E eu acho que isso é essencial no nosso trabalho, a formação dá-nos muita capacidade, muito saber, é essencial sem sombra de dúvida, acho que é importante que as pessoas ao longo da vida continuem a ler, a fazer formações, continuem a aprender, mas nós não podemos achar que porque já lemos cinquenta livros não precisamos de pensar sobre aquilo que fazemos. E nós temos que pensar que as crianças de agora não são as crianças de há quinze anos atrás e os miúdos de 2030 também não vão ser iguais às crianças de 2005 ou de 2020. E, portanto, nós temos que pensar sobre aquilo que fazemos, nós temos que pensar sobre o nosso trabalho e sobre o nosso papel. Se calhar há uns anos atrás considerava-se o correto e o ideal sentar as crianças “agora vamos fazer desenhos, vamos todos fazer desenhos agora”. Neste momento, se calhar já percebemos que não precisamos todos de fazer desenhos ao mesmo tempo e que todos vão fazer desenhos. Quer dizer, as coisas evoluem, a sociedade muda e nós vivemos numa era da globalização quer dizer, as crianças que hoje nascem e frequentam a creche ou o jardim ou a escola em Portugal, possivelmente vão trabalhar nos Estados Unidos ou em Inglaterra e, portanto, nós não podemos achar que os miúdos têm que ser formatados assim...não.

**Estagiária:** Não há uma fórmula, são todos diferentes.

**Educadora:** São todos diferentes, para mais que além disso cada vez mais os grupos são diferentes e nós recebemos crianças de pais de várias nacionalidades, com formas de estar diferentes, com formas de pensar diferentes, e é essa diversidade que nos torna mais ricos e é essa diversidade que nos pode tornar mais tolerantes e mais

compreensivos com o outro, se tivermos a capacidade de pensar sobre isso não é, não é porque tenho aqui uma sala com seis nacionalidades que vai fazer de mim compreensiva ou tolerante, não. Se eu não for capaz de olhar para cada um...

**Estagiária:** A atitude...

**Educadora:** Não é? E se eu não interagir com as famílias, se eu não tentar conhecer e compreender aquela família, eu não vou ser tolerante coisa nenhuma, eu vou obrigá-los a encaixarem-se naquilo que é...o nosso formato ou o nosso ideal.

**Estagiária:** E pronto...está concluída a entrevista, muito obrigada.

### Apêndice 3 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Jardim de Infância

<b>Data da entrevista</b>	16/11/2020
<b>Local</b>	Sala de Atividades – Instituição B
<b>Duração</b>	18 minutos e 12 segundos
<b>Entrevistador</b>	Estagiária Inês
<b>Entrevistado</b>	Educadora Cooperante da Instituição B

**Estagiária:** Gostava de começar por agradecer a disponibilidade para participar na entrevista. A entrevista é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação Ação e tem como principal objetivo compreender algumas conceções e ideias sobre o tema do projeto: a interação entre pares na creche e no ji. Podemos começar?

**Educadora:** Sim.

**Estagiária:** Há quantos anos é educadora de infância?

**Educadora:** Portanto nove e meio (risos). É verdade sou praticamente há dez anos sim.

**Estagiária:** O que significa para si ser educadora de infância?

**Educadora:** Bem, acho que acima de tudo é sentir-me feliz com aquilo que faço. É sentir-me motivada ao fim de cada dia de trabalho, conseguir dar resposta às necessidades do grupo. Para mim ser educadora também é sentir aquela necessidade de continuar a investir na minha profissão enquanto profissional enriquecendo-me também enquanto pessoa. Eu acho que acima de tudo, ser educadora de infância é não perder o encanto pela profissão.

**Estagiária:** Sim, é preciso gostarmos do que fazemos.

**Educadora:** Sim, acho que é não perdermos o encanto por aquilo que gostamos de fazer.

**Estagiária:** O que é para si uma criança?

**Educadora:** Uma criança é um ser único e que nós temos que ter em conta às suas características e necessidades. Por vezes, erradamente pensamos, que têm todas a mesma idade, logo as necessidades são as mesmas e temos que tratar todas por igual. Mas na realidade temos que dar resposta às necessidades individuais de cada um. Pronto, acho que acima de tudo uma criança é isso, é um ser que devemos respeitar as suas necessidades individuais.

**Estagiária:** O que entende por interações entre pares?

**Educadora:** Portanto, as interações entre pares acaba por ser...fatores que influenciam bastante o desenvolvimento das crianças...e é importante nós adultos estarmos atentos para observar esse tipo de interações, porque temos sempre as crianças que acabam por passar pelos pingos da chuva e que não nos apercebemos das interações...que elas têm ou com o par ou em grande grupo, e é importante o nosso registo para observar esse tipo de interações que acaba por ser fundamental para o desenvolvimento de todo o nosso currículo.

**Estagiária:** Como respondeu que considerava que as interações influenciavam o desenvolvimento das crianças, de que forma acha que influenciam?

**Educadora:** É difícil explicarmos sabes...influenciam o desenvolvimento em diversas formas, vou dar um exemplo: imaginemos que temos uma criança que acaba por brincar muito, com outra criança, imaginemos que a A. brinca muito com a A., neste caso a A. não se sente tão capaz em realizar uma determinada tarefa, sente mais insegura nesse sentido, a interação que elas têm em momentos de brincadeira lúdico espontânea, se tentarmos promover que a A. esteja em cooperação nessa realização de tarefa, provavelmente a A. vai se sentir mais capaz e mais segura de o fazer. Não tendo nós adultos que estar tão presente, ou melhor, tão ativamente no apoio dessa atividade porque se tentarmos equiparar, os pilares de desenvolvimento, neste caso da A. perante a A., ela vai se sentir mais capaz e mais confiante de fazer, e se calhar se fosse sozinha não o fazia.

**Estagiária:** Considera que na sua prática promove interações entre pares? Se sim, como e quais os momentos privilegiados?

**Educadora:** Eu promovo, mas não tanto como eu queria promover, sabes que é importante nós refletirmos também sobre a nossa prática, tenho essa noção que é importante, tento de certa forma dar resposta, mas infelizmente por vezes a nossa rotina é tão agitada a nível de conseguirmos dar a resposta desejada, que infelizmente há coisas que acabam por cair. Tento que elas não caiam, tento por exemplo, no momento em que eles estão a explorar as áreas.

**Estagiária:** Era isso que eu ia dizer, eu acho que principalmente aqui, é muito valorizado o brincar. E é principalmente no brincar que se revê muito essas interações.

**Educadora:** Sim, na parte em que eles estão a brincar tento muito criar aqui algum tipo de apoios, por exemplo para as crianças que a nível de exploração das áreas acabam por estar meio perdidas ainda.

**Estagiária:** Ou seja, o puxar um bocadinho uns para os outros.

**Educadora:** Sim, tentar criar esses momentos de interação e cooperação para que a criança se sinta mais à vontade a nível de exploração do espaço. Por vezes o que é que acaba por acontecer? Eu acabo por trazer essa criança e tento puxar outros, para fazer esses momentos de cooperação e eu depois vou-me pôr um bocadinho mais de parte nesse sentido.

A nível do brincar conseguimos ir promovendo essas interações, e também a nível das atividades também acabamos por intervir nesse sentido, de eles estarem em momentos de exploração, por exemplo “ok temos isto para fazer, então e quem é que achas que te pode ajudar?” Também é uma forma de eles refletirem sobre as competências dos amigos, ok nós sabemos que... imaginemos que a A. sabe cortar muito bem, a A. já escreve, então se eu tiver que escrever alguma coisa se calhar ela consegue me ajudar, ou eu preciso de ir escrever no diário, mas se calhar se eu for pedir ajuda, alguém me consegue vir ajudar. E é um bocadinho nesse sentido, é também fazer refletir a criança sobre de ok tens isso para fazer, achas que não és capaz, mas quem é que achas que te pode ajudar? E também não ser o adulto a promover esses momentos de interação, mas fazer a criança refletir de ok eu preciso disto, mas quem é que me pode vir ajudar nesse sentido, de certa forma ela acaba por ter a resposta, e acabamos por fazer que exista esse momento de reflexão e de interação, sem ser tão direcionado pelo adulto.

**Estagiária:** Sim, acaba por ser mais fácil para eles, porque está de igual para igual e não é o adulto a ajudar, por exemplo.

**Educadora:** Eu acho que é mais a proximidade da interação. E agora ainda temos um bocadinho na fase inicial das adaptações não se vê tanto isso, mas é muito giro ver no decorrer da nossa rotina, principalmente nos registos quando eles dizem assim: “ah então eu preciso de fazer isto, mas quem é que me pode ajudar? Ah não sei quem sabe fazer isto bem ou sabe desenhar bem, se calhar pode-me ajudar”. Olha, vou-te dar um exemplo, nós tínhamos um menino que queria fazer um postal para o pai, e então ele dizia assim “mas eu não consigo desenhar o meu pai!” e eu dizia assim “então olha quem é que tu achas que te pode ajudar?” e ele dizia-me “O L. desenha muito bem” e eu disse assim “olha achas que ele te consegue ajudar? Se calhar consegue”, então foi ter com o L. e foi perguntar e disse assim “mas agora não sei que materiais é que vou usar” e eu “pois olha, o L. já descobrimos que ele te consegue ajudar e que até desenha bem, tu tiveste a ver isso com o L., agora os materiais...” então tínhamos a L.R. que era

tipo uma expert na exploração de todos os materiais na expressão plástica, então ela acabou por ir buscar imensos materiais para ajudar a fazer o postal... pronto depois ficou floreado demais na opinião do K., porque ela de facto inspirou-se... (risos), mas foi interessante ver a reflexão dele, ok eu quero fazer isto mas eu não consigo então e quem é que consegue ajudar, ok ele consegue-me ajudar a nível dos desenhos, mas agora não sei que materiais utilizar, então acabou por ir recorrendo, e acho que isso é que nos enriquece e enriquece-os a eles também a parte de conseguirem refletir sobre as coisas.

**Estagiária:** E que juntos conseguem atingir o fim que pretendem.

**Educadora:** Sim, e que não fazemos só porque sim. Por isso para mim não me faz sentido termos as tarefas com os pares definidos, por exemplo vamos a algum sítio fazemos o comboio, que no fundo não é a questão de ser comboio, porque o importante é que eles saibam que temos de estar em grupo, mas é para nos conseguirmos organizar para na eventualidade de sairmos e haver algum que tenha tendências em dispersar com mais facilidade. Eles vão no comboio e escolhem com quem querem ir, não é imposto pelo adulto.

**Estagiária:** Uma forma de organização.

**Educadora:** Sim, porque era a tal questão de promover momentos de interação entre pares, mas não é a questão de nós obrigarmos essa interação, é promovermos. Porque a questão é...nós temos o mapa das tarefas, eles escolhem livremente a tarefa que querem fazer. As tarefas são realizadas a pares, acaba por ficar o par correspondente por escolha deles, acho que é importante nós darmos essa liberdade, não estarmos a obrigar que seja uma criança fixa sempre a realizar essa tarefa, assim como na construção do comboio, quando nós vamos a algum lado a criança tem liberdade de escolher o amigo com quem quer ir e não tem que obrigatoriamente estar a dar a mão sempre à mesma criança, e é nesse sentido que nós temos que refletir que é, nós temos que promover, dar estrutura de reflexão para que a criança consiga ver ok quem é que me consegue ajudar na eventualidade de ser algo que precise de ajuda, mas sabemos que é uma criança que acaba por estar muito acanhada a nível de manifestar que tá com aquela dificuldade, nós estrategicamente trazemos alguém que é mais capaz e até tem uma boa interação e relação com essa criança para tentar ajudar. Estrategicamente, o outro amigo acaba por ajudar nesse momento, criando então essas interações entre os pares, tornando as coisas mais naturais sem ser obrigado.

**Estagiária:** No momento de brincadeira, considera que as crianças têm preferências pelos pares que escolhem para brincar?

**Educadora:** Têm. Inevitavelmente têm e não verificamos isso só nas brincadeiras, mas por exemplo o sentar, elas estrategicamente vão para o refeitório e tentam ver onde é que estão os amigos, que brincam mais, para se sentarem.

**Estagiária:** De que forma encara essas preferências - Tenta intervir para mudar certas escolhas?

**Educadora:** Não...(risos)

**Estagiária:** Era o que estávamos a falar há bocado, é uma coisa espontânea.

**Educadora:** Sim, é algo que é espontâneo neles, não me faz sentido de outra forma. Muitas das vezes o que é que acontece é, vais para a reunião da manhã ou para a reunião de conselho ou estamos em grande grupo, normalmente eles acabam por ... eles acabam por se agrupar consoante, os pares. O que é que acontece, muitas das vezes os momentos da reunião acabam por ser mais agitados, nós acabamos por refletir com eles "olha, não tá a correr muito bem". E ajudamos a criança a refletir sobre a sua postura, na eventualidade de continuar com o mesmo comportamento, nesse caso referimos que vamos ter que fazer trocas de lugares, se não está a funcionar bem, com o lugar que escolheu e não está a conseguir respeitar os amigos que estão a falar porque está sempre a falar com o amigo do lado, vamos realizar essa troca. Sendo importante que a criança compreenda que teve opção de escolha e que ao pedirem que troque de lugar é consequência perante a sua atitude.

**Estagiária:** Como gere os conflitos que surgem durante as interações entre pares?

**Educadora:** Depende. Depende do conflito. Inicialmente tento ver como é que decorre a situação, não é questão de sermos negligentes, mas é para ver, porque eu promovo muito a autonomia dos miúdos e acho que é importante eles irem criando ferramentas para tentar resolver os conflitos deles. O que é que acontece...Se nós não dermos essas ferramentas e se resolvermos tudo por eles, eles nunca vão aprender a resolver os conflitos. Isto não quer dizer que eles estejam "mataram-se" não é, e eu fico a olhar para ver como é que aquilo se resolve, o que é que acontece ... muitas das vezes eles acabam por se zangar, eu acabo por intervir e tento perceber o porquê de aquilo ter acontecido, faço com que exista um momento de reflexão entre os elementos e eu acabo por ser um bocadinho a mediadora. Há alturas em que eles já vão tendo mais ferramentas de resolução de conflitos e eles próprios já não precisam de mediador, quando o diário vem para a mesa para sermos nós a escrever, eles próprios já sabem da funcionalidade do diário e vão e escrevem coisas que não gostaram ou coisas que gostaram, acabam por ter essa autonomia ... vão lá escrever. Acaba por ser a forma de ok eu não gostei disto, mas eu vou escrever, porque eu sei que isto vai ser ouvido na reunião de conselho e vai ser inevitavelmente falado onde estamos todos. Pronto, depois tem a ver com a maturidade emocional de cada criança. Há crianças que acabam por ser mais reativas e reagem ao momento e nós temos logo...não podemos dar muita margem que eles resolvam porque por vezes acaba por ser... correremos o risco de a resolução não correr tão bem nesse sentido e ser mais vá, agressiva, e é importante a interação do adulto. Cabe-nos a nós, o adulto, mediar as coisas, ok eu quero que eles sejam autónomos, dou-lhes ferramentas para isso, mas também tenho que controlar e

mediar a interação deles naquele momento. Se eu vir que aquilo está a ficar um bocadinho mais agreste, acabo por intervir logo...reflito com eles então, olha se for um momento de grande descontrolo digo assim: "olha vamos acalmar que é para conseguirmos conversar todos e percebermos o porquê, eu assim não consigo perceber, não te consigo ajudar a tentar resolver o problema". Tentamos conversar sobre isso e depois é como eu te estava a dizer, há crianças que já acabam por ter outras ferramentas e já recorrem ao diário de grupo, aconteceu isto mas eu vou pôr ali e sei que vai ser falado e é um sítio em que eu sei que me dão atenção, que tudo o que é registado ali é tudo que é falado em grande grupo e eu sei que isto vai ser falado em grande grupo e...ou seja, o nosso papel depende muito da nossa capacidade de observação, nós somos elementos observadores para conseguir dar resposta a...às individualidades de cada criança e perante a situação, ou seja, nós não podemos reagir da mesma forma perante todas as situações. Nós sabemos que temos a nossa reunião de conselho à sexta-feira, mas não é por isso se acontecer alguma coisa durante a semana, de grave, que eu sinta necessidade de parar, paramos e sentamos todos para refletir sobre aquilo que aconteceu.

**Estagiária:** Exato.

**Educadora:** E que tenhamos que fazer uma reunião de conselho, de SOS, como eu às vezes costumo dizer, de urgência. Não é por isso, que vou deixar passar até chegar a... sexta-feira. Pronto, para nós refletirmos, ponderarmos e vermos qual é a melhor forma de chegar... a essas soluções.

**Estagiária:** Considera que a organização do espaço e dos materiais influenciam as interações entre pares?

**Educadora:** Sim, sem dúvida.

**Estagiária:** De que forma?

**Educadora:** Olha, se nós temos, por exemplo poucos materiais ou se os materiais estão desorganizados, dá margem que existam mais conflitos, se nós não temos a capacidade de reflexão e vermos a quantidade de material existente nas áreas, vai provocar também mais conflitos, porque se não temos material suficiente e é uma área de eleição do grupo...vamos ter muito mais meninos a irem para lá e não temos materiais suficientes. É importante a organização, o criarmos regras na organização dos espaços, o incentivar as crianças o respeito pelos materiais, porque como sabemos também não temos tantos materiais quanto isso e é importante nós promovermos e incutirmos no grupo o respeito pelos materiais.

**Estagiária:** Claro.

**Educadora:** E é importante ver nesse sentido a parte das interações que eles acabam por...já estou perdida, no raciocínio...

**Estagiária:** Estamos a falar dos materiais (risos).

**Educadora:** Sim...é importante o cuidado com os materiais, o número de materiais existentes, o criarmos regras nos espaços, ou seja, isso é uma questão mais uma vez de observação por parte do adulto, perante as necessidades do grupo. Porque se nós temos poucos materiais, imaginemos que a área das construções é uma área de grande procura, temos poucos materiais vai dar gestão de conflitos inevitavelmente, porque eu tinha, eu quero, eu tinha, eu quero...pronto, ok, então e se eles não se conseguem organizar no espaço, não temos número de meninos definidos vai criar ainda mais confusão, porque se é uma área de eleição, quantos mais puderem ir, melhor. Ou seja, nós em grande grupo temos que assumir o compromisso, ok temos mais áreas não podemos estar todos nos mesmos espaços vamos negociar, quantos é que podem estar ali? e não é algo que é definido só pelo adulto, é definido por todos, porque nós estamos todos no mesmo espaço, logo se são criadas as regras, são criadas entre todos e todos acabam por participar na construção das regras de vida do grupo.

**Estagiária:** E a organização temporal, acha que influencia?

**Educadora:** Também...também. Porque se nós tivermos uma rotina mais agitada, por algum motivo, imagina falta pessoal, inevitavelmente vais andar mais stressada para conseguir dar resposta a todos os momentos da rotina. Inevitavelmente vamos passar o nosso stress para o grupo, inevitavelmente eles vão ficar mais agitados (risos)...sim, interfere. Interfere sempre. É como a nossa forma de estar, há dias em que nós estamos melhores que outros, somos seres humanos, não é? E...a nossa rotina fica influenciada pelo nosso estado de espírito, interfere, tudo interfere. (risos) É verdade, isto não somos máquinas, pronto...a nossa profissão não é uma profissão programada.

**Estagiária:** Claro, e ainda bem (risos).

**Educadora:** Sim.

**Estagiária:** Mais uma vez, obrigada pela participação, damos por finalizada a entrevista.

## Apêndice 4 – Grelhas de Análise de Conteúdo

Grelha de Análise de Conteúdo – Contexto de Creche				
Temas	Categorias	Indicadores de Contexto		
		Entrevista	Reflexões Cooperadas	Notas de Campo
As interações entre pares	Conceções da Educadora	<p>“(…) são todas aquelas relações que se estabelecem entre crianças, sendo contactos verbais, sendo contactos físicos, sendo muitas das vezes a cumplicidade de um olhar (…)”</p> <p>“(…) capacidade que eles têm de fazer uma atividade em conjunto a dois ou três ou conforme, é a capacidade que eles têm de estabelecer diálogo, de sentir empatia pelo outro e de sentir preocupação (…)”</p>	<p>“Um dos jogos despertou-me a atenção, sendo um bom material para o meu tema de investigação do projeto final pois trata-se de um jogo constituído por uma caixa, peças com animais marinhos e duas canas de pesca com íman possibilitando a exploração a dois originando interações”.</p> <p>(3ª Reflexão Cooperada)</p>	<p>“(…) quando descobriu o espelho que o livro continha, a M.L quis partilhar a sua descoberta com um dos amigos mais próximos, para que juntos pudessem explorar. Esta ação remete para o brincar como meio privilegiado para promover a relação entre crianças, em que partilham as suas conquistas e descobertas com os outros.” (Sala de Atividades, 19 de novembro de 2019)</p> <p>“No momento de refeição, as crianças dirigem-se para a sala de refeições, pelo que observo inúmeras interações. Reparo que a disposição das mesas e das cadeiras permite que as crianças interajam entre si, dialogando sobre os vários constituintes da comida, inclusive com as crianças das salas de jardim de infância que partilham o mesmo espaço.” (Refeitório, 30 de outubro de 2019)</p>
	Momentos privilegiados na promoção de interação	<p>“(…) quando os sento e estamos a fazer uma atividade gosto que eles se vejam uns aos outros (…)</p> <p>todas as crianças que seja em que sítio na sala for e que estejam deitadas, que eles vejam alguém e de preferência que vejam uma outra criança (…)”</p> <p>“As interações acontecem sempre, à partida vão acontecer não é, nós temos ali um ambiente que é coletivo, portanto essas interações vão sempre acontecer.”</p>		



		<p>“(...) temos o cuidado de sentar os bebês dois a dois ou espalhamos os bebês?”</p> <p>“(...) tentar que eles possam estar em pequenos grupos ou fazerem alguma atividade em que se pudessem ajudar um ao outro ou que há uma criança que é mais capaz e eu digo “olha vai lá buscar o não sei quantos a fazer”, tento incentivar esse tipo de comportamentos de entreatada e de partilha.”</p>	<p>“Esta junção das duas salas permitiu a minha observação muito baseada nas interações dos mais novos com os mais velhos que se revelou muito positiva, pela entreatada que se fez notar”. (4ª Reflexão Cooperada)</p>	<p>“(...) O M. aproxima-se e começa ele mesmo a fazer esta separação. Mais tarde, o D. apercebe-se e decide juntar-se também, colaborando com o amigo na separação das bolas por cores.” (Sala de Atividades, 4 de dezembro de 2019)</p>
<p>O brincar como meio privilegiado de interações</p>	<p>Preferências das Crianças</p> <p>Incentivar a procura de outras crianças</p>	<p>“(...) às vezes há aquelas crianças que nós percebemos que gostam sempre de estar perto de outra, de outro amigo seja em qual for a circunstância, muitas vezes conforme a brincadeira às vezes percebe-se aqui a preferência (...)”</p> <p>“(...) mas é óbvio que há aqui amizade e que estas crianças se identificam uma à outra como amigas, porque a M.I. escolheu o S. e o S. também a escolheu a ela e, portanto, significa que as interações e os momentos de brincadeira são prazerosos um para o outro (...) portanto, eu acho que à medida que eles vão crescendo, eles vão evidenciando essas preferências”</p> <p>“Eu geralmente permito que eles brinquem ao pé de quem eles quiserem (...)”</p> <p>“O nosso papel passa por tentar despertar interesse por outras coisas, mas não acho que o caminho seja: ele só gosta daquela, então é para aquela que eu não deixo ir, que é para o obrigar a ir para outra.”</p>	<p>“É dada uma grande valorização ao brincar, principalmente quando está bom tempo a equipa tenta aproveitar o espaço exterior ao máximo”. (1ª Reflexão Cooperada)</p> <p>“Posso enquadrar este episódio na importância do jogo simbólico e das suas potencialidades (...) o jogo simbólico torna-se uma forma de promoção e articulação de conteúdos, para o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes das crianças”. (3ª Reflexão Cooperada)</p>	<p>“Numa ida para o exterior, a educadora levou uns balões que tinham sido utilizados há uns dias, para que as crianças pudessem brincar com eles. Noto que crianças que não costumam brincar juntas na sala, aproveitam este momento para explorar os balões juntas.” (Exterior, 2 de dezembro de 2019)</p>

		<p>“(…) vamos imaginar que daqueles três faltam dois, estão de férias ou estão doentes, como é que a outra criança fica, fica bem? procura outros pares? é uma criança autónoma? não fica sem referências?”</p> <p>“(…) se calhar nós podemos começar por deixar os três juntos e dizer assim “olha, hoje o A. também vem brincar aqui ao pé de vocês” (…)”</p>		<p>“Num momento de observação do grupo, noto uma grande evolução no que toca às interações estabelecidas entre crianças, talvez por se conhecerem melhor e pelo incentivo da equipa pedagógica.” (Sala de Atividades, 6 de janeiro de 2020)</p>
Conflitos	Gestão de Conflitos	<p>“Acho que muitas vezes nós gerimos o conflito de formas diferentes, em função das crianças envolvidas”</p> <p>“(…) tento que a criança que foi agressiva ou teve um comportamento mais agressivo digamos assim, tento que essa criança compreenda que aquilo que ele fez ao outro não está correto (…)”</p> <p>“(…) nós temos que intervir no momento, no aqui e agora”</p> <p>“(…) fazer ver ou tentar que aquela criança se ponha no lugar do outro, pronto e isso é muito difícil...mas às vezes tem que ser assim, porque são crianças que aprendem de forma ativa (…)”</p>	<p>“Já se começa a perceber que algumas crianças têm noção do sentimento de partilha, ainda que a frase “é meu!” se pronuncie muito nesta sala”. (3ª Reflexão Cooperada)</p> <p>“Como é natural, ocorrem alguns conflitos, muito por questões relacionadas com a posse de determinados objetos ou com a intrusão no espaço físico. Nestes casos, e tendo em conta a postura da educadora cooperante, tento sempre acalmar o ambiente e explicar que podemos partilhar os objetos da sala uns com os outros”. (4ª Reflexão Cooperada)</p>	<p>“Num momento de brincadeira livre, o M. levanta-se num ápice e começa a tirar os brinquedos a algumas crianças, resultando no protesto destas. Reparo que este comportamento é algo recorrente. Prontamente, a educadora dirige-se ao encontro do M., encaminha-o para o colchão e senta-se com ele, dialogando. Através das palavras a educadora chama à atenção do M. referindo que se os colegas fizessem o mesmo, este não iria gostar.” (Sala de Atividades, 25 de novembro de 2019)</p>









<p>Conflitos</p>	<p>Gestão de Conflitos</p>	<p>“Depende do conflito. Inicialmente tento ver como é que decorre a situação, não é questão de sermos negligentes, mas é para ver, porque eu promovo muito a autonomia dos miúdos e acho que é importante eles irem criando ferramentas para tentar resolver os conflitos deles.”</p> <p>“ (...) eu acabo por intervir e tento perceber o porquê daquilo ter acontecido, faço com que exista um momento de reflexão entre os elementos e eu acabo por ser um bocadinho a mediadora.”</p> <p>“(…) eles já vão tendo mais ferramentas de resolução de conflitos e eles próprios já não precisam de mediador, quando o diário vem para a mesa para sermos nós a escrever, eles próprios já sabem da funcionalidade do diário e vão e escrevem coisas que não gostaram ou coisas que gostaram (...)”</p> <p>“(…) o nosso papel depende muito da nossa capacidade de observação, nós somos elementos observadores para conseguir dar resposta a...às individualidades de cada criança e perante a situação, ou seja, nós não podemos reagir da mesma forma perante todas as situações.”</p>	<p>“(…) os conflitos surgem maioritariamente pela posse e não partilha dos objetos. Desta forma, tanto a educadora como a equipa revelam a necessidade de regular e resolver estes conflitos, para que estes possam ser vistos como aprendizagens significativas.” (1ª Reflexão Cooperada)</p>	<p>“O E. tira o brinquedo à M. e esta começa a chorar. Atendendo ao choro, a educadora aproxima-se questiona a M. sobre o sucedido, chamando o E. para que tenham uma conversa, no sentido de resolverem o conflito gerado.” (Sala de Atividades, 30 de setembro de 2020)</p>
------------------	----------------------------	---	--	---



**Apêndice 5 – Intervenção “Vamos pescar?”**



**Apêndice 6 – Intervenção “Podemos construir um helicóptero?”**



## Apêndice 7 - Planificação da Intervenção “Garrafas Sensoriais”

<b>Atividade – Garrafas Sensoriais</b>				
<b>Momento da rotina</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Intencionalidades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Momento de grande grupo (11h15)</p>	<p>No momento de grande grupo, após as canções do dia, reunir as crianças em forma de círculo.</p> <p>Em forma de surpresa, retirar as garrafas uma a uma, agitando-as, questionando o grupo sobre o que será.</p> <p>Distribuir as garrafas pelo grupo para que as possam explorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar momentos de interação em grupo;</li> <li>- Vivenciar momentos em que se experiencia uma atitude de partilha;</li> <li>- Explorar sons através de instrumentos musicais não-convencionais;</li> <li>- Identificar e distinguir auditivamente sons;</li> <li>- Comentar o que ouve ou o que interpreta;</li> <li>- Elaborar improvisações musicais.</li> </ul>	<p><u>Materiais:</u> 7 garrafas com arroz, massas e feijão.</p> <p><u>Humanos:</u> Equipa Pedagógica, Estagiária, Grupo de Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela uma atitude de partilha;</li> <li>- Revela interesse em interagir com os pares.</li> <li>- Revela interesse em explorar os materiais;</li> <li>- Identifica e distingue sons, comunicando.</li> </ul>



## Apêndice 10 – Planificação do momento “Mostrar, Contar ou Escrever”

Dinamização do Momento “Mostrar, Contar ou Escrever”				
Momento da rotina	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
Reunião da Manhã (9h-9h45)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de iniciar a reunião da manhã, as crianças que pretendem inscrever-se, inscrevem-se recorrendo à folha do instrumento.</li> <li>- Durante a reunião da manhã, no momento do “Mostrar, Contar ou Escrever” a estagiária recorre à folha de inscrição e com o apoio do grupo identifica os nomes das crianças que se inscreveram, dando-lhes a palavra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a comunicação e a partilha entre o grupo;</li> <li>- Valorizar as experiências únicas e individuais de cada um;</li> <li>- Vivenciar momentos de escuta e respeito pelo outro;</li> <li>- Vivenciar momentos de cooperação;</li> <li>- Identificar e valorizar traços da sua cultura familiar, mas também o de outras culturas.</li> </ul>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>Canetas; Folha de Registo Mensal; Folha de inscrição do instrumento.</p> <p><u>Humanos:</u></p> <p>Equipa Pedagógica, Estagiária, Grupo de Crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeita e escuta o outro;</li> <li>- Espera a sua vez para comunicar;</li> <li>- Partilha algo com o grupo;</li> <li>- Expressa as suas emoções e reconhece as emoções dos outros;</li> <li>- Demonstra prazer nas suas produções e progressos.</li> </ul>

## Apêndice 11 – O Projeto dos Cavalos

