

# A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

---

**Mónica Alexandra Dias Alves**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

maio de 2017

Versão Definitiva





INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

**A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS  
COMPETÊNCIAS SOCIAIS**

**Autora: Mónica Alexandra Dias Alves**

**Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado**

maio de 2017





## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer àqueles que sempre foram os meus pilares neste percurso que é a vida – a *minha família*; ao *meu querido pai* agradeço e valorizo todo o esforço que sempre fez para que eu pudesse chegar onde cheguei; à *minha querida mãe*, que é muito mais que uma conselheira, que uma amiga, que uma parceira, que trava as minhas batalhas como se fossem suas e que faz questão de estar presente em todos os momentos. Agradecer por todas as horas de sono perdidas a trabalhar nas minhas ideias, pelas palavras de incentivo, pelo apoio incondicional, sempre.

Ao *meu Pipinho*, meu porto seguro, meu companheiro de todas as horas, por todos os desabafos escutados, por todos os abraços apertados, pelas palavras certas nos momentos em que tudo parecia perdido, por nunca me deixar desistir e por sempre acreditar em mim, por toda a força que me deu, pela compreensão demonstrada em todos os momentos de ausência e por toda a ajuda que sempre me prestou sem hesitar.

Ao meu orientador, *Professor Ricardo Machado*, por todas as horas de que despendeu para me ajudar, por todo o apoio, atenção, partilha de saberes e por se mostrar sempre disponível, tendo sido a sua ajuda fundamental e tornando possível a conclusão desta tão importante etapa.

Às minhas *amigas e colegas de curso*, em especial à *Carla Silva* e à *Vera Cruz* que traçaram comigo, de perto, este longo caminho, pela partilha de ideias, saberes, alegrias e tristezas. Um muito obrigado por todos os momentos de companheirismo, apoio e ajuda recíproca nesta batalha comum.

A todas as *crianças* que, desde sempre, por mim passaram e me fizeram ganhar este tão grande gosto por esta área, em especial, a todas aquelas que se cruzaram comigo no decorrer desta etapa, por tudo o que me transmitiram e ensinaram e, principalmente por, mesmo sem saberem, terem tornado possível o fecho deste ciclo.

A todos, o meu mais sentido obrigado!



## RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da prática pedagógica supervisionada do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e, sabendo que as interações sociais podem promover formas de aprendizagem significativa por parte das crianças (Silva et al., 2016), este pretende refletir e analisar todas as intervenções realizadas dentro desta área ao longo deste período de prática pedagógica.

As interações sociais assumem um papel importante quando se pretende promover um desenvolvimento e uma aprendizagem significativa. Assim, e tendo em conta que é através do desenvolvimento destas interações com os outros e com o meio que desenvolvemos as competências sociais necessárias ao saudável crescimento de qualquer ser humano, é através do contacto com os outros que refletimos sobre as práticas que devemos adaptar e sobre aquelas que devemos melhorar, sendo isto fundamental para uma vida plena em sociedade e consequente convivência democrática com os outros. Desta forma, o objetivo primordial desta investigação é, através das atividades desenvolvidas, promover interações sociais entre criança-criança e criança-adulto, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e competências.

Esta investigação, tendo decorrido durante a prática de ensino supervisionada, foi desenvolvida com um grupo de crianças em idade de creche, tendo estas 2 anos de idade. Assumindo um paradigma interpretativo, sustentámos a nossa investigação num *design* de investigação-ação, onde se pretendia, através da observação e da análise das atividades colocadas em prática, refletir acerca destas intervenções, construindo-as e melhorando-as tendo em conta os objetivos propostos. Assim, e de forma a tornar esta investigação mais rica e completa, recorreremos à utilização de diversos instrumentos de recolha de dados, como a observação, o diário de bordo, as conversas informais e a recolha documental, com a finalidade de compreender melhor a importância que as interações sociais têm no dia-a-dia de crianças tão pequenas.

Os resultados obtidos evidenciaram a importância que as interações sociais assumem na vida das crianças e a forma como estas promovem o desenvolvimento das competências sociais necessárias a uma saudável vivência em sociedade.

**Palavras-chave:** Creche, interações sociais, competências sociais.



## ABSTRACT

This report is part of the pre-service training practice of the Master in Qualification in Preschool Education. Knowing that social interactions can promote ways of meaningful learnings for children (Silva et al., 2016), it pretends to reflect and analyse all the actions realized within this area throughout this period of pedagogical practice.

Social interactions play an important role when we pretend to promote a meaningful learning and development. So, and bearing in mind that is through the development of these interactions with the others and with the environment that we develop the necessary social competencies necessary for an healthy growth of any human being, it is through the contact with the others that we reflect on the practices that we must adapt and on those that we must improve, being this essential for a full life in society and a consequent democratic coexistence with others. Thus, the primary objective of this research is, through the activities developed, to promote social interactions between child-child and child-adult, promoting the development of abilities and competencies.

This research was developed with a group of 2-year-olds children at daycare. Assuming an interpretive paradigm, we supported our research in a design of action-research, which intended, through observation and analysis of the activities put into practice, to reflect on those interventions, elaborating and improving them considering the objectives proposed. Data was collected through observation, researcher's diary, informal conversations and documents, with the aim of understanding the importance that social interactions have in small children's day-to-day.

The results illustrate the importance of the social interactions have on children's life and how they promote the development of social competencies necessary for a healthy living in society.

**Keywords:** Daycare, social interactions, social competencies.



## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>i</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
1.1. INTERAÇÕES SOCIAIS .....	3
1.2. COMPETÊNCIAS SOCIAIS .....	7
1.3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL E APRENDIZAGEM .....	11
<b>CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA</b> .....	<b>17</b>
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO .....	17
2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO .....	18
2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	19
2.4. PARTICIPANTES .....	19
2.4.1. Caracterização da instituição escolar .....	20
2.4.2. Caracterização do grupo .....	20
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	21
2.5.1. Observação .....	22
2.5.2. Diário de bordo .....	23
2.5.3. Conversas informais .....	24
2.5.4. Recolha documental .....	24
2.6. PROCEDIMENTOS .....	24
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados .....	24
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados .....	25

2.6.3. Proposta de intervenção .....	26
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS .....</b>	<b>29</b>
3.1. Atividade 1 – <i>Eu mexo um dedo</i> .....	29
3.2. Atividade 2 – <i>O que falta?</i> .....	31
3.3. Atividade 3 – <i>Que sombra sou eu?</i> .....	34
3.4. Atividade 4 – <i>Jogo da memória</i> .....	36
3.5. Atividade 5 – <i>O fundo do mar</i> .....	40
3.6. Atividade 6 – <i>Puzzles marinhos</i> .....	43
3.7. Atividade 7 – <i>Quem sou eu?</i> .....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>
ANEXO 1 – MODELO DE RELATÓRIO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO .....	63
ANEXO 2 – MODELO DE RELATÓRIO SEMANAL .....	67
ANEXO 3 – PLANTA DA SALA .....	71

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Disposição das crianças.....	29
Figura 2 – Materiais utilizados na atividade .....	31
Figura 3 – Disposição das crianças durante a atividade .....	32
Figura 4 – Materiais utilizados na atividade .....	33
Figura 5 – Materiais utilizados na atividade .....	34
Figura 6 – Disposição das crianças no decorrer da atividade .....	35
Figura 7 – Criança a realizar a atividade .....	36
Figura 8 – Jogo da memória .....	37
Figura 9 – Disposição das crianças durante a atividade .....	37
Figura 10 – Criança a realizar a atividade .....	39
Figura 11 – Materiais utilizados na atividade .....	41
Figura 12 – Disposição das crianças no decorrer da atividade .....	41
Figura 13 – Criança a realizar a atividade .....	42
Figura 14 – Puzzles marinhos .....	44
Figura 15 – Disposição das crianças no decorrer da atividade .....	45
Figura 16 – Criança a construir o puzzle .....	46
Figura 17 – Disposição das crianças no decorrer da atividade .....	47
Figura 18 – Realização da atividade .....	48



## INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da prática pedagógica supervisionada do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, desenvolvida numa instituição escolar do distrito de Lisboa, na valência de creche, mais concretamente com crianças de 2 anos de idade.

Através das observações realizadas em contexto de estágio, concluiu-se que as interações sociais seriam a temática indicada a pôr em prática nesta investigação, uma vez que é dever da educação de infância, criar “condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos através das interações sociais”, desenvolvendo também a identidade e a autonomia nos processos de socialização (Teixeira & Volpini, 2014, p. 80).

Assim, e sabendo que as crianças mais pequenas recolhem informação do mundo que as rodeia a partir de todas as suas ações, é extremamente importante proporcionar-lhes a construção de interações sociais com pessoas e em ambientes distintos, pois são estas relações sociais precoces que vão influenciar a forma como, no futuro, estas crianças irão abordar as pessoas (Post & Hohmann, 2004), sendo por isto perceptível a importância de propiciar interações sociais à criança, desde o seu nascimento.

Desta forma, e tendo nós optado pela escolha deste tema, desenvolvemos toda a prática pedagógica de acordo com as intenções que, desde o início, estabelecemos para este grupo de crianças, as quais passavam por realizar atividades em que fossem fomentadas as interações sociais entre as crianças e com o adulto, com o objetivo de que estas lhes proporcionassem o desenvolvimento de competências sociais, indispensáveis à vida em sociedade.

Assim, o problema que deu origem a esta investigação foi a existência de dificuldades no desenvolvimento de competências sociais e, conseqüente, no estabelecimento de interações sociais neste grupo de crianças de 2 anos de idade. A partir do problema referido e, com o objetivo de orientar a investigação, surgiram as seguintes questões de investigação:

1. Quais os contributos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências sociais neste grupo de crianças de 2 anos de idade?

2. Qual o impacto das atividades desenvolvidas na promoção das interações sociais entre criança-criança e criança-adulto?

No que diz respeito à estrutura, este relatório encontra-se dividido numa Introdução, três capítulos, Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Anexos. Na Introdução apresentamos o tema escolhido, o problema que deu origem a esta investigação, as questões de investigação e a estrutura do trabalho. No Capítulo 1, Quadro de Referência Teórico, são apresentados e discutidos os conceitos teóricos que sustentam esta investigação, encontrando-se este dividido em três subcapítulos: Interações sociais, Competências sociais e Desenvolvimento e aprendizagem. No Capítulo 2, Problematização e Metodologia, expomos a problemática e as questões de investigação deste estudo, fundamentando as nossas escolhas metodológicas a nível do paradigma, *design* de investigação, participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos. No Capítulo 3, Resultados, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, tendo em conta o quadro de referência teórico construído. Nas Considerações Finais, apresentamos uma reflexão sobre os resultados anteriormente evidenciados, procurando dar resposta às questões de investigação que, inicialmente, surgiram. Por último, indicamos as Referências Bibliográficas que sustentaram toda a pesquisa utilizada nesta investigação e incluímos como Anexos todos os documentos que nos parecem ser fundamentais para a compreensão deste trabalho.

## CAPÍTULO 1

### QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

*“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada.”*

(Saint-Exupéry)

O presente capítulo encontra-se organizado em três partes distintas: as interações sociais, as competências sociais e o desenvolvimento e aprendizagem. Assim, pretende-se que haja uma correlação entre as interações sociais e as competências sociais que as crianças desenvolvem, percebendo também a forma como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada uma delas estão relacionados com estas mesmas interações.

#### 1.1. INTERAÇÕES SOCIAIS

As interações sociais acontecem no encontro de duas pessoas distintas pois, conforme refere Vygotsky (s/d), citado por Silva e Arce (2010), estas são:

um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. (p. 122)

Assim, é perceptível a forma como a interação social se torna “o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (Vygotsky, s/d; citado por Silva & Arce, 2010, p. 122) pois, sendo a criança um ser social, desenvolve a sua personalidade e capacidade social desde que desperta para o mundo. Desta forma, constata-se a abrangência multidimensional que têm as interações

sociais, razão pela qual são tão importantes para o saudável desenvolvimento de qualquer ser humano.

Por sua vez, Warneken e Tomasello (2007), citados por Arezes e Colaço (2014), definem interação como sendo o comportamento de um indivíduo perante a participação de outro, como numa conversa, numa troca de gestos, num jogo ou num conflito. Assim, é facilmente constatável que para existir uma interação social têm de haver sempre dois ou mais participantes, ainda que esta não implique obrigatoriamente a comunicação oral (Vitto & Feres, 2005; citados por Mesquita, 2015) pois, desde muito cedo, que é possível observar diversas interações entre os bebés, seja através de sorrisos, gestos ou vocalizações (Brownell, 1986; Eckerman & Whitehead, 1999; citados por Arezes & Colaço, 2014).

Visto que as interações sociais se desenvolvem desde o nascimento, são também muito importantes as ligações e as relações que as crianças constroem no estabelecimento educativo que frequentam pois, para além de ser um local onde passam muitas horas do seu dia, este constitui um ambiente que propicia as interações com o outro. Assim, é extremamente significativa a relação que o educador estabelece com cada uma das crianças, pois é este que vai facilitar as relações e a cooperação entre elas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo neste contexto que se dá a consolidação da socialização (Borsa, 2007).

Neste sentido, “os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações” (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010; citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 112), o que é extremamente importante visto que existem cada vez mais crianças a frequentar creches e dada a importância da construção de ligações afetivas e seguras nos primeiros anos de vida.

Desta forma, é facilmente perceptível a importância da construção de relações sociais para as crianças, pois é a partir dessas relações que estabelecem com os companheiros e com os adultos que as crianças pequenas geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011), razão pela qual são essenciais, pois é através destas que as crianças começam a perceber o mundo que as rodeia e, conseqüentemente, a construir relações, compreendendo as ações dos outros.

É também através destas interações, desenvolvidas desde o nascimento (Borsa, 2007), que o indivíduo descobre a forma como se deve relacionar com os outros e progride enquanto ser humano, pois é esta interação com o meio que define a sua

constituição humana (Vygotsky, s/d; citado por Rosa, 2014) e que, embora sujeita a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo de vida (Borsa, 2007).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), as crianças em idade de creche procuram de forma ativa os seus pares, construindo brincadeiras lado a lado, falando (ou vocalizando), observando e interagindo com os mesmos de forma lúdica, sendo que todas estas interações vão ficando mais complexas à medida que as crianças se vão desenvolvendo cognitivamente. Assim, é pertinente referir que “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; citado por Fernandes, 2014, p. 35), fazendo com que esta compreenda e aceite diferentes formas de agir e de pensar.

Nos primeiros anos de vida, é essencial proporcionar às crianças o contacto com ambientes em que estas possam interagir com outras crianças, comunicando através do brincar, pois são estas brincadeiras lúdicas que, para além de proporcionarem aprendizagens e de ajudarem na construção da reflexão, possibilitam o desenvolvimento da identidade e da autonomia, fazendo com que a criança pense e analise o contexto em que está inserida. (Teixeira & Volpini, 2014). Neste sentido, a interação entre pares “tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional” (IRIS, 2006, p. 12), pois é através das relações par a par que o processo de interação se forma e as crianças se desenvolvem a nível social.

Assim, podemos encarar todas estas interações como processos de socialização necessários ao desenvolvimento, “através do qual a criança satisfaz as suas necessidades” (p. 1) pois, ao ser um ser social desde que nasce, a satisfação das suas necessidades básicas está diretamente relacionada com as outras pessoas (Borsa, 2007), ou seja, à interação com as mesmas. Nesta linha de pensamento, e de forma a fomentar estas interações, o adulto deve encorajar as crianças a procurarem-se e a pedirem ajuda umas às outras, estimulando a sua autonomia na resolução de problemas e na construção de relações de confiança com os pares (Rosa, 2014). Este apoio é necessário para que, futuramente, as crianças tenham a capacidade de agir sozinhas pois, conforme defende Vygotsky (s/d) citado por Rosa (2014), “no princípio outras pessoas atuam sobre a criança, depois ela mesma entra em relação de interação com aqueles que a rodeiam, começando a atuar por sua vez sobre os outros” (p. 8), sendo este o ciclo natural das relações e das interações sociais. Assim, é possível observar dois tipos de interação: a interação criança-criança e a interação adulto-criança.

Como já foi referido anteriormente, e sabendo que a criança estabelece interações sociais com os pares desde muito cedo, é neste contexto facilmente observável a procura de brincadeiras junto de determinados pares e a comunicação e interação que a criança estabelece com os mesmos. Por esta razão, e sendo que as crianças veem os seus pares como modelos, são estes que as vão ajudar no processo de socialização (Matta, 2001; Rosa, 2014) pois, ao interagirem umas com as outras, as crianças estabelecem relações de cooperação, confrontação e procura de consenso (Oliveira, 2002), aprendendo sobre si e sobre os outros e conseguindo, consequentemente, compreender melhor o mundo que as rodeia (Matta, 2001).

Assim, e sabendo que a compreensão que a criança tem de si mesma se desenvolve através dos outros, é extremamente importante a relação de interação que existe entre o adulto e a criança, pois é esta que vai promover na criança a construção da sua identidade. Desta forma, e sendo o adulto um modelo na aprendizagem da criança, este deve apoiá-la no decorrer das atividades, criando assim uma maior relação de segurança, motivando-a e tornando-a mais confiante e capaz de enfrentar insucessos, pois é nesta partilha que a criança se desenvolve a partir da experiência com o adulto (Rosa, 2014). É também muito importante a forma como o adulto interage com as crianças e o reconhecimento positivo que lhes dá (Curry & Johnson, 1990, citado por Hohmann & Weikart, 2011), sendo também fundamental estimular as crianças para que estas cooperarem umas com as outras e resolvam os seus conflitos, provocando assim a conversação natural (Hohmann, 1979, citado por Rosa, 2014), fazendo apenas de mediador e ajudando as crianças a desenvolver-se a nível pessoal e social.

Desta forma, é possível concluir que as crianças, sendo seres sociais desde o nascimento, “querem estabelecer elos com outros seres humanos para criar um contexto de significado e de pertença”, comunicando “os seus sentimentos e desejos através de sistemas cada vez mais complexos” (Post & Hohmann, 2004, p. 45), seja através do choro, de movimentos, de gestos ou de sons, dando-se assim o início das interações sociais com adultos e pares da sua confiança, não sendo necessário, neste processo de comunicação, a utilização de palavras. Em suma, é através das interações diárias, com pares e adultos, que as “crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros”, sendo este o ponto fulcral do desenvolvimento das crianças enquanto seres sociais, pois “estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (Post & Hohmann, 2004, p. 40), ou seja, quando as crianças crescem a ser cuidadas de forma respeitadora e calorosa, estas aprendem a

confiar nelas próprias e nos outros, sentindo-se “merecedoras de amizade”, estabelecendo o mesmo tipo de relação, ao longo da vida, com as suas amigadas e, no futuro, com os seus próprios filhos (Post & Hohmann, 2004, p. 40).

## **1.2. COMPETÊNCIAS SOCIAIS**

Competência, segundo McClelland (s/d) citado por Fleury e Fleury (2001) “é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação” (p. 184), podendo-se pensar em competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (capacidades humanas) que, depois de desenvolvidas, proporcionam um bom desempenho, sendo todos os recursos que o indivíduo contém (Fleury & Fleury, 2001).

Já as competências sociais constituem “a capacidade para obter determinados resultados (positivos) a partir das relações interpessoais” (Spencer, 2003; citado por Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011, p. 4), podendo ser encaradas como “uma capacidade da criança de integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais” (Spencer, 2003; citado por Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011, p. 4), ou seja, o desenvolvimento destas competências é fundamental para o saudável desenvolvimento das crianças enquanto seres sociais, de forma a que consigam conviver democraticamente com os que a rodeiam.

Sassu (2007), citado por Baptista e seus colaboradores (2011), defende diferentes parâmetros da competência social:

a competência social divide-se em três parâmetros: atributos individuais, capacidades sociais e atributos de relacionamento com os pares. Os atributos individuais estão relacionados com o temperamento da criança, com a sua baixa dependência dos adultos, com a empatia, capacidade de humor, entre outros. As capacidades sociais, por sua vez, estão ligadas à assertividade, capacidade de justificar as suas acções, capacidade para fazer parte de um grupo, participar em discussões, mostrar interesse pelos outros, etc. Por fim, e no que concerne aos atributos de relacionamento com os pares (...) está o facto da criança ser usualmente aceite pelos outros, ser convidada para brincar e trabalhar e ser considerada pelos outros como uma amiga. (p. 4)

Assim, e através das interações experienciadas nos primeiros anos de vida, a criança deve ir desenvolvendo todas estas competências sociais, necessárias à construção de relações positivas e saudáveis. Este vai sendo feito de forma cada vez

mais complexa pois, sabendo que “os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares”, é aqui que estas vão “aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010; citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 112), razão pela qual é tão importante proporcionar às crianças, desde cedo, o contacto com ambientes onde estas possam interagir com outras crianças.

Neste sentido, e sendo o educador uma referência para a criança, este deve, naturalmente, ter em atenção os seus comportamentos sociais, não devendo, por exemplo, pedir às crianças que falem baixo quando todos os dias se dirige a elas utilizando um tom de voz alto, devendo, em vez disso, transmitir-lhes as competências sociais que estas devem desenvolver (Formosinho, 1996), pois uma das formas mais significativas de aprendizagem, por parte das crianças, é através da observação e da imitação (Bandura, 1977, citado por Silva, 2004; Wallon, 2007, citado por Martins & Franco, 2009).

Assim, é perceptível que “o desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado. Precisam de semanas e meses para fazer escolhas e tomar decisões, e para experimentar as consequências, quando damos tempo às crianças para repetirem e ganharem mestria, elas mudam e crescem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 579), querendo isto dizer que apesar de ser notória a necessidade da criança desenvolver inúmeras competências sociais que lhe são exigidas desde o nascimento (Coll, Palacios, & Marchesi, 1995), estas devem ser desenvolvidas de forma gradual e possibilitando o seu crescimento pessoal e social através das experiências que vai vivenciando.

Neste sentido, e como base do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional, da apropriação de conhecimentos e da expansão de capacidades e competências, estão as interações sociais (César & Kumpulainen, 2009; Machado, 2014; Machado & César, 2012), razão pela qual se afirmam tão importantes para o desenvolvimento de competências sociais, pois só interagindo com os outros as crianças aprendem a forma correta de agir (Vygotsky, s/d, citado por Rosa, 2014), apropriando assim o que é aceitável pela sua cultura e comunidade.

Terpstra e Tamura (2008), citados por IRIS (2006), apresentam várias estratégias para facilitar o desenvolvimento de competências sociais, defendendo que o professor deve ter em consideração várias questões antes de escolher uma intervenção, as quais “as características da população de estudantes, as oportunidades que as crianças terão

para usar as estratégias que vão ser introduzidas, as áreas das capacidades sociais e interação social que podem ser ensinadas” (p. 11). Assim, e atendendo à importância do desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças, é também fundamental o apoio, por parte dos educadores e professores, na construção de estratégias para que se construam oportunidades de aprendizagens e espaços que permitam o desenvolvimento dessas competências. Um dos objetivos mais importantes a ser alcançado com os processos de socialização tem a ver exatamente com as aprendizagens que as crianças fazem do que é ou não correto e das atitudes que são ou não aceitáveis, com o intuito de alcançar um elevado nível de conhecimento dos valores morais e desenvolver as competências sociais necessárias, de forma a comportarem-se de acordo com elas e, conseqüentemente, serem aceites pela sociedade em que estão inseridas (Borsa, 2007).

Por outro lado, o comportamento dos indivíduos é o resultado do desenvolvimento de um vasto conjunto de “ligações e relações sociais, formas coletivas de comportamento e cooperação social” (Vygotsky, 1995, citado por Silveira, 2012, p. 6), não sendo apenas durante os processos de socialização que as crianças desenvolvem competências sociais, mas estas mesmas competências (que fazem parte da criança e moldam a sua personalidade, provocando os seus comportamentos) são o resultado dessas relações e ligações com os outros que se vão construindo ao longo da vida.

Sendo tão importante o desenvolvimento destas competências sociais, por parte das crianças, uma vez que estas se estão a formar enquanto seres sociais pertencentes a uma sociedade deve-lhes ser proporcionado o ato de brincar sem limite, pois é através deste que as crianças desenvolvem competências sociais, têm diversas oportunidades para conversar, brincar e interagir umas com as outras (Rosa, 2014). Assim, e sabendo que as competências sociais são desenvolvidas, quase sempre, através das vivências e experiências de cada um, estas são também interiorizadas a partir da observação do desempenho dos outros (Bandura, 1977, citado por Silva, 2004), significando isto que os indivíduos – crianças e adultos – fazem também aprendizagens a partir do que observam no comportamento dos outros, seja este positivo e servindo de modelo a seguir, ou seja, este negativo e servindo como percepção daquilo que não se quer ser e fazer. Desta forma, é facilmente perceptível o modo como o desempenho social é regulado por acontecimentos sócio-cognitivos, partindo da interação criança-meio (Ladd & Mize, 1983; Mischel, 1973; Spivack & Shure, 1982, citados por Silva, 2004), ou seja, a criança em contacto direto com o contexto em que está inserida, vai

“absorvendo” tudo o que observa e em que participa, desenvolvendo-se assim a nível social e cognitivo.

Concordando com a importância atribuída ao desenvolvimento de competências sociais, Catalano e Hawkins (1996) citados por Baptista e seus colaboradores (2011) afirmam que estas são também fundamentais para as aprendizagens académicas, qualidade de vida e prevenção do isolamento e da delinquência, sendo o desenvolvimento destas primordial à vida em grupo e em sociedade (Azevedo, 2009). No entanto, estas competências não devem ser transmitidas com disciplinas específicas para o efeito mas, contrariamente, aplicadas por todos os professores, em todas as aulas e em todos os momentos (Lopes et al., 2006), servindo estes de modelo às práticas e comportamentos sociais que as crianças devem interiorizar e adquirir (Formosinho, 1996).

Assim, estes comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e têm a ver com acontecimentos comportamentais (como pedir por favor ou dizer obrigado), já as capacidades sociais são mais complexas e têm a ver com comportamentos sociais que os indivíduos utilizam como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia. Quando estes comportamentos se encontram adquiridos e são postos em prática de forma adequada, os indivíduos desenvolvem relações positivas (Walker, Colvin, & Ransey, 1995, citados por Lopes et al., 2006).

Neste sentido, e sabendo que é nestes primeiros níveis de educação de infância que as crianças começam a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010, citados por Arezes & Colaço, 2014), são importantes todos os momentos do dia pois, conforme defende Oliveira-Formosinho (1999, citado por Arezes & Colaço, 2014), um dos momentos em que as crianças têm a oportunidade de interagir com os outros é durante as rotinas, altura em que desenvolvem competências sociais e comunicativas, tendo também a oportunidade de participar em interações sociais mais complexas.

Em suma, o favorecimento de interações sociais entre pares beneficia o desenvolvimento das crianças que frequentam a creche, constituindo assim a base de futuras competências sociais (Kemple, David & Hysmith, 1997; Williams et al., 2010, citados por Arezes & Colaço, 2014) pois, nestes primeiros anos de infância, “os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social e contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança” (Hay et al., 2004, citado por Arezes & Colaço,

2014, p. 115), razão pela qual é essencial proporcioná-lhes, desde cedo, o contacto com ambientes em que estas possam interagir com diferentes pares e em diferentes espaços.

### 1.3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento humano está relacionado com a evolução contínua traçada ao longo de todo o ciclo de vida, sendo que esta, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, como o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. “Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos”, sendo o meio (cultura, sociedade, práticas e interações) o “fator de máxima importância no desenvolvimento humano”, pois através da interação social o indivíduo aprende a desenvolver-se (Rabello & Passos, s/d, p. 1).

Para os teóricos construcionistas, como Piaget, “o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio”, já numa abordagem sócio-interacionista, como defende Vygotsky, o desenvolvimento humano dá-se “em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação” (Rabello & Passos, s/d, p. 2), sendo que ambas as teorias têm em comum o reconhecimento da importância das interações (embora distintas) para o processo de desenvolvimento.

No que concerne à aprendizagem, este conceito emergiu de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo o conhecimento provém da experiência, significando isto que o sujeito adquire, através dos sentidos, as *impressões* do mundo que, associadas umas às outras, dão lugar ao conhecimento, sendo este um conjunto de ideias formado a partir do registo dos factos vivenciados (Giusta, 2013). Assim, é possível afirmar que as características e as atitudes individuais de cada sujeito estão diretamente relacionadas com as interações que este constrói com os outros e com o meio, querendo isto dizer que mesmo o que achamos ser a característica mais individual e específica de um indivíduo, esta foi construída a partir da sua relação com o meio e com os outros (Vygotsky et al., 1988, citado por Rabello & Passos, s/d).

Sendo a escola “determinante para o desenvolvimento cognitivo e social” da criança e sendo este (desenvolvimento) essencial “para o curso posterior da sua vida”, é neste ambiente “que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo”, pois é nele que se adquirem “os modelos de aprendizagem” e os “princípios éticos e morais

que premeiam a sociedade” (Borsa, 2007, p. 2), motivo pelo qual é primordial a frequência escolar, não apenas pela apropriação de conhecimentos e saberes, mas pela construção da criança enquanto ser social, ou seja, através do desenvolvimento de capacidades e competências.

Sabendo que o desenvolvimento intelectual do bebé se dá desde o nascimento e a partir da assimilação e da acomodação, este adapta-se ao meio em que está inserido através das suas ações sensoriais e motoras (Wadsworth, 1997). Neste sentido, e compreendendo que a apropriação de conhecimentos se dá através da adaptação da criança ao meio, Piaget dividiu o desenvolvimento humano em quatro estádios distintos, os quais: sensório-motor (0-2 anos) baseado nos sentidos e na motricidade e regido por esquemas de ação e conhecimentos característicos da inteligência prática; o pré-operatório concreto (2-7 anos), marcado pelo aparecimento da linguagem e onde a criança começa a construir um conhecimento subjetivo e intuitivo; o operatório concreto (7-12 anos) onde a criança começa a operar e atinge um conhecimento mais objetivo da realidade; e o operatório formal (+12 anos), onde a criança começa a conseguir representar o mundo e o pensamento de forma abstrata, possuindo uma maior capacidade de argumentação (Leite & Paula, 2014; Machado, 2014).

Piaget defende ainda que existe uma correlação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo esta última que leva ao desenvolvimento. Já Vygotsky, representando a perspetiva sócio-construtivista, afirma que a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está ligada ao facto do ser humano viver num meio social, sendo este que desencadeia os dois processos e não sendo suficiente apenas a parte biológica do indivíduo para realizar uma tarefa, pois se este não participar em ambientes e práticas que proporcionem as aprendizagens, não as conseguirá realizar apenas por si, pois não possuirá as ferramentas necessárias. Neste modelo, onde a criança é vista como um ser pensante, é na escola que acontecem estas vivências, contexto onde a aprendizagem envolve de forma direta a interação entre diferentes sujeitos. (Rabello & Passos, s/d).

Ramos (2012) afirma que é neste contexto que se dá o maior desenvolvimento da linguagem, pois é através das respostas e intenções do outro que a criança começa a construir significados e tenta utilizá-los através da fala articulada, sendo possível afirmar que é através das interações que a criança se desenvolve psicologicamente. Assim, e dada a importância que a frequência de ambientes educativos tem na vida das crianças, estes devem proporcionar-lhes o seu desenvolvimento integral em todos os

aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, citado por Leite & Paula, 2014), pois estes devem colaborar, não apenas na apropriação de saberes cognitivos, mas também na construção da personalidade (Carvalho, 2008). Sendo também essencial nas instituições de educação infantil a existência de espaços que proporcionem às crianças o pleno desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, afetivas, de relações interpessoais e inserção social, bem como interações sociais e afetivas de forma a contribuir para a formação das crianças enquanto cidadãos do amanhã (Leite & Paula, 2014), o que nos faz compreender a importância da existência das interações adulto-criança construídas neste ambiente, que promovem o desenvolvimento socioafetivo das crianças (Ramos, 2012).

Desta forma, e sabendo que “o adulto exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança”, é este que lhe proporciona o contacto com a sua cultura e a guia na construção de significados (Martins & Franco, 2009, p. 3912). Nesta linha de pensamento, Wallon (2007, citado por Martins & Franco, 2009) afirma que, nos primeiros anos de vida, a imitação é fundamental para o desenvolvimento mental da criança pois, ao imitar o adulto, a criança passa de um pensamento natural a um pensamento simbólico, deixando de ser comandada pelas leis naturais da sensorialidade e passando a ser comandada pelas leis da história e da cultura (Pino, 2005, citado por Martins & Franco, 2009), significando isto que através da imitação, os papéis que imita passam a existir na criança a partir da sua representação simbólica.

Compreendendo a importância do brincar na aprendizagem, Teixeira e Volpini (2014) defendem que “o brincar facilita a aprendizagem” (p. 85), razão pela qual é extremamente importante que o educador opte pela utilização de materiais lúdicos, pois estes auxiliam na aprendizagem e ajudam na construção da reflexão, autonomia e criatividade. Segundo Proinfantil (2005, citado por Teixeira & Volpini, 2014) “brincar implica troca com o outro, trata-se de uma aprendizagem social” (p. 86), o que nos leva a afirmar que brincar é muito mais que pegar em brinquedos, brincar é um ato social que ensina a partilhar e a conviver democraticamente com o outro. Assim, ao brincar, a criança aprende “a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento” e discutindo sobre regras e papéis sociais (Teixeira & Volpini, 2014, p. 82). Desta forma, e devido a todos estes importantes momentos que são diariamente proporcionados às crianças que frequentam a creche, é possível afirmar que o desenvolvimento de rotinas neste contexto é “essencial para o desenvolvimento das crianças que a frequentam”, uma vez que é lá

que estas passam a maior parte do seu dia (Martins & Franco, 2009, p. 3908) e que é através das rotinas que estas desenvolvem a memória, a habituação (sentimento de segurança) e iniciam a sua perceção de orientação temporal, começando a saber qual a rotina que vem a seguir sem ser preciso pensar muito.

Relativamente às habilidades da criança, esta possui habilidades parciais que vai desenvolvendo com a ajuda de parceiros mais habilitados – que servem como mediadores – até que estas habilidades passem de parciais a totais (Rabello & Passos, s/d), ou seja, totalmente desenvolvidas. No entanto, e para que isto aconteça, é necessário trabalhar com as potencialidades da criança que, para se desenvolverem de forma efetiva, exigem a distribuição adequada do processo de aprendizagem, dos mediadores e das ferramentas (Vasconcelos & Valsiner, 1995). Piaget (1994), defende ainda que o indivíduo amplifica os seus sistemas conceituais, o que lhe concede um maior entendimento e transformação de si e do ambiente, acontecendo isto a partir das interações com o meio – onde este desenvolve as suas próprias crenças.

Assim, e sabendo que a criança chega à escola fazendo-se acompanhar de aspetos constitucionais e vivências familiares, este ambiente escolar será também substancial para o seu crescimento, sendo estes três elementos – aspetos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar – a base do processo educacional (Outeiral, 2003). Vygostky (s/d), “tem como um dos seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro social” (Silveira, 2012, p. 6), sendo que este “desenvolvimento social implica aprender a evitar as condutas consideradas socialmente indesejáveis e a aquisição de determinadas habilidades sociais” (Borsa, 2007, p. 2), de forma a que as crianças consigam viver em sociedade, apropriando as suas regras e valores.

Assim, Piaget (s/d, citado por Machado, 2014) defende que o desenvolvimento se processa através da assimilação e da acomodação, devendo a aprendizagem colocar em ação estes dois mecanismos (Machado, 2014). No que concerne à aprendizagem, os alunos devem assumir um papel ativo neste processo, desempenhando, as interações sociais, um papel de destaque no processo de construção de conhecimento (Machado, 2014), sendo estas (interações) “facilitadoras fundamentais no desenvolvimento cognitivo” (Piaget, s/d; citado por Machado, 2014), pois proporcionam e ajudam na construção das aprendizagens. Vygotsky e Wallon (s/d, citados por Martins & Franco, 2009), consideram a criança como ser social desde o nascimento, razão pela qual afirmam que o seu desenvolvimento emerge através do seu contacto com o mundo

social, interações estas que constituem a base fundamental para o desenvolvimento humano (Valsiner, s/d, citado por Martins & Franco, 2009) e atuam como “mediações constitutivas da linguagem, da emoção, da cognição e do conhecimento, enfim, do sujeito” (Oliveira, Guanes, & Costa, 2004, citado por Martins & Franco, 2009, p. 3908), comprovando-se assim a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, e sabendo que “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções”, as crianças “são capazes de construir conhecimento”, é também por esta razão que “as crianças mais novas aprendem fazendo”, sendo através do envolvimento ativo que constroem com os adultos, que lhes é proporcionada a base de experiência para interpretar o mundo (Post & Hohmann, 2004, p. 23).

Assim, é possível concluir que “a infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta” (Chateau, 1954, citado por Teixeira & Volpini, 2014, p. 79), sendo a altura em que se adquirem todas as bases necessárias (de formação e constituição do ser humano) àquilo que a criança será quando se tornar adulta. Para Freire (1996, citado por Mello & Rubio, 2013, p. 9) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Desta forma, devem ser estimuladas todas as habilidades da criança e deve o professor/educador estar ciente de que, ensinar não é apenas transferir conhecimento, é sim uma especificidade humana que envolve a participação de todos os envolvidos (Mello & Rubio, 2013).



## **CAPÍTULO 2**

### **PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

A partir das observações e aprendizagens realizadas ao longo da prática pedagógica, foi-se tornando claro que as interações que as crianças constroem e desenvolvem no âmbito escolar têm impacto no seu desenvolvimento. Assim, é facilmente constatado que as interações sociais têm um papel muito importante na vida e no desenvolvimento de qualquer ser humano, pois “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (Vygotsky, 2001, p. 63).

Sabendo que as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, é esta que, juntamente com a família, maiores repercussões traz à vida da criança, pois não só intervém na transmissão de saberes científicos, como também, e não menos importante, nos processos de socialização e individualização, sendo estes o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a componente comunicativa e o desenvolvimento das condutas pós-sociais e da própria identidade pessoal (Palacios, 1995, citado por Borsa, 2007).

Neste sentido, assumimos a importância de saber trabalhar em grupo, de forma interativa, desenvolvendo capacidades e competências que qualquer indivíduo deve desenvolver na sua trajetória ao longo da vida (César, 2013, citado por Machado, 2014), tornando-se esta aprendizagem social numa mais valia (Machado, 2014) para qualquer ser humano.

#### **2.1. PROBLEMATIZAÇÃO**

De acordo com Vitto e Feres (2005), citados por Mesquita, (2015), para haver interações sociais estão sempre envolvidas determinadas competências, sem as quais não é possível estabelecer relações de forma saudável e conviver democraticamente com os outros.

Neste sentido, é essencial desenvolver a aprendizagem cooperativa e o trabalho entre pares de forma a trabalhar as áreas cognitivas e socio-emocionais das crianças, potenciando assim as relações sociais e o sentido de grupo/comunidade (IRIS, 2006) pois, como afirmam os mesmos autores, todas as crianças “devem ter a oportunidade de aprender a viver em comunidade, promovendo-se um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação” (p. 10).

De forma a que isto seja possível, e ainda no contexto de estabelecimento educativo, é onde as crianças devem ter a oportunidade de conviver com outras crianças e grupos, compreender e aceitar regras de convivência que envolvam crianças de diferentes idades e ainda construir relações com diferentes adultos, situações que enriquecem a aquisição de competências sociais (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) que são fundamentais para a construção de relações sociais.

Desta forma, e tendo em conta todos estes importantes fatores, o problema que deu origem a esta investigação é a existência de dificuldades no desenvolvimento de competências sociais e, conseqüente, no estabelecimento de interações sociais neste grupo de crianças de 2 anos de idade.

A partir do problema mencionado, emergiram as seguintes questões de investigação:

1 – Quais os contributos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências sociais neste grupo de crianças de 2 anos de idade?

2 – Qual o impacto das atividades desenvolvidas na promoção das interações sociais entre criança-criança e criança-adulto?

## **2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO**

Sendo este um trabalho de investigação, a seleção da metodologia utilizada tem como base o problema de investigação e, conseqüentemente, as questões de investigação que dele surgem. Assim, e sabendo que o paradigma é encarado como um conjunto de crenças que orientam a ação, esta é desenvolvida de forma a direcionar a investigação, tendo por base a formulação de questões e respetivas interpretações do que é observado e investigado (Guba & Lincoln, 1994).

Assim, esta investigação situa-se no paradigma interpretativo, pois esta pressupõe a ação e não o comportamento (Erickson, 1986), ou seja, o objetivo é

perceber o fenómeno em estudo e todas as fases pelas quais este passa, observando e explorando a forma de atuação dos participantes no decorrer da mesma. No caso desta investigação pretende-se compreender as potencialidades das interações sociais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e a educadora/investigadora no desenvolvimento de competências sociais.

### **2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Esta investigação centra-se no *design* de estudo de investigação-ação que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292), sendo uma forma de estudar e de explorar uma situação social com o intuito de a melhorar (Suárez Pazos, 2002).

Assim, e com o objetivo claro de haver uma intervenção no decorrer da investigação, este é um tipo de investigação aplicada em que o investigador se envolve ativamente na causa que está a investigar (tendo um papel ativo), podendo optar pela utilização de diversos métodos, sendo que o objetivo é sempre comum: “precipitar a mudança relativa a um qualquer assunto particular” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 293-294).

Como salienta Suárez Pazos (2002), “o objecto da investigação é explorar a prática educativa tal como ocorre nos cenários naturais da sala de aula e da escola” (p. 42), o que vai ao encontro do principal objetivo desta investigação: perceber, através das atividades desenvolvidas com as crianças, qual o contributo das mesmas na promoção das interações sociais entre criança-criança e criança-adulto.

### **2.4. PARTICIPANTES**

O período de recolha de dados desta investigação durou apenas 3 meses, tendo sido iniciado no princípio de novembro de 2016 e terminado no final de janeiro de 2017. Tendo em conta que este estudo foi realizado numa creche, os participantes do mesmo são crianças de 2 anos de idade.

#### **2.4.1. Caracterização da instituição escolar**

A instituição escolar onde desenvolvemos esta investigação é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) situada no concelho de Lisboa. Localiza-se numa zona residencial composta apenas por moradias e de fácil acesso a pé ou através de transporte próprio, uma vez que os autocarros passam apenas no centro da zona.

A instituição funciona entre as 07h00m e as 19h30m e é constituída por uma vivenda de 3 andares, composta por materiais novos e encontrando-se em excelente estado de manutenção e conservação.

Nesta instituição funcionam as valências de creche (dos 4 meses aos 3 anos) e de pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), tendo três salas de creche (berçário, sala de 1 ano e sala dos 2 anos) e três salas de pré-escolar (salas dos 3, 4 e 5 anos).

No que concerne aos recursos humanos, a instituição possui 2 educadoras de creche (sendo que a educadora da sala de 1 ano é também a educadora do berçário), 3 educadoras de pré-escolar, 9 auxiliares e 1 animadora social (2 em cada sala, à exceção do berçário que tem 3 auxiliares e da sala dos 5 anos que tem apenas a animadora social). A instituição possui ainda 1 professor de motricidade, 2 cozinheiras e 2 auxiliares de serviços gerais. A direção e a coordenação pedagógica são constituídas por membros que trabalham na instituição e que todos os anos são escolhidos em assembleia geral.

#### **2.4.2. Caracterização do grupo**

O grupo é constituído por 18 crianças, das quais 10 são rapazes e 8 são raparigas, todas com idades compreendidas (à data) entre os 2 e os 3 anos de idade (a criança mais nova fez 2 anos no dia 17 de janeiro e a criança mais velha fez 3 anos no dia 23 de fevereiro deste ano, existindo assim quase 1 ano de diferença entre algumas delas).

Deste grupo de 2 anos, foram seleccionadas apenas 6 crianças para a realização deste estudo, sendo estas 4 meninas e 2 meninos entre os 23 e os 27 meses de idade (no começo da investigação).

Tendo em conta que este é um grupo em idade de creche, as crianças ainda não conhecem bem as regras demonstrando, por isso, dificuldade em cumpri-las. Ainda assim, começam já a identificar e a antever algumas rotinas (como o momento de comer a bolacha depois da leitura da história e o momento de comer a fruta depois de

colocados os babetes e antes de ir almoçar). O grupo revela, no geral, uma constante boa disposição, sendo notório o à vontade sentido com o espaço e os adultos da sala. Nos momentos em grande roda e no decorrer das atividades planeadas, a maior parte das crianças demonstra querer participar, apesar de algumas delas ainda demonstrarem dificuldade em ficar atentas, mesmo durante curtos espaços de tempo.

Ao nível da dinâmica de grupo, as atividades pensadas são, maioritariamente, realizadas individualmente ou a pares, não havendo grandes oportunidades para que as crianças cooperem entre si e sendo a interação adulto-criança predominante. No entanto, nos momentos de brincadeira livre as crianças são incentivadas a brincar com os pares, desenvolvendo assim o diálogo e a capacidade de socialização e demonstrando estar sempre ativas e em constante movimento. No que refere a estes momentos – de brincadeira livre – as crianças necessitam ainda de alguma orientação na utilização das diversas áreas da sala.

A nível da autonomia, existe um estímulo constante para que as crianças sejam autónomas e independentes, tanto nos momentos de brincadeira livre, onde se pretende que as crianças aprendam a conviver democraticamente, como durante as refeições e nos momentos de higiene, notando-se já uma grande evolução nesta área.

Para esta investigação, e de forma a conseguir recolher os dados necessários para a realização da mesma, foram elaboradas autorizações que foram entregues aos encarregados de educação (onde era pedida autorização para captar imagens e fazer filmagens das atividades planeadas) e foram selecionados os participantes do estudo de acordo com as autorizações recebidas.

## **2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

No decorrer da prática pedagógica foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, com o intuito de nos auxiliarem no planeamento das estratégias e desenvolvimento das mesmas (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido, e sendo este um estudo de investigação-ação, foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados a partir de fontes e perspetivas diversas, de forma a proporcionar-nos uma melhor compreensão do que se está a investigar, sendo necessária

a existência de uma fase inicial de reflexão, uma fase de planeamento, uma fase de ação e, posteriormente, uma última fase de reflexão (Suaréz Pazos, 2002).

Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram a observação, o diário de bordo, as conversas informais e a recolha documental.

Optou-se pela utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados com o objetivo de, ao triangular as diversas informações obtidas, garantir um critério de qualidade e validade dos dados recolhidos (Patton, 1990).

### **2.5.1. Observação**

A observação é um instrumento fundamental neste tipo de investigação, pois permite-nos um contacto pessoal com o que está a ser investigado o que, sendo uma experiência direta, nos traz uma série de vantagens e se torna na melhor forma de verificar ocorrências (Lüdke & André, 2005).

Visto que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado”, estamos perante uma observação participante (Estrela, 1994) pois, como já foi referido, neste estudo o investigador envolve-se na ação do que está a investigar.

Segundo Lüdke e André (2005), a observação participante “é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação directa mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (p. 28), sendo que, nesta investigação, foi também utilizada a observação direta, que permite ao observador chegar mais perto “da “perspetiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas”, pois permite ao observador acompanhar de perto as experiências diárias dos sujeitos, tentando compreender a sua visão do mundo e o significado que estes atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p. 26).

No decorrer deste estudo, a observação foi realizada durante toda a investigação sem efetuar alterações ao normal ambiente de sala de aula e respetivas rotinas a que as crianças estão habituadas, sendo que todos os registos foram efetuados no diário de bordo (DB) no final de cada aula. Esta forma de atuação tem como finalidade aceder às interações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, através das atividades desenvolvidas.

### **2.5.2. Diário de bordo**

Yinger y Clark (1988) e Angulo (1988), citados por Alves (2004), consideram o diário como uma espécie de “pensamento em voz alta escrito num papel”, tendo como principal função o registo do que é observado e contribuindo para a reflexão sobre “o que aconteceu na vida quotidiana, na aula durante o dia ou semana, como sejam: sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de acções ou perspectivas alternativas”, servindo o mesmo para preservar vivências e perceções (Bolívar et al., 2001, citados por Alves, 2004). Assim, este é um instrumento não apenas descritivo (onde somente se registam as ações observadas), mas onde nos é possível registar sentimentos, opiniões, dúvidas, entre outros elementos.

Neste instrumento podem também constar fotografias de determinados momentos de forma a completar o que foi observado, o que se torna numa mais valia, pois “é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que podiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189), sendo-nos assim fornecida informação suficiente para uma posterior e intensa inspeção, no sentido de procurar pistas sobre relações e atividades (Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, podemos afirmar que o diário de bordo (DB) é um dos instrumentos que auxilia e completa a observação, servindo de suporte físico onde ficam registadas todas as observações significativas e respetivas interpretações.

Assim, o DB é um instrumento fundamental para o processo de reflexão, pois parte da ideia de que “o ensino é uma actividade profissional reflexiva” (Zabalza, 1991, citado por Alves, 2004, p. 226), ou seja, permite-nos ter uma maior perceção e compreensão dos acontecimentos, possibilitando assim uma maior reflexão e consequente melhor análise dos dados recolhidos.

Neste sentido, ao longo das atividades planeadas e realizadas, foram sendo registadas no DB as reflexões referentes a cada uma dessas mesmas intervenções, sendo anotados aspetos importantes como a reação e comentários das crianças, a forma como correu a atividade e consequente análise dos dados recolhidos, sendo estes registos complementados como fotografias retiradas das filmagens realizadas.

### **2.5.3. Conversas informais**

No decorrer desta investigação, e tendo em conta o seu paradigma interpretativo e o caráter de intervenção, foram utilizadas algumas conversas informais como instrumento de recolha de dados sendo, portanto, este um registo detalhado e descritivo, onde são focados os contextos e os intervenientes, bem como as suas ações e interações. Este instrumento foi utilizado para obter informação que complementasse as observações realizadas (Máximo-Esteves, 2008), assumindo assim um papel de extrema importância.

Desta forma, as conversas informais foram registadas detalhadamente no DB, respeitando a linguagem utilizada e o contexto em que aconteceram.

### **2.5.4. Recolha documental**

A recolha documental é um instrumento de recolha de dados que nos permite ter acesso a documentos que complementem a informação já obtida (através dos restantes instrumentos utilizados) acerca dos participantes e contexto onde decorre a investigação (Lüdke & André, 2005).

Desta forma, considerámos como recolha documental neste estudo os documentos oficiais produzidos e cedidos pela instituição de ensino onde foi realizada a investigação.

## **2.6. PROCEDIMENTOS**

Para além dos instrumentos de recolha de dados, e de forma a conduzir-nos a informações que fazem parte do processo, é essencial que haja procedimentos pois são estes que facilitam a compreensão de todo o processo. Assim, e no que concerne aos procedimentos, este trabalho separa a recolha de dados, do tratamento e análise de dados, focando-se também na proposta de intervenção.

### **2.6.1. Procedimentos de recolha de dados**

Sendo este um trabalho de investigação-ação que tem obrigatoriamente de passar por várias etapas, é fundamental a existência de procedimentos de recolha de dados. Assim, começámos por tentar conhecer melhor a instituição onde seria realizada esta

investigação, recolhendo dados acerca da mesma, do seu meio envolvente e dos participantes em questão.

Em seguida, passámos por um período de observação, altura em que foram recolhidos todos os dados necessários relativamente ao grupo de crianças com o qual seria feito o estudo, através do conhecimento e identificação das características individuais de cada criança e do grupo, e do pretendido, por parte da educadora, para desenvolver com as crianças. Assim, e tendo em conta os objetivos previamente estabelecidos pela educadora/instituição e considerando os objetivos da nossa intervenção no grupo, foram planeadas atividades que fomentassem as interações sociais, tanto entre as crianças, como entre a criança e o adulto.

Durante todo o período em que intervimos, foi realizada uma constante recolha de dados, sendo esta apoiada na observação realizada diariamente, na descrição das atividades, na reflexão e interpretação sobre o desenvolvimento das mesmas e nas conversas informais, sendo que todas estas informações foram registadas no DB.

## **2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados**

Tendo em conta o cariz desta investigação e de forma a haver uma maior compreensão do fenómeno em estudo, é importante que o processo de tratamento e análise dos dados seja feito de forma sistemática. Assim, e depois de tratados todos os dados recolhidos, estes levam-nos à sua análise, tarefa que deve permitir ao investigador, através dos dados recolhidos, a interpretação e extração de significado (Flores, 1994). Desta forma, e segundo o mesmo autor, este processo divide-se em três fases distintas, as quais: redução de dados; organização dos dados; e obtenção e verificação de conclusões que, atendendo à natureza desta investigação, preferimos designar por considerações finais.

Na primeira fase é onde os dados são separados, identificados, classificados e agrupados. Na segunda fase é onde a informação é disposta e os dados são organizados. E na terceira e última fase é onde são elaboradas as considerações finais, o que está diretamente relacionado com a análise e interpretação dos dados, pois é nesta última fase que se resumem os resultados obtidos, tentando responder às questões de investigação que surgiram inicialmente.

Todo este processo de tratamento e análise de dados se baseia numa análise narrativa de conteúdo (Clandinin & Connelly, 1998), tendo por base uma leitura flutuante, ou seja, leituras sucessivas e cada vez mais densas e aprofundadas (Dias,

2011) durante todo este processo. Começamos então por observar todos os vídeos, processo que foi realizado várias vezes de forma a ser possível captar o máximo de informação possível, depois realizamos as respectivas transcrições de cada vídeo e, em seguida, estas foram lidas de forma sucessiva e exaustiva com o objetivo de encontrar as evidências empíricas que sustentassem a finalidade deste estudo. Por último, organizámo-las de forma a dar a conhecer os resultados da mesma, procurando dar resposta às questões de investigação.

### **2.6.3. Proposta de intervenção**

Tendo esta investigação a temática das interações sociais e das influências que estas têm no desenvolvimento de competências sociais, as propostas aqui exploradas tinham como objetivo a promoção de interações sociais entre as crianças e entre a criança e o adulto. A partir da implementação de momentos em pequeno grupo onde eram proporcionadas às crianças atividades em que estas podiam comunicar e interagir (entre si e com o adulto), pretendíamos criar um ambiente agradável onde as crianças se sentissem à vontade, que as atividades fossem do seu interesse e que potenciasse a comunicação e a interação dirigida e espontânea, através da exploração das suas descobertas.

Neste sentido, foram realizadas 7 atividades distintas com o grupo selecionado (6 crianças), entre as quais a temática principal foi muitas vezes o fundo do mar devido ao grupo de crianças pertencer à sala dos “Amiguinhos do mar”.

Assim, a primeira atividade tinha como nome “Eu mexo um dedo...” e consistia na realização da coreografia da canção em questão (imitação do adulto), esta atividade foi realizada logo no início da investigação e novamente no final, de forma a observar a evolução na reação das crianças. A segunda atividade, denominada de “O que falta?”, consistia no desaparecimento de 1 dos 4 objetos expostos enquanto as crianças tapavam os olhos e tinha como objetivo que as crianças conseguissem descobrir, ao abrir os olhos, o objeto que faltava. Esta atividade foi também realizada logo no início da investigação e novamente no final, de forma a avaliar a evolução nas crianças. A terceira atividade, de nome “Que sombra sou eu?”, tinha como objetivo que cada criança fizesse corresponder o seu animal marinho (colorido) à respetiva sombra. A quarta atividade consistia num jogo da memória com animais marinhos (3 diferentes, 4 imagens de cada 1) e tinha como objetivo que as crianças compreendessem que tinham de virar 2 imagens iguais. A quinta atividade, de nome “O fundo do mar”, tinha como

objetivo a identificação do grande e do pequeno (nos animais) e a orientação espacial (ao lhes ser pedido que colocassem os animais em determinado sítio no *placard*). Na sexta atividade, recorrendo a *puzzles* com imagens de peixes divididos em 2, cada criança tinha 1 das partes do peixe e o objetivo era que estas os conseguissem encaixar, formando assim os *puzzles*. Na sétima atividade, de nome “Quem sou eu?”, com todas as crianças de olhos fechados e depois do adulto esconder uma delas debaixo da manta, o objetivo era que as restantes crianças conseguissem descobrir quem estava escondido.

Em todas as atividades realizadas, mesmo explorando estes conteúdos diferentes, o objetivo principal era comum: observar as interações estabelecidas, por parte das crianças, com os pares e com o adulto. Para isto, e para além dos registos recolhidos, todas as atividades foram filmadas, de forma a ser possível uma maior recolha de dados.



## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS

#### 3.1. ATIVIDADE 1 – *EU MEXO UM DEDO...*

A primeira atividade, designada de “Eu mexo um dedo...”, consistia na realização da coreografia desta mesma canção (conhecida pelas crianças), onde estas cantavam com o adulto e imitavam os movimentos produzidos pelo mesmo. Esta atividade tinha como finalidade observar a forma como as crianças cantavam e reproduziam os movimentos da coreografia, bem como as interações que produziam entre si e com o adulto. Para além disso, ao trabalhar com crianças tão pequenas (2 anos de idade), pretendia-se também começar a desenvolver capacidades, tais como a lateralidade e a motricidade, bem como competências associadas ao saber estar.

Para a realização desta tarefa não foi necessário mudar a disposição da sala, uma vez que esta aconteceu na sala onde as crianças dormem (que é ampla e tem bastante espaço vazio). O grupo selecionado foi disposto em linha reta, estando as crianças em pé, lado a lado (ver Figura 1).



Figura 1 – Disposição das crianças

Ao iniciar a atividade, foi logo possível observar uma interação entre duas crianças:

Shiuuu! (M, 24 meses; e MP, 26 meses; uma para a outra, colocando o dedo em frente à boca em sinal de silêncio)

(DB, Atividade 1, 6 de dezembro, 2016)

Esta atividade foi realizada em dois momentos distintos: no início da investigação e no final da mesma, para que fosse possível observar a evolução alcançada, sendo importante referir que esta canção foi trabalhada várias vezes com as crianças entre estes dois momentos.

No primeiro momento (realizado no início de dezembro), as crianças demonstraram-se participativas e, apesar de não cantarem a canção e apenas algumas dizerem as terminações das palavras, todas as crianças imitaram a maior parte dos movimentos reproduzidos pelo adulto, sendo que constantemente olhavam umas para as outras para imitar as posições e os movimentos dos amigos, observando-se entre si e rindo-se umas para as outras.

No segundo momento (realizado no fim de janeiro), as crianças demonstraram conseguir imitar com mais coordenação os movimentos do adulto e, apesar de não cantarem a canção durante toda a coreografia (pois estavam mais preocupadas em realizar os movimentos), cantaram-na em alguns momentos, sendo claro que algumas delas já conseguem reproduzir com o adulto a letra da canção. Neste segundo momento continuou a ser observada uma grande interação entre as crianças, uma vez que estas olhavam constantemente umas para as outras e tentavam imitar os movimentos dos amigos, achando muita graça ao facto de se estarem a imitar umas às outras e dando gargalhadas entre si. No entanto, existiu também uma maior interação com o adulto, pois em vez de as crianças simplesmente imitarem os seus movimentos (como anteriormente), houve duas delas que, enquanto reproduziam os movimentos da coreografia andando pela sala, encaminharam-se em direção ao adulto e, sorrindo, demonstraram querer brincar, inclinando-se o adulto até elas enquanto reproduzia a coreografia, o que foi recebido pelas crianças com gargalhadas e boa disposição.

No decorrer desta atividade, em ambos os momentos, foi possível observar a forma como as crianças estavam felizes e motivadas (através do seu estado entusiasmado e da forma frenética como produziam os movimentos), sendo notório o seu envolvimento e a forma como interagiram entre elas e com o adulto, mesmo sem existir comunicação oral, o que é bastante importante pois a comunicação significa o entendimento entre as pessoas e, este, tanto pode ser verbal, como não verbal, através da

utilização de gestos, sons ou imagens, tendo um papel preponderante na sociedade (Guimarães, 2003).

### 3.2. ATIVIDADE 2 – O QUE FALTA?

A segunda atividade, denominada de “O que falta?”, contava com quatro objetos escolhidos pelas crianças – *mickey*, bola, casa e pinguim (ver Figura 2), de forma a que estes fossem do seu interesse e, assim, as mantivessem mais motivadas e envolvidas. Na realização desta atividade, os objetos encontravam-se dispostos no tapete e o objetivo era que as crianças observassem bem a forma como estes se encontravam organizados para, depois de taparem os olhos e de ser retirado e escondido um dos objetos expostos, as crianças, ao abrirem os olhos, identificassem o objeto em falta. Desta forma, em termos curriculares, esta atividade encontra-se inserida no domínio da Organização e Tratamento de Dados, na medida em que as crianças tinham de interpretar os dados apresentados (os objetos que constavam antes e depois de fecharem os olhos, de forma a identificar o objeto em falta). Para além deste domínio, outra das finalidades desta tarefa era observar as reações das crianças, bem como as interações que estas estabeleciam com os pares e com o adulto, promovendo também competências associadas ao saber estar.



Figura 2 – Materiais utilizados na atividade

Esta tarefa foi realizada na sala onde acontecem os momentos em grande grupo, não tendo sido necessário mudar a disposição do espaço e encontrando-se as crianças sentadas no tapete, umas ao lado das outras (ver Figura 3).



Figura 3 – Disposição das crianças durante a atividade

Esta atividade, como a anterior, foi também realizada em dois momentos distintos (no início e no final da investigação), de forma a que fosse possível observar a evolução alcançada na realização da mesma (como observado no segundo momento).

No primeiro momento (realizado em princípio de dezembro), ao iniciar a atividade, as crianças identificaram os objetos selecionados, repetindo os nomes dos mesmos. Neste momento, e enquanto referíamos a palavra pinguim, foi engraçado observar como uma das crianças imitou o andar deste animal, agitando os braços junto ao corpo de um lado para o outro. Em seguida, e depois de ser pedido às crianças que observassem muito bem a forma como os objetos estavam dispostos no tapete, foi sendo pedido a cada uma delas que tapasse os olhos e, em seguida, identificasse o objeto que faltava. Ao princípio, algumas das crianças mostraram alguma dificuldade em nomear os objetos em falta, apontando apenas para alguns dos objetos que se encontravam no tapete e dizendo os respetivos nomes, altura em que o adulto ajudou, apontando para o local onde faltava o objeto escondido, o que tornou mais fácil a realização da atividade. Notou-se também uma grande dificuldade, por parte das crianças, em tapar os olhos quando solicitado, uma vez que estas colocavam as mãos em frente aos olhos, mas abriam os dedos, espreitando por entre os espaços existentes. Assim, optou-se por se utilizar uma pequena fralda de pano, a qual se colocava em cima de todos os objetos, tirando-se apenas um sem que as crianças conseguissem identificar qual era. Quando determinada criança era questionada sobre o objeto em falta, todas as restantes queriam responder, havendo mesmo algumas que davam a resposta, o que aconteceu várias vezes, como ilustra a seguinte transcrição:

Era o pinguim! (MP, 26 meses; para o amigo do lado que demorava a responder qual o objeto escondido)

(Atividade 2, 7 de dezembro, 2016)

No segundo momento (realizado em fim de janeiro), as crianças escolheram novamente quatro objetos do seu interesse – bota, bola, cão e bolacha (ver Figura 4).



Figura 4 – Materiais utilizados na atividade

Ao iniciar esta atividade, as crianças identificaram novamente os objetos que selecionaram, repetindo os nomes dos mesmos. Durante este momento, e enquanto estavam a identificar a bolacha, ouviu-se o seguinte comentário:

É uma bola para papar. (B, 28 meses)

(Atividade 2, 18 de janeiro, 2017)

Esta afirmação demonstra de forma clara a interação estabelecida com o adulto de forma espontânea, o que, neste segundo momento, se observou com mais frequência. No decorrer da atividade, e de forma a torná-la um pouco mais complexa, foram sendo feitas pequenas alterações na disposição dos objetos, trocando-se apenas um de cada vez e enquanto as crianças observavam, passando a ser também colocadas algumas questões às crianças como, por exemplo, as cores de determinado objeto. Apesar de ser notória a forma como as crianças realizaram a atividade com mais facilidade, houve ainda, em alguns momentos, alguma dificuldade em descobrir o objeto em falta, altura em que o

adulto ajudou mostrando a forma do mesmo debaixo da fralda de pano e pedindo à criança que lhe tocasse para sentir a sua forma. Continuou também a ser notória a dificuldade em esperar, por parte das crianças, uma vez que estas respondiam pelos colegas quando viam que estes demoravam a responder, sendo até observada a expressão de algumas crianças que, quando chamadas à atenção, faziam cara zangada e levavam as mãos à cara. Neste segundo momento, foi também observada com mais frequência a repetição, por parte das crianças, das palavras ditas pelo adulto, bem como uma maior interação, notando-se nas crianças a vontade de construir diálogos sobre o que estavam a observar, tanto com o adulto como com os pares, sendo notória a alegria apresentada através dos movimentos expressos.

### 3.3. ATIVIDADE 3 – *QUE SOMBRA SOU EU?*

A terceira atividade, de nome “Que sombra sou eu?”, consistia na identificação de animais marinhos e respetiva ligação à sombra com a mesma forma (ver Figura 5). Ao nível curricular, esta atividade insere-se no domínio da Organização e Tratamento de Dados, uma vez que as crianças têm de interpretar os dados que possuem (neste caso, as imagens), para poderem posteriormente dar resposta à atividade (ou seja, colocá-las no sítio a que correspondem), e no domínio dos Números e Operações, através da introdução da contagem. Outra das finalidades, e mais importante que o desenvolvimento dos domínios referidos, era observar as interações espontâneas que as crianças constroem umas com as outras e com o adulto, bem como estimular o desenvolvimento de competências sociais associadas ao saber estar.



Figura 5 – Materiais utilizados na atividade

Esta atividade foi realizada na sala onde as crianças dormem e onde decorrem os momentos em grande grupo, que é bastante ampla, razão pela qual não foi necessário efetuar alterações à sua organização. No que concerne à disposição das crianças, estas encontravam-se sentadas no tapete, lado a lado (ver Figura 6).



Figura 6 – Disposição das crianças no decorrer da atividade

Antes de iniciar a atividade, foi possível observar as crianças a cantar e a dialogar entre elas, sorrindo umas para as outras. Já ao iniciar a tarefa, e depois de explicado o jogo, as crianças descobriram que deste faziam parte os animais do fundo do mar (pois estes estão bem presentes na sala, razão pela qual as crianças os identificam facilmente). Depois de contarmos os animais em conjunto, as crianças, uma a uma, chegaram-se ao centro e escolheram um animal livremente, sendo que depois de o identificarmos, todas as crianças repetiam o seu nome e, a criança em questão, fazia corresponder à imagem à sua sombra (através da identificação da forma). Enquanto isto, todas as crianças observavam com atenção, desviando-se para conseguir ver a correspondência efetuada pelos amigos (ver Figura 7) e, quando estes apresentavam dificuldade, as crianças prontamente se mostravam disponíveis para ajudar, apontando para a sombra coincidente. Num destes momentos, e depois de uma das crianças ter colocado a imagem do polvo no sítio certo e de termos constatado que este tem muitas pernas, observou-se o seguinte diálogo:

- É aqui, olha! (L, 29 meses; apontando para as suas pernas)
- É duas! (B, 28 meses; querendo dizer que temos duas pernas)

(Atividade 3, 4 de janeiro, 2017)



Figura 7 – Criança a realizar a atividade

Enquanto as crianças iam identificando e nomeando os animais marinhos, observou-se que algumas tentavam imitar os mesmos (como, por exemplo, a encher a boca de ar, imitando o peixe balão). No geral, e contrariamente ao esperado, as crianças realizaram a atividade com facilidade, ajudando-se umas às outras e dizendo constantemente “É aqui!”, apontando para o sítio onde consideravam pertencer determinado animal. Observou-se também uma maior interação, tanto com o adulto, como com os pares, que, apesar de por vezes não ser baseada em significados, era aceite e correspondida pelos colegas.

### **3.4. ATIVIDADE 4 – JOGO DA MEMÓRIA**

A quarta atividade consistia na realização de um jogo da memória com animais marinhos, o qual tinha apenas três imagens diferentes – peixe, estrela-do-mar e cavalo-marinho, as quais se repetiam quatro vezes (ver Figura 8), de forma a adaptar este jogo, que tem certa complexidade, a crianças de 2 anos de idade, facilitando assim a realização do mesmo, pois com apenas três imagens diferentes e repetindo-se estas várias vezes torna-se mais fácil as crianças memorizarem onde se encontram duas imagens iguais. Desta forma, esta atividade procurou promover a identificação e a memorização das crianças, pois estas tinham de identificar as imagens, perceber quais

eram diferentes e quais eram iguais e memorizar os sítios onde estas se encontravam para, depois de viradas para baixo, conseguirem virar duas peças com a mesma imagem. Para além disto, outro dos objetivos era observar as interações estabelecidas pelas crianças, bem como promover competências sociais.



Figura 8 – Jogo da memória

Esta atividade foi realizada na sala onde as crianças dormem e fazem as atividades em grande grupo, não tendo sido necessário alterar a sua disposição e encontrando-se as crianças sentadas no tapete, lado a lado (ver Figura 9).



Figura 9 – Disposição das crianças durante a atividade

Antes de iniciar a atividade, e estando uma das crianças a fazer muito barulho, observou-se a seguinte interação, o que ilustra que L já consegue colocar em ação algumas competências associadas ao saber estar, na medida em que percebe que têm que estar em silêncio nesta situação:

- Shiuuu! (L, 29 meses; levando o dedo à boca em sinal de silêncio)
- Oh G, não faz barulho, não, não! (M, 25 meses)

(Atividade 4, 10 de janeiro, 2017)

Ao iniciar a atividade, e enquanto o adulto apresentava o jogo, as crianças foram identificando e repetindo os nomes dos animais, o que é extremamente importante, pois nesta idade as crianças encontram-se numa fase essencial de aquisição de vocabulário e é através da repetição que estas vão assimilando as diferentes palavras e respetivos significados. Enquanto nomeávamos os animais, uma das crianças associou imediatamente à contagem: “Um, dois, três...” (G, 27 meses, Atividade 4, 10 de janeiro, 2017). Esta associação, de forma espontânea, é muito importante, pois demonstra que o trabalho que tem vindo a ser realizado tem produzido pequenas evoluções nas crianças, uma vez que estas, inicialmente, não faziam qualquer tipo de contagem e começaram a fazê-la através do hábito criado de contar o número de crianças presentes na sala todas as manhãs.

No decorrer da atividade, e visto ser este o primeiro contacto deste grupo de crianças com o jogo da memória, as imagens foram colocadas no tapete de forma a que as figuras iguais ficassem todas seguidas (agrupadas 4 a 4), facilitando assim a realização da tarefa por parte das crianças. Na segunda vez em que realizámos este jogo, as imagens foram colocadas em sítios diferentes, apesar das figuras iguais continuarem seguidas. Antes de iniciar o jogo, em ambas as vezes, foram nomeados os animais que estavam em cada espaço e, em conjunto, foram referidas as imagens iguais e as imagens diferentes, repetindo as crianças com muita frequência “São iguais!”, apontando para as figuras. Depois de todas as imagens viradas para baixo, as crianças foram ao centro, uma a uma, e viraram dois dos círculos que estavam no chão (ver Figura 10).

Foi notória a forma como todas as crianças queriam participar e tentavam responder enquanto os amigos estavam a pensar ou quando achavam que estes estavam a demorar tempo a mais, como é possível constatar na seguinte transcrição:

- Está ali! (MP, 28 meses; dirigindo-se aos cartões e apontando para um dos que ainda estava virado para baixo, ajudando o amigo)
- Ela acertou! (L, 29 meses; enquanto batia palmas à amiga)

(Atividade 4, 10 de janeiro, 2017)



Figura 10 – Criança a realizar a atividade

No decorrer desta atividade foi inegável a motivação e o entusiasmo das crianças, uma vez que todas queriam jogar, estando constantemente a afirmar “Agora eu!”, apontando para si. Notou-te também uma maior interação entre as crianças, pois estas estavam constantemente a criar diálogos entre si de forma espontânea, como é possível constatar no registo de uma interação observada, depois de uma das crianças ter virado uma peça onde constava um peixe:

- Páti (peixe). (B, 28 meses; apontando para a imagem que o amigo tinha virado e respondendo à questão colocada pelo adulto que perguntou que imagem era aquela)
- Peixe. (L, 29 meses; virando-se para a amiga como que a ensinar-lhe a forma correta de pronunciar a palavra)
- Páti!” (B, 28 meses)
- Peixe!” (L, 29 meses)
- Páti!” (B, 28 meses; com ar chateado)

(Atividade 4, 10 de janeiro, 2017)

Esta pequeno diálogo entre duas crianças demonstra bem a forma como estas interagem entre si e defendem as suas ideias, conseguindo comunicá-las e transmiti-las aos outros. Outro momento bastante engraçado e que foi criado pelas crianças de forma

espontânea, teve a ver exatamente com o facto de duas crianças estarem em pé e terem sido chamadas à atenção:

- Ok! (M, 26 meses; sentando-se prontamente)
- Também não está sentada. (MP, 28 meses; quando lhe foi solicitado que se sentasse e referindo-se à M)
- Senta-te aqui, aqui no meio. (M, 26 meses; apontando para o chão)
- Não, não sou no meio, sou a mais velha, sou a mais velha! (MP, 28 meses)
- A M não. (M, 26 meses; referindo-se a si própria)

(Atividade 4, 10 de janeiro, 2017)

Desta forma, é facilmente constatável que as crianças cada vez demonstram estabelecer mais interações, sendo que nesta atividade estas foram mais ocorrentes com os pares. No que concerne à atividade em questão e, contrariamente àquilo que se esperava, as crianças conseguiram realizar a atividade com alguma facilidade, memorizando os sítios onde os animais estavam e demonstrando compreender o objetivo do jogo – virar apenas duas peças de cada vez, tendo de ser estas iguais.

### **3.5. ATIVIDADE 5 – O FUNDO DO MAR**

A quinta atividade, denominada de “O fundo do mar”, consistia na identificação dos animais marinhos segundo o seu tamanho – grande e pequeno, bem como o seu posicionamento correto no *placard*, conforme as indicações dadas. Para a realização desta tarefa, utilizou-se um *placard* com o tema do fundo do mar, constando neste alguns animais marinhos (de forma a que fosse possível dar indicações espaciais, como por exemplo, pedir a uma criança que colocasse o caranguejo grande ao lado da estrela-do-mar cor-de-rosa), bem como seis animais marinhos à parte – o polvo, o cavalo-marinho, o peixe, a tartaruga, a estrela-do-mar e o caranguejo, sendo que de todos estes animais existiam duas imagens – uma maior e uma menor (ver Figura 11). Assim, pretendia-se desenvolver o domínio da Geometria e Medida, uma vez que as crianças tinham de comparar e selecionar as imagens segundo o atributo pedido (o tamanho) tendo de, em seguida, colocá-las num determinado local do *placard*, utilizando conceitos de orientação (e desenvolvendo a orientação espacial). Outra das finalidades desta atividade era a promoção de competências relacionadas com o saber estar e a observação das interações estabelecidas pelas crianças, de forma espontânea, tanto com os pares como com o adulto.



Figura 11 – Materiais utilizados na atividade

A atividade decorreu na sala onde as crianças dormem não tendo sido necessário efetuar alterações ao espaço e estando as crianças sentadas no tapete, umas ao lado das outras (ver Figura 12).



Figura 12 – Disposição das crianças no decorrer da atividade

Ao iniciar a atividade, as crianças, de forma espontânea, começaram a contar os animais marinhos que observavam: “Um, dois, três...” (DB, 16 de janeiro, 17), em seguida, e depois de identificarem o *placard* como sendo o fundo do mar, identificaram os animais marinhos. Depois, uma a uma, foram buscar um animal, em que a única exigência era o tamanho (pois tinha de ser um animal grande ou pequeno, conforme solicitado) para, em seguida, o colocarem no sítio indicado do *placard* (ver Figura 13).

Conforme uma das crianças ia realizando a atividade, as restantes demonstraram sempre uma enorme vontade em ajudar na identificação dos animais, dizendo constantemente “Está aqui!”, apontando para as imagens. Quando, a certa altura, foi pedido a uma das crianças que fosse buscar a estrela-do-mar pequena, observou-se o seguinte comentário:

“A bebé tá aqui, a bebé tá aqui!” (M, 26 meses; arrastando-se para ao pé da amiga e apontando para a estrela-do-mar pequena)

(Atividade 5, 16 de janeiro, 2017)



Figura 13 – Criança a realizar a atividade

De forma a desenvolver um maior número de conteúdos, de importante aquisição nestas idades, foram também sendo colocadas questões às crianças em relação às cores dos animais por si selecionados, tendo sido notório que as crianças ainda necessitam de alguma ajuda na identificação das cores. Quando o adulto se referia ao tamanho dos animais, e de forma a facilitar a sua compreensão em relação a estes conceitos, mencionava o tamanho grande utilizando voz grossa e fazendo o gesto com os braços abertos, e mencionava o tamanho pequeno com voz fininha e fazendo o gesto com o indicador e o polegar quase juntos, tendo sido extremamente engraçado ver a forma como as crianças imitavam o adulto e, durante toda a atividade, utilizaram estes mesmos tons de voz e gestos para se referir aos tamanhos. Outro exemplo desta imitação contante do adulto por parte das crianças foi observado quando estas colocavam a sua imagem corretamente no *placard* e o adulto as felicitava, dizendo “Muito bem!”, o que era constantemente repetido pelas crianças e acompanhado de palmas.

Durante a atividade, todas as crianças demonstraram imensa vontade em participar, estando constantemente a mexer nas imagens que estavam no tapete e não dando tempo aos amigos para pensar e responder, como é constatado na seguinte transcrição:

- Tá aqui bebé, olha, tá aqui bebé! (M, 26 meses; apontando para um animal pequeno, quando foi pedido a uma criança que retirasse um animal pequeno)
- Olha o bebé, o bebé! (B, 28 meses; apontando para um animal pequeno)
- É bebé, tá aqui! (M, 26 meses; apontando para um animal pequeno)

(Atividade 5, 16 de janeiro, 2017)

Desta forma, é facilmente perceptível a motivação e o interesse demonstrados pelas crianças no decorrer da atividade, pois queriam ser sempre elas a responder e a colocar as imagens no *placard*. No entanto, foi notória a dificuldade sentida por parte de algumas crianças na identificação dos animais grandes e pequenos e na correta identificação da orientação espacial pedida. Ainda assim, e conforme a atividade foi decorrendo, foi-se tornando mais fácil para as crianças a apropriação destes conceitos através das associações que fomos construindo, pois, desde o início, que as crianças associaram o tamanho grande à mãe e o tamanho pequeno ao bebé, colocando de forma espontânea a mãe e o bebé juntos, os seja, as imagens iguais agrupadas (a grande e a pequena), tendo também associado, por meio da imitação do adulto, o tamanho grande a um tom de voz grosso e o tamanho pequeno a um tom de voz fino.

Assim, é possível afirmar que as crianças cada vez demonstram estabelecer mais interações sociais de forma espontânea, tanto com os pares como com o adulto, tendo esta interação sido mais observada com os pares e demonstrando as crianças uma enorme vontade em participar e em aprender, tendo sido cumpridos os objetivos estabelecidos com a realização desta atividade.

### **3.6. ATIVIDADE 6 – PUZZLES MARINHOS**

A sexta atividade, designada de “Puzzles marinhos”, contava com quatro imagens de peixes diferentes, estando cada uma dividida em duas partes (ver Figura 14) e o objetivo era que cada criança ficasse com uma peça e que, em conjunto e observando todas as peças, conseguissem identificar onde pertencia a sua imagem, montando assim o puzzle. Estes puzzles, contendo apenas duas peças cada um, foram

construídos tendo em conta a faixa etária e o grupo em questão, tornando assim possível a construção dos mesmos por parte das crianças. Ao nível curricular, esta atividade insere-se no domínio da Organização e Tratamento de Dados, uma vez que as crianças tinham de recolher informação acerca das imagens, identificando as duas partes do mesmo peixe e completando assim os puzzles. Com esta atividade, pretendia-se também o desenvolvimento, por parte das crianças, de competências sociais ao nível da Formação Pessoal e Social, mais concretamente ao nível do saber estar e da convivência democrática, inculcando e ampliando as competências necessárias para se viver em sociedade. Por outro lado, era pretendido proporcionar às crianças momentos que favorecessem a construção de interações espontâneas entre si, com o objetivo de recolher, e posteriormente analisar, todas essas informações pertinentes e necessárias à investigação em causa.



Figura 14 – Puzzles marinhos

Para realizar esta atividade não foi necessário alterar a disposição da sala, uma vez que esta decorreu na sala onde as crianças participam nos momentos em grande grupo (que é bastante ampla), encontrando-se estas sentadas no tapete, lado a lado (ver Figura 15).



Figura 15 – Disposição das crianças no decorrer da atividade

Ao iniciar a atividade, foi dada a cada criança uma peça de puzzle, enquanto o adulto explicava como se iria realizar o jogo. Em seguida, uma a uma, as crianças colocaram as suas peças no tapete e, depois do adulto selecionar uma delas e questionar às restantes crianças quem tinha a outra parte daquele peixe, a criança que tinha em sua posse a outra peça chegava-se ao centro e construía o puzzle (ver Figura 16). Quando o adulto pegou na peça da primeira criança e perguntou às restantes quem tinha a outra parte daquele peixe, ao que a criança em questão respondeu logo:

“É a Dita (nome)!” (B, 28 meses; juntando a sua peça à que já estava no tapete)  
(Atividade 6, 17 de janeiro, 2017)

Quando questionadas acerca da cor do peixe que construíram, uma das crianças respondeu prontamente:

“É da Balila (nome)!” (M, 26 meses; apontando para a peça e dizendo que era sua)  
(Atividade 6, 17 de janeiro, 2017)

Com as transcrições destas observações é facilmente perceptível a forma como as crianças participavam e interagiam com o adulto sempre que lhes era colocada alguma questão, notando-se uma grande motivação e envolvimento por parte das mesmas.



Figura 16 – Criança a construir o puzzle

Depois de construídos todos os puzzles criou-se um diálogo em grupo onde as crianças identificaram as cores dos diferentes peixes. Notou-se também ter havido, em diversos momentos, interações espontâneas entre as crianças, tendo estas acontecido enquanto duas crianças, num momento de conflito, queriam individualmente juntar as peças do puzzle ao mesmo tempo, e quando uma das crianças começou a observar outra:

- Não! (G, 27 meses; quando se começou a sentir observado pela B)
- É minha, é minha! (G, 27 meses; quando a B lhe começou a puxar a placa do bibe, afastando-a, tendo em seguida a B feito uma festa na cabeça do G)

(Atividade 6, 17 de janeiro, 2017)

Assim, percebe-se também a forma como as crianças estão constantemente a construir interações umas com as outras, seja através de expressões, de sons, de gestos ou até mesmo da criação e resolução de conflitos. No que concerne à atividade em si, as crianças demonstraram conseguir realizá-la com alguma facilidade, juntando prontamente as duas partes de cada peixe, apesar de algumas demonstrarem dificuldade em colocar as peças na posição correta, demonstrando saber que a peça pertence a determinado peixe através da cor e do padrão que apresenta, mas colocando-a, por exemplo, ao contrário, sendo também notório que ainda necessitam de alguma ajuda na identificação das cores.

### 3.7. ATIVIDADE 7 – *QUEM SOU EU?*

A sétima e última atividade, de nome “Quem sou eu?”, consistia na memorização, por parte das crianças, dos amigos que se encontravam sentados no tapete para, quando um deles se escondesse debaixo da manta, as crianças conseguissem identificar quem faltava. Assim, a finalidade desta atividade era desenvolver a memorização e perceber se as crianças davam pela falta dos amigos escondidos e os conseguiam identificar facilmente. Outro dos objetivos desta atividade era promover precisamente as interações sociais entre as crianças, uma vez que estas eram justamente o “utensílio” fundamental da atividade, favorecendo também o desenvolvimento de competências sociais ao nível do saber estar e da convivência democrática.

Esta atividade realizou-se na sala onde as crianças dormem, não tendo sido necessário efetuar alterações à sua organização e encontrando-se as crianças sentadas no tapete, umas ao lado das outras (ver Figura 17). Para esta tarefa, como material, apenas foi utilizada uma manta para cobrir as crianças que se escondiam, uma vez que elas próprias eram parte integrante da atividade.



Figura 17 – Disposição das crianças no decorrer da atividade

Ao dar início à atividade, o adulto explicou o jogo e, em seguida, pediu às crianças que tapassem os olhos. Seguidamente, foi buscar as crianças, uma a uma, e escondeu-as debaixo de uma manta enquanto as restantes tinham os olhos tapados, questionando-as em seguida sobre quem faltava (ver Figura 18). Logo no início do jogo,

quando o adulto se encaminhou em direção à primeira criança para cobri-la com a manta, observou-se de imediato uma interação entre a criança do lado e o adulto:

“Cucu!” (G, 27 meses; ao destapar os olhos e sorrir para o adulto)

(Atividade 7, 24 de janeiro, 2017)

Com esta transcrição, é possível destacar uma das muitas interações espontâneas observadas e dirigidas ao adulto, demonstrando a ligação de confiança e de afeto que existe entre ambos.



Figura 18 – Realização da atividade

No decorrer do jogo, as crianças mostraram-se sempre muito entusiasmadas e apressadas, não conseguindo esperar muito tempo para dar a resposta de quem achavam estar escondido debaixo da manta, como é possível observar na seguinte transcrição, na altura em que uma criança estava escondida debaixo da manta e em que o adulto questionou quem seria:

- É o amigo! (G, 27 meses; apontando para a manta)

- Hum... Não sei. (M, 26 meses)

- É a P! (MP, 28 meses; referindo-se a si própria, pois era ela que estava escondida atrás da manta)

(Atividade 7, 24 de janeiro, 2017)

O adulto explicou que quem está escondido não pode falar, apesar da insistência da criança que continuou a afirmar que era ela que ali estava. No entanto, acabou por

perceber o objetivo do jogo e ficou em silêncio, esperando que os colegas adivinhassem. Em alguns momentos da atividade notou-se alguma dificuldade, por parte de algumas crianças, em identificar os amigos que faltavam, altura em que o adulto ajudou, levantando um pouco da manta e mostrando os sapatos da criança em questão, o que fez com que as crianças conseguissem prontamente responder quem ali estava escondido. No final da atividade, quando o adulto parabenizou todas as crianças pelo bom trabalho, referindo que estas eram muito crescidas, escutou-se logo a seguinte reação:

“E a P também!” (MP, 28 meses; referindo-se a si própria)

(Atividade 7, 24 de janeiro, 2017)

Com esta transcrição é possível observar a forma como as crianças dão importância à valorização e ao reconhecimento das suas qualidades, sendo para si fundamental a admiração de quem a rodeia para a construção da sua auto-estima, tornando-se para isso fundamental a estimulação positiva e o elogio.

No decorrer desta atividade, as crianças demonstraram-se muito motivadas e envolvidas, evidenciando ter gostado bastante da mesma através dos seus movimentos e expressões, uma vez que passaram a maior parte do tempo a dar gargalhadas. No entanto, e apesar de ter sido notória a dificuldade que as crianças têm em manter os olhos tapados (pois querem observar tudo e espreitam constantemente entre os dedos), estas demonstraram memorizar bem os amigos que se encontravam no tapete tendo, no geral, adivinhado com alguma facilidade quem faltava. No que concerne às interações sociais, estas existiram durante toda a atividade, tanto quando proporcionadas pelo adulto (através das questões colocadas), como de forma espontânea entre si.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Contributos da investigação para o avanço do conhecimento**

Esta investigação permitiu-nos compreender a importância que as interações sociais têm na vida das crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento de competências sociais, sem as quais não é possível conviver democraticamente com os outros e viver plenamente em sociedade. Assim, e visto serem a causa deste trabalho, procurámos responder às questões de investigação que, inicialmente, nos surgiram.

*Questão 1 - Quais os contributos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências sociais neste grupo de crianças de 2 anos de idade?*

Todas as atividades desenvolvidas no decorrer desta investigação foram cuidadosamente planeadas e adaptadas ao grupo em questão, de forma a que fosse possível recolher as informações necessárias através das observações realizadas às interações construídas pelas crianças no decorrer das atividades proporcionadas. Assim, e sabendo que cada atividade desenvolvia determinados conteúdos e domínios, o nosso principal objetivo não passava pela apropriação destes mesmos conteúdos, mas sim que estes nos levassem a observar as interações que as crianças estabelecem, de forma espontânea, com os pares e com o adulto. Desta forma, e depois de uma análise exaustiva às filmagens e registos recolhidos das tarefas realizadas, é possível afirmar que as atividades selecionadas tiveram algum impacto no desenvolvimento de competências sociais neste grupo de crianças, uma vez que estas lhes proporcionaram diversos momentos de interação e conseqüente desenvolvimento de competências sociais. Relativamente aos contributos que estas tiveram no desenvolvimento destas mesmas competências, estes devem-se ao facto das crianças, enquanto desenvolviam as atividades planeadas, terem participado em distintos momentos de interação criança-criança e criança-adulto, tanto de forma dirigida como espontânea, o que promoveu de forma constante o desenvolvimento de competências sociais: a nível do saber estar e do saber esperar, uma vez que as crianças foram aprendendo a forma correta de estar, de falar e de esperar pela sua vez no decorrer das atividades e, apesar de isto ainda lhes ser um pouco difícil (visto que são crianças pequenas), é notória a evolução observada entre a primeira e a última atividade (com cerca de um mês e meio de diferença); a aquisição

do sentido de reconhecimento, uma vez que as crianças foram adquirindo o hábito de bater palmas aos pares quando estes realizavam as atividades de forma correta, parabenizando-os; o desenvolvimento do espírito de entreaajuda e cooperação, uma vez que as crianças se mostraram por diversas vezes disponíveis a ajudar os pares quando estes demonstravam alguma dificuldade na realização de determinada tarefa; e a consideração do adulto como um modelo, uma vez que o imitavam nas suas falas, expressões e reações, o que é bastante positivo, dado que este é uma referência para a criança e exhibe os comportamentos sociais que esta deve assimilar e reproduzir (Formosinho, 1996).

*Questão 2 – Qual o impacto das atividades desenvolvidas na promoção das interações sociais entre criança-criança e criança-adulto?*

Tendo consciência da importância de proporcionar momentos de interação social a crianças tão pequenas, uma vez que é nestas idades que estas começam a despertar para o mundo e a querer compreender tudo o que as rodeia, foi exatamente este o objetivo principal que traçámos com todas as atividades que planeámos e realizámos: proporcionar momentos de interação social que potencializassem nas crianças o desenvolvimento de competências sociais. Pois estas se encontram numa fase em que assimilam tudo aquilo que as rodeia e torna-se extremamente importante proporcionar-lhes o contacto próximo com as competências sociais que devem desenvolver, sendo que a melhor forma de o fazer é através das experiências e vivências que estas constroem com os pares e com o adulto de referência. Assim, e sabendo que as crianças foram desenvolvendo competências sociais ao longo da realização das diversas atividades colocadas em prática, isto fez com que, de forma gradual, fossem conseguindo construir interações sociais cada vez mais saudáveis com os pares e com o adulto, que é exatamente aquilo que se pretende para que a criança, à medida que vai crescendo, consiga ser aceite pela sociedade em que está inserida. Deste modo, e de forma a observar o impacto que a realização destas atividades teve na promoção de interações sociais entre criança-criança e criança-adulto, identificámos os resultados observados neste âmbito no decorrer da investigação, os quais: a construção de uma enorme ligação de confiança que se desenvolveu entre este grupo de crianças, uma vez que passaram muito tempo juntas e realizaram muitas atividades em conjunto; a resolução de conflitos de forma pacífica, pois foi inculcado nas crianças que tentassem

resolver os seus conflitos através do diálogo (ainda que com o apoio do adulto, uma vez que estamos a falar de crianças muito pequenas), aceitando que nem sempre têm razão; o saber estar, pois através de todos os momentos proporcionados as crianças foram aprendendo a conviver democraticamente com os outros, aceitando-os; o aprender a respeitar os outros, dando-lhes igual oportunidade de participar, sabendo esperar pela sua vez e respeitando a vez do outro; e o aprender a ser solidário, demonstrando espírito de ajuda quando necessário.

Assim, e apesar de considerarmos que o grupo em questão necessitava de uma mais prolongada intervenção, pois são crianças muito pequenas e levam o seu tempo a assimilar e a interiorizar, e sendo que isto apenas acontece com a persistência e a repetição, tal não foi possível devido ao tempo limitado de que dispúnhamos. Desta forma, e tendo em conta o pouco tempo de intervenção (cerca de um mês e meio), consideramos ter existido uma evolução significativa no desenvolvimento de competências sociais e na construção de interações sociais saudáveis com os pares e com o adulto, acreditando que, com o trabalho realizado, foi proporcionada às crianças a aquisição de novas ferramentas que facilitarão a sua convivência democrática com os outros.

Em suma, e com o decorrer da nossa investigação, observámos que o desenvolvimento de competências sociais é um processo moroso e complexo, que leva vários anos e está diretamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que certas aquisições e perceções apenas acontecem com a maturidade que as crianças vão desenvolvendo. Assim, e tendo em conta a faixa etária com a qual realizámos a investigação, foram notórias e valorizadas todas as pequenas evoluções e conquistas alcançadas, sendo extremamente importante que este trabalho continue a ser desenvolvido numa perspetiva de evolução a nível social, através do desenvolvimento de competências sociais e de interações sociais.

### **Desenvolvimento profissional e pessoal**

Sendo extremamente importante a análise e reflexão da prática desenvolvida, considero que ao longo deste período de prática pedagógica supervisionada cumпри todas as metas a que me propus, desde a ligação que construí com as crianças, passando por todo o trabalho que desenvolvi na área que pretendia, até aos resultados que consegui alcançar com todo o esforço e dedicação que aqui coloquei. Foi meu objetivo construir, dia após dia, um ambiente promotor de interações sociais, as quais considero

fundamentais para qualquer ser humano, ainda mais para crianças que estão a crescer e a desenvolver-se enquanto seres sociais. Refleti acerca de cada atividade que realizei de forma a proporcionar às crianças o melhor de mim e o que mais produtivo fosse para elas.

No que concerne à prática desenvolvida, esta foi totalmente concebida tendo em conta o tema que escolhi, pois considero que as interações sociais são vitais ao saudável desenvolvimento de qualquer ser humano e devem ser estimuladas nas crianças desde que estas nascem, pois mais importante que aprender conteúdos, é aprender a ser, aprender a estar, aprender através da convivência com o outro. Como considero que todas as aprendizagens significativas têm de ser experienciadas e vivenciadas, julgo que a melhor forma de proporcionar todas estas importantes aquisições à criança é através do contacto direto com os outros, pois é através deste contacto que nós aprendemos a forma correta de agir e de estar, e identificamos aquilo que queremos ser e aquilo que não queremos ser, através do que observamos nos outros.

Refletindo acerca de todo este percurso, considero que dei de mim tudo o que tinha, pois procurei ser melhor a cada dia de forma a proporcionar às crianças o que de melhor lhes podia dar. Tentei desenvolver atividades do seu interesse e em que estas se sentissem motivadas e felizes por estar a realizá-las, proporcionando-lhes constantemente momentos de interação e fazendo delas protagonistas das suas próprias aprendizagens.

Assim, considero que as relações que estabeleci na instituição que me acolheu foram extremamente importantes e promoveram a conclusão desta etapa com sucesso, sentindo-me agradecida por todo o tempo e espaço que me foi disponibilizado. Todas as oportunidades que tive levo-as na bagagem que já trazia, que vai hoje mais carregada e completa de saberes e aprendizagens, as quais vão ser sempre o meu suporte, tanto por aquilo que gostei de observar e que quero reproduzir, como por aquilo que considero menos positivo e que me serve de exemplo áquilo que não quero ser ou fazer.

### **Trajetórias futuras**

No que concerne à área desenvolvida neste trabalho, também em mim desenvolveu capacidades e competências fundamentais a pôr em prática num futuro próximo, tendo-me proporcionado a construção de novos saberes e conhecimentos. Vi neste o momento ideal para desenvolver um trabalho nesta tão importante área, que sempre me fascinou, e sinto-me realizada pelos objetivos alcançados, pois para além de

toda a prática desenvolvida, existiu outra parte, toda ela teórica, onde me foi possível aprofundar este tema de que tanto gosto.

Com a realização deste trabalho, percebi que mais importante que ensinar conteúdos, é ensinar a forma correta de estar e de agir, pois se não desenvolvermos esta capacidade de comunicarmos, de nos expressarmos, de confiarmos nos outros, jamais teremos capacidade de aprender conteúdos que nos façam ser seres sociais. Assim, levo todas as aprendizagens que com esforço concretizei e espero poder ajudar a crescer todas as crianças que no futuro comigo se cruzarem. Das que por mim passaram levo tudo o que me ensinaram e espero ter deixado algo, por pequeno que seja.

Realço ainda que quando queremos muito uma coisa, não há nada que nos demova e, penso, que até os ventos sopram a favor. Com trabalho tudo se consegue e, apesar dos momentos menos bons em que tudo parece perdido, devemos sempre acreditar e lutar por aquilo que queremos, pois se nós não o fizermos, mais ninguém o fará e, afinal, nada que valha a pena é fácil. Esta é outra das importantes aprendizagens que levo de todo este percurso e espero um dia poder passá-la a quem precisa.

Em relação à vida profissional futura que me espera, considero que esta só pode ser positiva, tendo em conta todo o esforço que tenho vindo a fazer para, finalmente, concluir esta etapa de forma definitiva. Acredito que aproveitei todas as oportunidades que me foram dadas, usufruindo de estágios por todo o país e conhecendo diferentes realidades, bem como tendo tido contacto com diferentes métodos de aprendizagem e práticas bastante distintas, o que faz com que eu possua um maior leque de opções e me dá a oportunidade de, no futuro, optar por aquilo que considero ser o melhor e o mais indicado, podendo sempre adaptar as práticas que observei. Assim, considero que nada foi perdido, antes pelo contrário, foi tudo ganho, pois a vida constrói-se com experiências positivas, mas também com as negativas, afinal são essas que nos proporcionam um maior crescimento.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. (2004). Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium*, 29, 222-239.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., & Sousa, I. (2011). *Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. [On-line: <http://www.psicologia.com.pt>]
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. [On-line: <http://www.psicologia.com.pt>]
- Carvalho, S. (2008). *A importância da afetividade docente, para o desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil, de uma escola particular da RA do Paranoá DF*. [On-line: <http://www.conhecer.org.br>]
- César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, A. (2011). Aprendizagens não formais em ciências: contributos das actividades de um museu para a literacia científica. *Cadernos de sociomuseologia*, 41, 133-144.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 119-161). New York: Macmillan Publishing Company.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

- Fernandes, A. (2014). *O diário enquanto instrumento regulador da interação social e do desenvolvimento das competências sociais* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Fleuty, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC, Edição Especial*, 183-196.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Formosinho, J. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Guimarães, L. (2003). Leitura e Comunicação. *Terra e Cultura, Ano XIX, 37*, 56-64.
- Giusta, A. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em revista, Belo Horizonte*, 29(1), 25-31.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of quality research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Improvement through Research in the Inclusive School (IRIS) (2006). Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas. *Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS: IRIS 128735-CP-1-2006-1-BE-COMENIUS-C21*.
- Leite, A., & Paula, E. (2014). *A importância das relações afetivas nas interações sociais entre adultos e crianças da educação infantil*. Maringá: UEM.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais, aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lüdke, M., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto interacção e conhecimento*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento, apresentada na FCT-UNL]
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interacções*, 20, 98-140.

- Martins, C., & Franco, F. (2009). *O papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem de crianças de dois a três anos na creche*. In Atas do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (3907-3914). Curitiba: Editora Champagnate.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mello, T., & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Mesquita, S. (2015). *O desenvolvimento da comunicação e as interações entre pares: Uma prática em contexto de creche* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Escola Superior de Educação do Porto, Porto.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Outeiral, J. (2003). *O mal estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluations methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Summus.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabello, E., & Passos, J. (s/d). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. [On-line: <http://www.josesilveira.com>]
- Ramos, G. (2012). *Um convite às descobertas*. In G. Ramos, & S. Rosa (Eds.), *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras* (Parte II). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, J., & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, 39, 119-135.
- Silveira, A. (2012). *A moral e a importância das interações sociais para a sua construção*. [On-line: <http://www.psicologia.com.pt>]
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88.
- Vasconcelos, R., & Valsiner, J. (1995). *Perspectivas co-construtivistas na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadsworth, J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira Thomson.

## **ANEXOS**



**ANEXO 1 – MODELO DE RELATÓRIO DIÁRIO DE  
OBSERVAÇÃO**



## Relatório Diário

(de observação da prática educativa)

Aluno:

Instituição:

Grupo:

Turma:

Sala:

Ed. Coop.:

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1. Situações de aprendizagem/rotinas observadas		2. Áreas de Conteúdos, domínios e subdomínios abordados	
Horas			
<b>3. Detecção de situações críticas</b>			
Estagiário		Alunos/Crianças	
<b>4. Análise e Reflexão</b>			



## **ANEXO 2 – MODELO DE RELATÓRIO SEMANAL**



Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas  
Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar  
Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Relatório Semanal de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1. Competências	Avaliação com base nos descritores previstos			
2. Rotinas/Atividades	Previstas e realizadas	Previstas e não realizadas	Não previstas e realizadas	Observações
<b>3. Descritivo, análise crítica e reflexiva sobre toda a intencionalidade educativa e possíveis reformulações.</b>				
<b>4. Auto-reflexão; Análise das interações quer com os outros adultos quer com as crianças. Análise da capacidade de gestão da ação educativa e do empenhamento pessoal.</b>				



## **ANEXO 3 – PLANTA DA SALA**



