



Andreia Sofia Gomes
Rosa

**“Interações sociais entre
pares em creche e jardim-de-
infância”**

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

dezembro de 2014

Versão Definitiva

Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância

Relatório de Projeto de Investigação apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Área Científica: Educação

Orientador: Mestre Especialista Isabel Correia

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia

Setúbal, dezembro de 2014

Agradecimentos

Em primeiro lugar tenho de agradecer à minha família, que me permitiu estar onde estou, e ser o que sou hoje. Pai, Mãe, Irmã, Avô João e Avó Maria, a vocês agradeço todo o apoio e dedicação, sem vocês nada do que sou teria sido possível, sem o vosso carinho, sem a vossa força, sem a vossa palavra, a insistência que tiveram para comigo, nada teria sido como foi sem a vossa presença na minha vida e no meu percurso académico.

Ao meu namorado e amigo, André, que sempre me apoiou mesmo quando tudo não parecia ter um fim, quando algo não corria tão bem quanto desejava, fazia-me ver que o futuro estava no fim do meu relatório e que o fim chegaria em breve, foi o meu porto de abrigo.

Aos meus amigos e colegas que nunca me deixaram cair e sempre me ajudaram, mesmo não estando presentes fisicamente, Cristiana e Lúcia, obrigada por me aturarem, e por me apoiarem em vários momentos dentro e fora da ESE. À Ana Luísa, à Ana Sofia e ao Daniel, o meu muito obrigada pela força que me deram e por me ouvirem mesmo quando estava chateada com alguma coisa, este trabalho não seria possível sem a vossa ajuda e companheirismo.

À educadora participante de creche, mais que uma participação no resultado final desta investigação, foi uma pessoa que me fez crescer enquanto profissional, e que me ajudou sempre que precisei, não há palavras para descrever tudo o que sinto.

Aos orientadores de estágio de Creche e de Jardim-de-infância, Professor Augusto Pinheiro e Professora Elvira Santos, respetivamente.

À minha orientadora do relatório final de estágio, Professora Isabel Correia.

E por fim e não menos importantes, às crianças, que são participantes obrigatórios e não me exigiram nada em troca, e às suas famílias por me terem apoiado durante todo o tempo de estágio.

Resumo

O presente projeto de investigação, intitulado *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*, tem como principais objetivos perceber qual a perspetiva das educadoras cooperantes sobre a importância das interações entre pares, e compreender se as educadoras incentivam essas interações, e de que forma as incentivam.

Trata-se de um projeto de investigação que se insere na investigação qualitativa, incidindo no paradigma interpretativo, sendo que este estuda a ação e partilha os resultados do estudo com os seus intervenientes, não querendo instruir mas sim dar a conhecer.

São apresentados vários fatores que influenciam as interações entre pares, seja esta interação entre crianças ou entre criança/adulto, bem como fatores que podem influenciar essas mesmas interações. As brincadeiras das crianças e os conflitos que delas advêm provocam interações, positivas ou negativas, mas que desafiam as crianças, a desenvolverem-se a nível pessoal e social, criando estratégias de resolução de conflitos.

A organização das salas de atividades são muito importantes para que se consigam criar interações, e o educador tem um papel fundamental nessa organização. Salas com espaços onde as crianças possam brincar em grupo, materiais em quantidade suficiente para ocorrer partilha, são aspetos que o adulto tem de ter em consideração.

As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, entrevistas - realizada apenas à educadora de creche - e a análise de documentos pedagógicos das salas onde o estudo decorreu.

Posso inferir com este estudo que as interações sociais são valorizadas pelas equipas das salas de atividades, enquanto promotoras do desenvolvimento das crianças, sendo que, ao longo do estudo observei vários momentos em que as educadoras incentivavam essas interações, criando brincadeiras entre as crianças e atividades que pudessem ser realizadas em grupo.

Palavras-Chave: interação; desenvolvimento; educador de infância; Piaget; Vygo

Abstract

This research project entitled *Social interactions among pairs in nursery and garden for children*, has as main objectives to realize that the prospect of cooperating teachers about the importance of pair interactions, and understand if educators encourage such interactions, and how they do it.

This is a research project that is included in the qualitative research, focusing on the interpretative paradigm, and this study the action and sharing the study results with its stakeholders, not wanting to instruct but to inform.

Presents various factors that influence the interactions between pairs, this interaction between children or between child/adult, as well as factors that may influence. The children's games and the conflicts that arise from cause interactions, positive or negative, that challenge them to develop the personal and social skills, creating resolution strategies to their conflicts.

The organizations of the activity rooms are very important as they are able to create interactions, the educator plays a key role in that organization. Rooms with spaces where children can play in groups, plenty materials to sharing occur, are aspects that the adult has to take into consideration.

The main sources of information gathering are the participant observation, interviews - performed only to nursery educator - and pedagogical documents analysis of rooms where the study took place.

I concluded from this study that social interactions are valued by the teams of the activity rooms while children's development promoters, and, throughout the study, I noticed several times that the teachers encourage these kind of interactions between children so activities could be held in groups.

Keywords: interaction; development; childhood educator; Piaget; Vygotsky

A interação entre pares é importante (...), porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e social.

(Piaget, s/d, cit. Kamii, 2003:63)

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice de Quadros	vi
Siglas e Acrónimos	vii
Índice de Anexos	viii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Fatores que influenciam o desenvolvimento da criança	5
1.1 Interações sociais	6
1.2 O ato de brincar.....	16
1.3 Especificidade da intervenção do educador de infância	20
1.4 Referenciais pedagógicos	26
1.4.1 High/Scope	27
1.4.2 Movimento da Escola Moderna.....	30
1.4.3 Trabalho de Projeto	34
1.5 Organização do ambiente educativo	38
Capítulo 2 – Opções metodológicas	45
2.1 Objeto de estudo	46
2.2 Metodologia do estudo.....	47
2.2.1 Investigação qualitativa	48
2.2.2 Paradigma interpretativo.....	50
2.2.3 Estudo de caso	51
2.3 O papel do Investigador	52
2.4 Contextos de estágio	53
2.4.1 Instituição A	53

2.4.1.1	A educadora de infância participante	54
2.4.1.2	O grupo de crianças.....	55
2.4.1.3	Ambiente educativo.....	55
2.4.2	Instituição B.....	60
2.4.2.1	A educadora de infância participante	60
2.4.2.2	O grupo de crianças.....	61
2.4.2.3	Ambiente educativo.....	61
2.5	Recolha e tratamento de dados	66
2.5.1	Observação participante	68
2.5.2	Notas de campo	69
2.5.3	Entrevista semiestruturada.....	70
2.5.4	Análise documental	72
Capítulo 3 – Apresentação e interpretação da intervenção.....		73
3.1	Importância das interações sociais no desenvolvimento da criança	74
3.2	Estratégias facilitadoras para a interação entre crianças.....	76
3.3	A importância do brincar no desenvolvimento da criança.....	80
3.4	Resolução de conflitos	81
3.5	Referenciais pedagógicos e sua influência nas interações	83
3.6	A organização do ambiente educativo como promotor das interações sociais	85
Capítulo 4 – Considerações globais.....		88
Bibliografia.....		92
Anexos.....		98

Índice de Quadros

Quadro 1 - A “Roda Da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope – Adaptado de Hohmann & Weikart (2011).....	27
Quadro 2 – Principais fases do Trabalho de Projeto – Adaptado de Santos, Fonseca & Matos (2009)	37
Quadro 3 - Características associadas aos conceitos de espaço e ambiente – Adaptado De Zabalza (1998)	38
Quadro 4 – Questões de apoio na escolha da metodologia do estudo.....	47
Quadro 5 – Técnicas de recolha de informação – Adaptado de Aires (2011).....	66

Siglas e Acrónimos

JI – Jardim-de-infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEE – Projeto Educativo de Escola

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planta da sala de Creche da Instituição A.....	99
Anexo 2 – Planta da sala de Jardim-de-infância da Instituição B	101
Anexo 3 – Notas de campo realizadas em Creche.....	102
Anexo 4 – Notas de campo realizadas em Jardim-de-infância.....	105
Anexo 5 – Trabalho de Didática da Educação de Infância II.....	110
Anexo 6 – Guião da entrevista em Creche	121
Anexo 7 – Transcrição da entrevista à Educadora de Creche	123
Anexo 8 – Quadro de análise da entrevista à educadora de Creche	129

Introdução

Desde o nascimento que a criança está a interagir de diferentes formas com o mundo que o rodeia, seja a nível físico, seja a nível social. No entanto, é ao ingressar numa instituição de carácter educativo, que irá experimentar outras situações de interações, distintas das que viveu com a sua família.

Ao separar-se da sua família, e ao dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças e adultos, a criança vai deparar-se com ritmos bem diferentes dos seus, e terá de participar nessas relações cujo significado ainda lhe é desconhecido. A criança é um ser social, e por isso mesmo, o seu desenvolvimento é concebido ao relacionar-se com outros seres humanos.

O ato de brincar é muito importante para a interação entre crianças, e também entre crianças e adultos, pois é através desse ato que a criança irá experimentar interações, ao imaginar a forma que irá brincar, a distribuição dos papéis, e até mesmo a resolver conflitos, que podem acontecer ao longo da brincadeira.

Quando as crianças escolhem os seus pares para brincar, ou quando estão a brincar e outra criança se aproxima perguntando se pode entrar na brincadeira, as relações vão-se construindo e, desta forma, conseguem desenvolver-se a nível social, interagindo com outras crianças, ou adultos.

Na creche, enquanto a linguagem oral ainda não se estruturou, as crianças encontram-se pelos interesses que têm pelo mesmo brinquedo, e é assim que se formam os pares, pela aproximação. No jardim-de-infância, as crianças já possuem uma linguagem oral estruturada, o que irá ajudar a promover o encontro entre as crianças, chamando-as pelo seu nome, ou deslocando-se até elas pedindo que brinquem juntas. Esta linguagem permite que as crianças passem a discutir formas de brincar, e não apenas dividir brinquedos e espaços, permite a negociação, e torna a brincadeira mais real para as crianças, interagindo mais umas com as outras.

Existem vários fatores que podem influenciar as interações entre as crianças, ou entre criança/adulto, e irei referi-las no meu relatório, tal como os referenciais pedagógicos utilizados em cada sala, que podem promover ou retroceder as interações

nos contextos educativos, dependendo da forma como o adulto organiza o espaço, e como estão dispostos os materiais, e até mesmo a forma como a equipa educativa se relaciona dentro da sala de atividades. Estes fatores podem ajudar as crianças a interagir entre elas, mas o adulto tem um papel fundamental, e só ele pode alterar os contextos de modo a que se verifique essa interação.

No que diz respeito às motivações pessoais para a escolha deste tema, este surgiu ao realizar o estágio no contexto de Creche, podendo observar várias interações entre as crianças, e já algumas preferências nas escolhas das crianças para as brincadeiras. Este foi o principal motivo que me levou a aprofundar o tema das interações, bem como a postura que o adulto deve manter para que possam ajudar a cooperação e a ajuda entre as crianças.

Observei algumas vezes, por parte da equipa, brinquedos a serem retirados das mãos das crianças, devido a conflitos sobre o mesmo. Estes conflitos deviam-se a uma criança estar a brincar com um objeto e este ser-lhe retirado por outra criança, os gritos começavam e a equipa intervinha, retirando-lhes os brinquedos. Cheguei a ter a mesma atitude, mas à medida que fui observando as reações das crianças, percebi que o ideal seria chegar à conversa e permitir que ambas brincassem com o brinquedo, fosse em conjunto, permitindo a interação entre elas, fosse à vez, fazendo com que fossem trocando de brinquedo.

Como futura profissional tenho interesse em saber mais sobre as interações das crianças e o que o educador poderá fazer para proporcionar uma boa interação entre elas, se devo ou não intervir nas interações das crianças, e o que acontece se o fizer.

A questão orientadora do presente relatório é: *Como interagem as crianças e se convidam entre pares*. Tentarei perceber quais as estratégias que podem ser utilizadas pelo adulto, em contexto de sala de atividades, para que se possa permitir essa aproximação pelas crianças.

Desta forma, e para que possa refletir sobre esta questão, o presente relatório de investigação está dividido em quatro partes, designadas de capítulos. Primeiramente apresento um enquadramento teórico, abordando os fatores que influenciam as relações

sociais, sejam elas entre crianças ou entre criança/adulto. Como refere Vygostky (1978, 1986) e Wallon (1942, 1949, 1959), citados por Oliveira & Rossetti-Ferreira (1993:63):

a mente, o conhecimento, a linguagem e o Eu (self) do individuo são constituídos através das interações que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em ambientes sociais, especialmente naqueles organizados pelos adultos de acordo com suas concepções sobre o desenvolvimento da criança e de como promovê-lo.

Seguidamente irei abordar a importância do brincar e de que modo este é promotor do desenvolvimento da criança. Segundo Rolim, Guerra & Tassigny (2008:177): *O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. É através do brincar que a criança explora tanto os objetos como a realidade que a rodeia, podendo imitar o que a rodeia, desenvolvendo com os outros as interações sociais.*

O perfil do educador de infância é também exposto neste relatório, sendo ele mediador e participante das interações com as crianças. Segundo Oliveira (2002:203) a função do educador *é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento.* O educador é visto como uma figura compreensível, em que a criança se irá apoiar sempre que achar necessário, tendo um papel muito importante na criação de interações entre as crianças, fazendo com que elas conversem entre si, desenvolvendo a sua capacidade de pensamento.

Referencio ainda de que modo os referenciais pedagógicos podem influenciar as interações, e apresento três que considero serem os que mais se aproximam do observado nos contextos de estágio - High/Scope, Movimento da Escola Moderna e Trabalho de projeto.

Por fim, termino o primeiro capítulo fazendo referência à organização do ambiente educativo, fazendo parte dele o espaço, o tempo e o trabalho de equipa. Todos estes fatores influenciam as interações sociais, e pretendo ficar a conhecer mais acerca deles.

Quanto ao segundo capítulo, apresento a metodologia do estudo na qual incide este relatório de investigação, faço uma referência à investigação qualitativa e à sua caracterização, e à importância do paradigma interpretativo nesta investigação. O papel do investigador é outro ponto importante a referir, e que abordo neste capítulo, referindo a forma como deve reagir e interagir com os participantes do estudo. Os contextos de estágio são também apresentados no segundo capítulo, sendo que este último está dividido em subtemas, que permite ficar a conhecer as educadoras participantes, os grupos de crianças, e a organização ambiental, integrando o tempo, o espaço e a equipa de trabalho.

Para terminar este capítulo faço referência aos dados que recolhi ao longo do estudo, bem como as técnicas utilizadas, a observação participante, as notas de campo, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Quanto ao terceiro capítulo do relatório apresento a interpretação da minha intervenção nos contextos, com base nas informações que fui recolhendo e no quadro teórico que foi construído na primeira parte do relatório de investigação. Será realizada uma narrativa descritiva sobre a intervenção que realizei, com base nas informações recolhidas nos contextos, construindo uma triangulação de informações, fruto das diferentes fontes utilizadas, por forma a enriquecer o estudo.

No quarto e último capítulo apresento as considerações globais, onde pretendo refletir sobre as limitações que encontrei no desenrolar do estudo, e as conclusões a que cheguei, tendo em conta que este estudo é baseado nas informações específicas de dois contextos de estágio, não podendo ser generalizado. Irei também refletir neste capítulo acerca da pertinência e da contribuição deste estudo para a minha futura prática profissional.

Para terminar apresento a bibliografia e os anexos utilizados no relatório do projeto de investigação.

Capítulo 1 – Fatores que influenciam o desenvolvimento da criança

Neste capítulo pretendo abordar aspetos teóricos relativos à interação entre pares, seja criança/criança ou criança/adulto. A importância do brincar é outro tema que abordo, uma vez que é através das brincadeiras que são criadas muitas das interações que observamos, seja através da partilha de brincadeiras, seja em conflitos.

Menciono também, o perfil do educador de infância, e os referenciais pedagógicos utilizados em sala, já que estes podem influenciar as crianças a interagir entre si, tal como a organização do ambiente educativo, que também será referenciado, não só a nível de organização espacial e temporal, mas também em relação ao trabalho de equipa.

1.1 Interações sociais

As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011:574).

Início o presente capítulo citando Hohmann & Weikart, mencionando a importância das interações sociais para o desenvolvimento da criança. Esta citação retrata que, através das relações, as crianças constroem a compreensão do mundo que as rodeia, só assim conseguem compreender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles. Ao longo da nossa vida estamos sujeitos a interações com os outros, em quase todas as atividades e experiências importantes estamos envolvidos, ou dependentes, de relações com o outro e não devemos privar as crianças disso.

É através das interações que nos desenvolvemos enquanto humanos, e que aprendemos a relacionarmo-nos com as outras pessoas com quem partilhamos o mesmo espaço, para Vigostky (s/d, cit. Silva & Lucas, 2003:132) *é a interação do individuo com o meio a característica definidora da constituição humana.*

A creche e o jardim-de-infância são locais onde se favorecem as interações em grupo, através da brincadeira ou de trabalhos realizados no ambiente que estão inseridas, no entanto, para que uma relação se torne recíproca entre duas ou mais crianças, estas têm que ter *um conhecimento básico da linguagem, das regras e dos hábitos dos seus colegas* (Formosinho, 1996:13), só assim estão aptas para participarem de uma forma competente nas atividades criadas pelos colegas. Muitas vezes as crianças já adquiriram estas competências mas não se sentem confiantes e não as usam com os pares; outras vezes, as crianças estão tão dependentes do adulto que numa simples interação com os companheiros de brincadeira surgem pedidos de auxílio aos adultos.

O facto da criança ser tímida pode também influenciar as suas relações sociais, isolando-se muitas vezes do grupo, não sendo convidadas a participar nas atividades. No entanto, esta timidez pode tornar-se uma preocupação, e o adulto poderá ser chamado para intervir, ajudando estas crianças a interagirem umas com as outras, tentando perceber quais as capacidades que lhe faltam para não ter essa confiança. Não

há motivos para preocupações se a criança decidir brincar sozinha, desde que, quando seja necessária uma interação, ela a realize de uma forma eficaz e satisfatória.

As capacidades de interação são aprendidas e reforçadas através de processos interativos, através de “dar e receber” em contexto de brincadeira ou trabalho conjunto. As crianças aprendem a ser e a estar, com a experiência dos outros, em contextos com conteúdo, tendo um motivo para ser feito e aprendido, como por exemplo numa atividade em grupo, onde as crianças se confrontam com outros pontos de vista, favorecendo a *descentração, essencial ao desenvolvimento socio afetivo e intelectual* (Piaget, s/d, cit. Kamii, 2003:63).

A criança precisa de possuir confiança nos outros para se aventurar em ações, pois só assim percebe que, se precisar de ajuda, existirá alguém que lhe dará apoio e estímulo para realizar as tarefas que pretende. Esta confiança inicia-se no nascimento, a partir do momento em que os pais, ou outras pessoas que estão presentes no crescimento da criança, fornecem às mesmas as suas necessidades, como a alimentação, a higiene, e o brincar com ela, ou seja, fazendo senti-la segura, só assim a criança poderá aventurar-se a explorar lugares e objetos. No entanto, ela precisa de ter a certeza que alguém estará lá para ela, sempre que ela regresse da sua exploração. Elas precisam de apoio mas também de espaço, precisam que estejam ao lado delas, mas que não as pressionem, a fim de poderem tomar decisões, tais como com quem querem brincar ou ao que querem brincar, tal como refere Hohmann & Weikart (2011:579):

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.

O adulto deve encorajar as crianças a procurarem-se e a pedirem ajuda umas às outras na resolução de problemas e a construírem relações de confiança, só assim conseguem criar uma relação de apoio umas com as outras. Esta confiança nos outros, e em si própria proporciona à criança uma base positiva para a sua vida adulta, só assim irá conseguir enfrentar os obstáculos que lhe serão dispostos ao longo do seu crescimento e desenvolvimento. Alves (1991:19) cita um dos artigos de Vygostky, mencionando que:

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; finalmente, e unicamente no final, começa a atuar sobre si mesma.

Camaioni (1980, cit. Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993:69) acredita que:

as interações de crianças oferecem mais oportunidades do que a interação adulto-criança para a tomada de papel do outro pela criança e para a diferenciação do seu ponto de vista daquele de outra pessoa.

No entanto, segundo Oliveira & Rossetti-Ferreira (1993) não se pode separar estes dois tipos de interação, adulto-criança e criança-criança, mas sim discuti-los como processos integrados.

Por esse mesmo motivo irei abordar esses dois tipos de interação em seguida, percebendo de que modo essas interações influenciam o desenvolvimento da criança.

A interação entre criança/criança

As interações entre as crianças surgem desde muito cedo, apenas com alguns meses de idade já se conseguem fixar nos pares e, mesmo não verbalizando com eles, essa interação é notada e importante. Ainda na creche as crianças já demonstram preferências por determinados pares, procurando-os para as suas brincadeiras.

Quando as crianças estão sozinhas não sentem necessidade de se acomodar a alguém, podendo construir as suas brincadeiras sem explicar nada, conseguem por em prática todas as suas fantasias, o mesmo já não acontece quando se encontram com outras crianças, sentindo necessidade em comunicar, estimulando uma interação entre elas, como a comunicação.

As crianças reforçam as suas capacidades sociais através de processos interativos, sejam estas capacidades positivas ou negativas, são adquiridas através de situações como o “dar e receber”, tanto a brincar como a trabalhar com outras crianças, é umas com as outras que as crianças aprendem a ser “amigos” ou “mandões”. Segundo Ladd & Coleman (2002:141) *os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição*. Uma criança que é rejeitada por um par, e que não consegue interagir com outras crianças pode tornar-se antissocial e não se sentir à vontade para interagir com outros pares, sentindo mais dificuldades em se relacionar.

As relações com os pares vão-se complexificando ao longo da infância, as crianças passam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros. Mas também são os pares que vão ajudar o outro a *socializar-se e a aprender sobre si e sobre os outros, vão ajuda-la a perceber o mundo* (Matta, 2001:315).

Ao interagirem umas com as outras, as crianças estão a estabelecer relações de *cooperação, confrontação, busca de consenso* (Oliveira, 2002:142). Quando as crianças fazem parte de um grupo estão a demonstrar interesse pelo outro, pelo que acontece com ele, e pela forma como a outra criança o avalia.

O estudo realizado neste relatório é transversal, abrangendo as crianças de creche e de jardim-de-infância, podendo observar assim as alterações que ocorrem quando as crianças crescem e têm mais autonomia sobre si. As escolhas que elas fazem dos seus pares, e como reagem a certas interações, criadas por outras crianças, ou pelo adulto.

Na relação com os pares, elas aprendem a pertencer a um grupo, a aceitar e a contestar, *a ser dependente ou independente, líder ou seguidor*, esta criação de grupos é uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal da criança (Oliveira, 2002:143). É também através de grupos que as crianças conhecem o significado de sucesso e insucesso, quando partilham brincadeiras e conseguem, ou não, atingir os seus objetivos.

A escolha dos pares pelas crianças é *seletiva*, como afirma Ladd & Coleman (2002:137), elas *preferem quase sempre crianças aproximadamente da mesma idade, do mesmo sexo, e raça*. Esta escolha é estruturada, as crianças escolhem aquelas que mais se aproximam a si enquanto pessoa, pela forma de estar com os outros, e principalmente pelas preferências de brincadeiras. No entanto, mesmo sentindo-se bem a brincar com outra criança, não significa que estas se tornem amigas, mas sim, companheiras de brincadeira.

A interação entre adulto/criança

Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico (Hohmann & Weikart, 2011:63).

Esta citação retrata muito bem o que é a interação entre o adulto e a criança, algo que não deve ser, de todo, uma opção mas sim uma atitude permanente do adulto, para que se possa promover o desenvolvimento da criança. A compreensão que a criança tem de si mesmo desenvolve-se através dos outros, e por isso mesmo, o adulto tem de interagir com a criança para que esta consiga desenvolver a sua identidade.

É muito importante existir uma boa interação entre o adulto e a criança, pois essa interação vai promover na criança a construção da sua identidade, de acordo com aquilo que lhe foi transmitido ao longo dos tempos. O facto do adulto ajudar a criança a relacionar-se com outras crianças faz com que esta se sinta à vontade para realizar as suas atividades. Quando as crianças se auxiliam *umas às outras nas suas atividades, os adultos estão a pôr as crianças em contacto umas com as outras e, deste modo, provocam a conversação natural* (Hohmann, 1979:199).

Os adultos devem criar estratégias de interação positivas, criando relações com elas, brincando, e ajudando no conflito social. Deste modo, as crianças começam a ter liberdade e confiança para dialogar com o adulto. Esta interação entre adulto e criança deve estar relacionada com a reciprocidade, ou seja, pela igualdade de direitos entre o adulto e a criança, no que diz respeito também a atitudes autoritárias. Os adultos ao partilharem o controlo e o poder com as crianças estão a criar uma atmosfera de confiança e respeito mútuo. As crianças estão desejosas de experimentar as ideias dos outros, e se o fizerem sentem-se mais seguras, agindo de forma independente, tomando iniciativas por elas próprias, sem que lhes digam o que fazer.

O adulto pode, e deve, ajudar as crianças a realizar as atividades que lhes são propostas, trabalhando com elas. As crianças irão sentir uma maior motivação ao realizar esse trabalho, irão enfrentar possíveis insucessos, mas sentem-se confiantes pois têm o adulto do seu lado. Nesta partilha, ambos conquistam algo de útil para o seu desenvolvimento, a criança aprende através da experiência, e o adulto aprende também,

acerca de cada criança, e como deve interagir com cada uma delas para que as possa ajudar no seu desenvolvimento. É também importante dar às crianças um reconhecimento positivo e específico, como refere Curry & Johnson (1990, cit. Hohmann & Weikart, 2011:85): *Um feed-back honesto a comportamentos específicos ajuda as crianças a crescer e leva a mais mudanças do que um comentário global do tipo "bom trabalho"*.

Piaget (1932/1965, cit. DeVries & Zan, 1998:53) caracterizou dois tipos de relacionamento entre adulto/criança, um deles promovia o desenvolvimento infantil, e o outro atrasava-o. O primeiro tipo de relacionamento é de obediência, o qual Piaget caracterizou de *moralidade "heterónoma"*, esta significa *"seguir regras feitas por outros"*. O segundo relacionamento é caracterizado pelo autor de *moralidade "autónoma"*, no entanto esta autonomia não significa criar *"independência"* para fazer as coisas por si mesmo sem auxílio, mas sim criar regras próprias, seguindo convicções sobre a necessidade de respeitar as pessoas no relacionamento com o outro.

O educador é um modelo na aprendizagem da criança, e é preciso ter em atenção quando este se torna um modelo *contraditório ou de comportamento social*, como refere Formosinho (1996:19) *não é invulgar, por exemplo, ouvir um professor cujo tom de voz é alto pedir às crianças para falarem "baixo"*.

Parece não ser uma simples coincidência que as vozes das crianças se elevem frequentemente ao nível da do educador. Deste modo, estes podem e devem fornecer modelos e capacidades de interação, para auxiliar as crianças que estão no processo de aquisição destas capacidades sociais. As crianças aprendem também através da observação, sendo importante que o educador intervenha no comportamento social das crianças, no entanto *"mais" não implica necessariamente melhor* (Formosinho, 1996:22).

O adulto deve intervir no trabalho da criança, mas de uma forma cuidada e controlada, não deve invadir o espaço da criança, e deve deixá-las resolver os seus próprios problemas, no entanto, deverá estar atento aos ciclos negativos que se podem vir a criar se não houver uma intervenção. O educador deve manter-se atento a estas situações, e avaliar se a criança é ou não capaz de resolver os conflitos sem a intervenção de um adulto.

Kamii (2003:64) refere que, *o educador deverá tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito*. Não é a separação que irá revolver o problema, essa poderá ser a solução para o momento, mas não permite às crianças aprender acerca das interações sociais, e sobre a forma como devem resolver os seus problemas. Se o adulto as deixar resolver os seus conflitos, as crianças conseguem melhorar a sua comunicação, o educador deve interrogar as crianças sobre o que se passou, e só depois dar a sua opinião sobre a situação.

Num estudo realizado por Innocenti (1986, cit. Ladd & Coleman, 2002:149), o autor refere que *os níveis mais baixos de interações tendiam a ocorrer quando os educadores estavam presentes e a dirigirem os comportamentos sociais das crianças*. Isto deve-se ao facto do educador intervir nos problemas das crianças e não as deixar resolver por si mesma, ou seja, este deve deixar um espaço entre si e as crianças para que estas consigam resolver os seus próprios problemas, criando assim um nível mais alto de interação com os outros. O educador deve ser um mediador, mas não deve resolver todos os problemas das crianças, para que estas consigam desenvolver-se a nível social, e também pessoal.

Existem elementos centrais de apoio que os adultos devem utilizar como orientadores nos trabalhos com as crianças, elementos esses que irão encorajar as crianças a desenvolver várias capacidades como a crença nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança. Segundo Hohmann & Weikart (2011:76) *os elementos de apoio são os seguintes:*

- *Partilha do controlo entre as crianças e os adultos*

Esta partilha apela à reciprocidade, dar e receber, entre crianças e adultos. Se o adulto detém o controlo total, não são dadas às crianças oportunidades para desenvolverem capacidades de controlo ou até mesmo para tomarem decisões; se o adulto desiste do controlo, a criança mais agressiva vai dominar. No entanto, quando o poder é partilhado pelo adulto e pela criança cria-se um ambiente de autorrealização e de confiança e respeito mútuo.

- *Centração nas potencialidades das crianças*

A aprendizagem por parte das crianças tem uma maior probabilidade em ocorrer quando estão motivadas por objetivos e interesses pessoais. Deste modo, o adulto deve ter em atenção os interesses das crianças, proporcionando-lhes atividades que irão permitir uma maior aprendizagem. Ao pressionar a criança, o adulto está a desafiar-las para que se tornem mais defensivas e ansiosas.

- *Estabelecimento de relações autênticas com as crianças*

Também o adulto tem interesses específicos. Se existir um clima de apoio entre adultos e crianças as aprendizagens que irão ocorrer são honestas e eficazes. O ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos, por isso mesmo é importante que os adultos sejam o mais genuínos possível, para que, nas crianças, surja um efeito positivo e estimulante. A reciprocidade e o respeito partilhado apoia e encoraja a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança.

- *Compromisso de apoiar a brincadeira das crianças*

Para as crianças, brincar é uma fonte de profunda satisfação, prazer e recompensa. Quando se pergunta a um adulto sobre memórias agradáveis da sua infância, são as imagens de brincadeiras que surgem na memória. O adulto tem de criar um clima de apoio no brincar, e por isso mesmo, tem de facultar materiais às crianças para que possam manipular, tem de as deixar realizar escolhas sobre como, com quem e onde brincar e apoiá-la enquanto brinca, este apoio vai desde a preparação do contexto à participação real da brincadeira.

- *Adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais*

Os conflitos surgem durante as brincadeiras, e embora estes possam ser incómodos, o adulto aproveita para estimular as crianças a resolverem os seus assuntos, desenvolvendo a resolução de conflitos interpessoais. Para que o adulto ajude a criança, este tem de abordar os conflitos de uma forma direta, firme e paciente, encorajando as crianças a falarem umas com as outras.

Se o educador seguir estes elementos de apoio, a criança irá desenvolver-se socialmente de uma forma positiva, criando estratégias para ela mesmo resolver os seus conflitos, bem como ajudar outras crianças a resolverem os seus conflitos.

1.2 O ato de brincar

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade, s/d, cit. Nehls, 2012:197).

O ato de brincar provoca uma grande satisfação nas crianças, consistindo num desafio que lhes trás recompensas e aprendizagens. Ao brincarem, as crianças desenvolvem capacidades de autonomia, uma vez que a brincadeira influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promove também o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. No entanto, o jogo, e o ato de brincar só são considerados como brincadeiras quando escolhidos de livre e espontânea vontade pela criança, caso contrário este é considerado trabalho ou ensino.

Ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres (Kishimoto, 2002:143). Deste modo, pode-se referir que o brincar deve ser livre, e que as crianças não devem ser obrigadas a brincar a isto ou aquilo, uma vez que é a própria motivação da criança que deve ditar o que ela irá fazer, para que explore de forma saudável o local ou os objetos utilizados.

Webster-Stratton (1999/2008, cit. Gaspar 2010:9) refere no seu programa de formação de educadores de infância e de professores do 1ºciclo do ensino básico, três conceitos que Vygotsky considera importante que os profissionais de educação adotem quando brincam com as crianças: *Siga as instruções das crianças quando brincar, seja um educador atento, e use comentários descritivos.*

No que diz respeito ao primeiro conceito, é importante o educador não estruturar as brincadeiras, com *instruções e correções, sobre o que a criança deve fazer quando está a brincar* (Gaspar, 2010:9). Quando se dá a oportunidade de orientar a brincadeira e de usar a sua imaginação, as crianças *ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras* (Gaspar, 2010:9). Quando o educador segue as regras da criança está a mostrar respeito pelas suas ideias, o que irá propiciar uma reciprocidade na relação entre a crianças e o educador, uma vez que a criança torna-se mais respeitadora perante ele.

Para que o educador seja atento, este deve participar nas brincadeiras, mas a sua concentração deverá estar centrada nas crianças e no que elas estão a estruturar, e não envolver-se naquilo que está a fazer. Este deve observar e elogiar os esforços das crianças com entusiasmo durante toda a brincadeira *e não apenas nos produtos finais* (Gaspar, 2010:9).

O último conceito refere-se a usar comentários descritivos, por norma os educadores tendem a colocar uma série de questões quando as crianças estão a brincar “*De que cor é?*”, “*Que forma tem?*”, “*Estás a fazer o quê?*” (Gaspar, 2010:9), a intenção do adulto é boa, mas pode provocar o efeito contrário, provocando a timidez nas crianças, tornando-se *defensivas, silenciosas e relutantes em falar livremente* (Gaspar, 2010:10). Se o educador se limitar a comentar e descrever as brincadeiras vai estimular *o desenvolvimento da linguagem* (Gaspar, 2010:10), ao modelar palavras que a criança desconhece ou de que ainda não se apropriou.

A autora dá um exemplo que irá fornecer à criança capacidade de desenvolver o seu vocabulário, *estás a pintar isso com um tom púrpura brilhante, tão bonito. Agora estás a pensar, muito concentrado, na cor que vais usar a seguir. Parece que estás muito contente com a tua pintura* (Gaspar, 2010:10). Com este discurso a criança irá aumentar o seu repertório para conseguir falar de emoções, por exemplo. Mas *o educador não deve nunca fazer perguntas?* (Gaspar, 2010:10). Sim, no entanto, estas devem ser em pequenas quantidades, devendo também incentivar as crianças para o que estão a fazer e não as deve criticar.

Um dos mais importantes jogos para que sejam criadas interações e para que as crianças se desenvolvam, é o faz de conta, nome designado por Vygotsky, ou o jogo simbólico, designado por Piaget. Em ambos são utilizados *objetos reais ou imaginários*, e baseiam-se em *experiências vividas ou presenciadas* (Ferreira, 2010:12). Neste tipo de jogo, as crianças discutem funções, cargos, e distribuem personagens, elas imitam as figuras que observam no dia-a-dia, e criam relações umas com as outras.

A criança, ao brincar, está a aprender a seguir regras, a comportar-se, a socializar-se e a descobrir o mundo à sua volta. Ao brincar com outras crianças aprendem que não são os únicos que sentem desejos e que têm objetivos, desenvolvendo assim princípios de colaboração, divisão, liderança, obediência e

competição, *por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil* (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008:177).

Mesmo sabendo que a brincadeira é algo sério, em muitas instituições ela não é explorada de uma forma ideal, ou seja, em muitos casos estas brincadeiras servem para que o adulto possa deixar as crianças livres e sozinhas, e possa, com isso, ocupar o seu tempo a realizar outras atividades, esta não é a melhor forma de se aproveitar um espaço bem organizado podendo promover as interações. O adulto deverá manter a sua atenção, estando ou não a participar nas brincadeiras, para que possa intervir, se necessário, ou para que se aperceba da forma como as crianças interagem umas com as outras.

Quando o brincar ocorre num ambiente com apoio, temos presentes todos os ingredientes para que a criança se desenvolva ativamente:

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

Segundo Hohmann & Weikart (2011), as brincadeiras vão, ao longo do tempo, aumentando as suas complexidades, isto deve-se ao próprio crescimento das crianças. As crianças pequenas têm brincadeiras mais exploratórias, são experiências simples e repetitivas que lhes permitem, tal como o nome indica, explorar os materiais utilizados. Posteriormente, as crianças passam a realizar brincadeiras construtivas, deixam de mexer apenas nos materiais e passam a fazer criações com eles. Em seguida as crianças começam a experimentar a brincadeira dramática, onde desempenham papéis por elas imaginados, sejam pessoas ou animais. À medida que vão crescendo começam a ter jogos com regras, inicialmente criadas por si, sendo elas muito flexíveis.

Durante o ato de brincar, a criança está a desenvolver competências sociais, este cria oportunidades para que conversem, brinquem e interajam umas com as outras ao logo das suas atividades. Acontecendo estas numa sala onde um adulto é o responsável, este deve criar condições para promover esse desenvolvimento. Bruner (1983, cit. Kishimoto, 2002:145) considera a brincadeira promotora de uma boa coordenação *mão-olho-cérebro*, e que, ao brincar, as crianças desenvolvem-se como ser humano.

Bruner (1983, cit. Kishimoto, 2002:151) valoriza a brincadeira, referindo que ela é importante para a criança, desde o nascimento. Através dela a criança *aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas*. É por isso mesmo importante que seja dada à criança oportunidade para brincar. Para além das aprendizagens mencionadas pelo autor, as crianças estimulam a curiosidade, desenvolvem a linguagem, o pensamento, a concentração e a atenção.

1.3 Especificidade da intervenção do educador de infância

Um educador de infância é um profissional responsável por criar atividades educativas, para crianças dos 0 aos 6 anos, tendo em vista o desenvolvimento das mesmas. A estes profissionais de educação cabe-lhes a ação de ajudar as crianças a criarem relações sociais para que possam desenvolver a sua formação pessoal e social, para que isso ocorra, convivem e cooperam com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e atividades em grupo, ou até mesmo com o educador.

Como todos os profissionais, o educador não é exceção e tem as suas próprias funções, citadas por Spodek & Saracho (1998:32):

- *Diagnosticar;*
- *Montar currículos;*
- *Organizar a Instrução;*
- *Gerenciar a Aprendizagem;*
- *Aconselhar;*
- *Tomar decisões.*

Estas funções referem-se ao educador, no entanto tem de se ter em conta as crianças e o contexto em que se inserem. No que diz respeito a *Diagnosticar*, o educador deve avaliar as necessidades e potencialidades das crianças para que assim consiga planear com sucesso.

Quando o autor menciona *Montar Currículos* refere-se a serem levantadas as necessidades das crianças, e cruzando com as teorias e os saberes práticos da profissão, poderão ser criados currículos, que têm em conta também a comunidade envolvente.

Organizar a Instrução, refere-se à função dos educadores, a organização das atividades em sala, de forma a atingir as metas educacionais, e *Gerenciar a Aprendizagem*, em que os educadores criam ambientes acolhedores e propícios a aprendizagens e experiências interessantes para as crianças.

Aconselhar as crianças dando-lhes apoio emocional, orientação e educação, têm também de ajudar as crianças a adquirirem habilidades de socialização. Por fim, a função de *Tomar a decisão*, que muitas vezes requer reflexão por parte do educador, esta tomada de decisão não se baseia apenas nas crianças, mas também nas atividades, materiais e objetivos.

O educador deve ser uma pessoa verdadeira com as crianças, pois se não o for, elas não vão perceber a importância de o serem com os outros. Quando lhes respondem de forma a esclarece-la sobre os seus comentários e ações, estão a alimentar o pensamento infantil, fazendo com que esta comece a criar hipóteses de resposta. Este é fundamental na ajuda às crianças, como enfrentar possíveis insucessos. Deste modo, o adulto deve estar atento e proporcionar momentos às crianças que as leve a adquirir confiança nas suas ações.

Existem ainda vários estádios de desenvolvimento que caracterizam a evolução da carreira profissional dos educadores de infância. Katz (1993:16-19) enuncia-os como *sobrevivência, consolidação, renovação, maturidade*.

O primeiro estágio, *sobrevivência*, ocorre ao longo do primeiro ano de prática pedagógica, onde o educador, ao chegar ao contexto e à realidade que terá de enfrentar, *pode desencadear sentimentos de falta de preparação para a tarefa*, o que lhe irá provocar ansiedade. Assim sendo, o educador necessita de *ajuda direta* de um colega experiente por exemplo (Katz, 1993:16).

O estágio de *consolidação* ocorre no fim do primeiro ano de prática, quando o educador percebe que foi *capaz de sobreviver às crises imediatas*. A partir deste momento o educador foca-se mais em casos particulares de crianças e não só num todo como um grupo homogêneo, para que o educador tenha apoio, necessita de *utilizar outros recursos tais como outros profissionais*, como um psicólogo (Katz, 1993:17).

No terceiro ou quarto ano de experiência ocorre o estágio de *renovação*, o cansaço começa a ser evidente, devido às suas rotinas serem muito idênticas, fazendo com que o educador se questione acerca de novas técnicas e novas ideias, essa troca de ideias surge a partir da partilha de ideias com outros colegas, pode até tornar-se membro de associações (Katz, 1993:18).

Por fim o estágio de *maturidade*, que poderá ser alcançado por alguns educadores após três anos, e por outros em cinco ou mais anos. Nesta fase o educador já atingiu *um nível de confiança na sua competência*, reflete sobre a sua experiência com especialistas participando em conferências e seminários (Katz, 1993:18).

Desta forma, percebe-se que o educador está sempre a adquirir competências profissionais ao longo da sua carreira, sendo essa aprendizagem muito importante para a sua evolução. Como refere Spodek & Saracho (1998:36), *a formação do professor não termina com o fim do curso e a habilitação; ela requer um contínuo desenvolvimento profissional*.

Através do Decreto-Lei nº 240/01, de 30 de Agosto, onde temos acesso ao perfil geral de competências para a docência, pode-se constatar que o educador

g) *Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.*

Este código de ética serve

como instrumento para que os valores e princípios relativos às crianças sejam respeitados. (...) o código é, senão indispensável, pelo menos útil a três níveis: ao nível da intervenção e da relação dos professores com os alunos, ao nível da intervenção e da relação dos professores junto da sociedade e ao nível da relação com os seus pares (Caetano & Silva, 2009:55).

O educador tem de lidar com um dos aspetos mais delicados dos seres humanos, o carácter, por isso mesmo tem de realizar o seu trabalho com responsabilidade e respeito pelos outros. Estrela (1997, cit. Torres, Mouta & Meneses, 2002:8) menciona que *ser educador obriga a um modo particular de ser e estar, obriga a uma autoridade moral*. Deste modo, o educador terá de ter em atenção os critérios deontológicos que são associados à sua profissão, estes critérios têm a

função de garantir a qualidade dos serviços que se prestam e asseverar que os profissionais são dignos de confiança por parte dos seus concidadãos, uma vez que atuam com o rigor e a seriedade a que o código de ética lhes adverte (Estrela, 1997, cit. Torres, Mouta & Meneses, 2002:10).

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) definiu uma Carta de Princípios para uma Ética Profissional, e nessa carta contempla *a dimensão ética como uma vertente fundamental da identidade profissional* dos educadores de infância. A APEI elegeu os princípios e os compromissos que os profissionais de educação têm de ter como referência. No que diz respeito aos princípios como referência ética, são mencionados *a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito*.

Relativamente aos compromissos que os educadores devem reconhecer no agir da sua profissão, a APEI enuncia seis:

- *O compromisso com as crianças*

Este diz respeito á forma como o educador se dirige às crianças, e como as respeita, independentemente da sua cultura ou religião, integrando todas as crianças na sala, de igual forma; o educador deve responder às necessidades individuais das crianças, pois cada uma tem formas diferentes de se expressar e de estar com os outros; tem de ter expectativas positivas em relação as crianças, reconhecendo o potencial de cada uma, incentivando-as a fazer sempre mais e melhor; deve promover a autonomia das crianças, respeitando a individualidade de cada uma; garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança, protegendo-as de abusos físicos ou psicológicos; garantir que os interesses das crianças se sobrepõem a outros interesses pessoais e institucionais.

- *O compromisso com as famílias*

A APEI considera fundamental para a prática da ética profissional que o educador respeite as famílias, promovendo a participação da mesma, aceitando-as como parceiros na ação educativa; o sigilo deve ser mantido em todas as informações que são mencionadas pela família, salvo em casos que seja posta em risco a integridade da criança; deve ser fornecido o devido apoio à família, reunindo-se sempre que necessário.

- *O compromisso com a equipa de trabalho*

Refere-se ao respeito para com os colegas de profissão, colaborando uns com os outros sem discriminação; tomar decisões em conjunto sempre que ocorram situações problemáticas; partilhar informações relevantes, que tenham observado, desde que não quebrem o limite da confidencialidade.

- *O compromisso com a entidade empregadora*

Diz respeito à participação na construção da organização social em que o educador está inserido, colaborando com a entidade empregadora na prestação de bem-estar da criança; cumprir com responsabilidade todas as funções que lhe são estabelecidas, respeitando as normas e regulamentos.

- *O compromisso com a comunidade*

O educador deve conhecer a comunidade em que a instituição está inserida, respeitando as tradições da mesma e estabelecendo relações de cooperação com as entidades socioeducativas presentes.

- *O compromisso com a sociedade*

Para além de profissional, o educador é também um cidadão, devendo assumir essa condição agindo de modo informado e coerente; envolver-se na valorização social e cultural dos profissionais de educação de infância e na construção das condições sociais que mais a dignifiquem.

Todos estes compromissos levam o educador a procurar atitudes que se apoiem em atenção, respeito e confiança nos outros, a cuidar do seu bem-estar físico e psicológico para que possam responder de forma apropriada às exigências da profissão. Este deve investir na sua formação e estar disponível para adequar as práticas às exigências de um meio. Em cada instituição, o profissional de educação irá deparar-se com contextos, pessoas, regras e costumes diferentes, precisando de resistência para enfrentar e adequar as práticas ao meio.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, o adulto deve conseguir criar relações de confiança e cooperação com os membros que irão trabalhar consigo, bem como com todos os elementos da instituição, sendo mais fácil criar momentos de partilha entre vários grupos de crianças e adultos.

1.4 Referenciais pedagógicos

Neste capítulo vou referir alguns dos referenciais pedagógicos adotados na educação pré-escolar. O referencial pedagógico é influenciador da organização do tempo e do espaço numa sala de atividades, criando possibilidades às crianças para que interajam entre si, ou com os adultos, de formas diferentes, de acordo com o modelo adotado por cada educador. Formosinho (2007:10) caracteriza um modelo pedagógico como *um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada*.

Cada educador de infância tem a autonomia de escolher qual o modelo pedagógico que irá utilizar na sua prática, para que possa realizar da melhor forma possível, as atividades pedagógicas com as crianças. No entanto, existem instituições onde esses modelos estão implementados, e o educador tem de seguir as regras do mesmo.

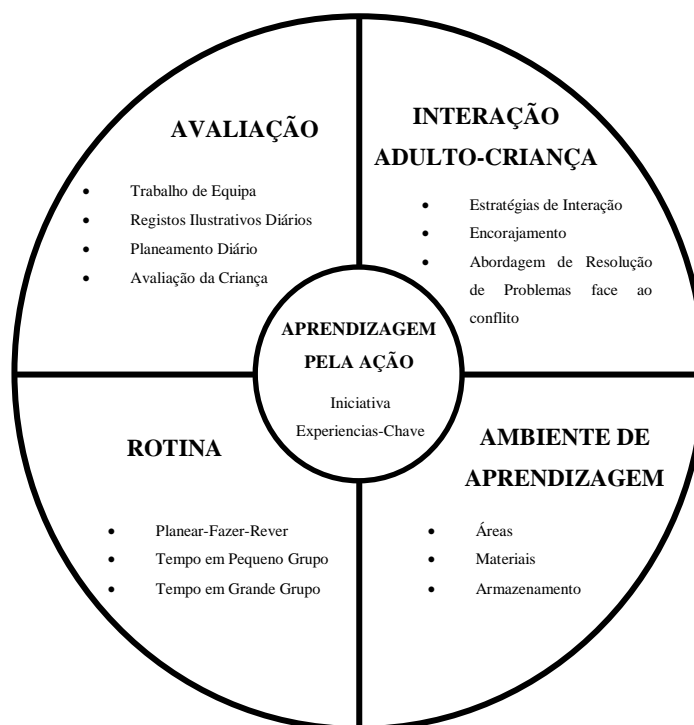
Durante o período de estágio que me permitiu realizar este estudo, estive presente em dois contextos diferentes, no primeiro contexto, uma sala de creche, o modelo presente era o Movimento da Escola Moderna, já no segundo contexto, numa sala de JI, o modelo utilizado não me foi dado a conhecer

Assim sendo, irei neste capítulo mencionar três modelos pedagógicos usados nos contextos de educação pré-escolar, o MEM, uma vez que tive a oportunidade de observar num dos contextos de estágio, o High/Scope e o Trabalho de projeto. O motivo pelo qual irei referir estes dois últimos deve-se ao facto de, no modelo High/Scope o educador incentivar as crianças e promover a ação, e no modelo Trabalho de projeto o educador promover a autonomia e a socialização da criança. Sendo o meu tema de investigação acerca das interações sociais, considero pertinente conhecer mais sobre estes três modelos pedagógicos.

1.4.1 High/Scope

O currículo High/scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista pra a educação de infância (Formosinho, 2007:55).

Este modelo centra-se na *aprendizagem pela ação*, como mostra o quadro 1, que segundo Formosinho (1996:70) *requer o contributo da criança e do adulto, pois exige a iniciativa da criança em conjugação com as propostas do adulto que intencionaliza as atividades educativas, tendo como o horizonte educacional o das experiencias-chave.*



Quadro 1 - A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope – Adaptado de Hohmann & Weikart (2011:6)

Os cinco princípios que caracterizam o modelo pedagógico High/Scope são:

Aprendizagem pela ação, é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem ativa é o “coração” conceptual do modelo High/Scope que se apoia em quatro pilares: a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina e a avaliação.

Interação adulto-criança, sendo o adulto um apoiante durante conversas e brincadeiras, deve ouvir a criança e encorajá-la a resolver os seus problemas. O papel do adulto é o de desafiar a criança no seu próprio pensamento cognitivo.

Ambiente de aprendizagem, este tem impacto no comportamento das crianças, entendendo-se não só o ambiente como o espaço utilizado, mas também os materiais nele inseridos. Um ambiente organizado *dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões* (Hohmann & Weikart; 2011:7), por isso mesmo os adultos organizam o espaço em áreas de modo a apoiar o interesse das crianças, dividindo as salas em áreas, como a área das construções, dos jogos, da casa, da matemática, da pintura, da leitura, e também a área exterior. É também importante que exista uma grande variedade de materiais e que estejam ao alcance da criança, para que estas possam agarrar, explorar e brincar ao seu ritmo.

Rotina diária, permite que as crianças saibam o que irá acontecer posteriormente, dando-lhes conforto e confiança ao longo do dia. Nesta rotina está incluído o processo *planear-fazer-rever*, permitindo às crianças que demonstrem as suas intenções naquilo que querem fazer, *os adultos põem este processo em funcionamento colocando às crianças perguntas apropriadas, tais como “O que é que gostavas de fazer?”* (Hohmann & Weikart, 2011:8), deste modo as crianças planeiam aquilo que querem por em prática de forma autónoma, sendo que o adulto tem o papel de *encorajar a rever as suas experiências*.

Avaliação, que exige um conjunto de tarefas apenas permitido através do trabalho em equipa. Os adultos responsáveis e membros da equipa unem-se a cada dia e reúnem informação que absorveram e registaram de casa criança, fazendo o registo diário de cada uma, estas observações irão permitir à equipa realizar a avaliação de cada criança em particular. Segundo Hohmann & Weikart (2011:9) *avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança*.

No modelo pedagógico High/Scope as atividades são iniciadas, alternadamente, de acordo com a escolha dos adultos e das crianças. A criança desenvolve a capacidade de fazer as suas escolhas, resolver problemas, e conversar com outras crianças e com o adulto. Ao participar nas áreas de interesse, as crianças estão a usar a imaginação e a

alegria da descoberta, esta exploração incentiva a iniciativa da criança, o respeito às regras, desenvolve a curiosidade e a exploração individual.

As atividades devem ser planeadas com cuidado, têm de ser coerentes e consistentes, e necessitam também de ser organizadas por forma a proporcionar momentos de trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo. São necessários também momentos em que o adulto detém a maioria do controlo sobre as atividades e momentos em que a criança detém a maioria do controlo, sempre tendo em conta o desenvolvimento das crianças.

Ao seguir este modelo pedagógico o educador está a permitir à criança aprender a fazer, através da descoberta a criança aprende a desenvolver a sua imaginação, a criatividade e a autonomia, elementos principais para o seu desenvolvimento pessoal.

1.4.2 Movimento da Escola Moderna

Os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais (Formosinho, 2007:127).

O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) caracteriza-se por construir um espaço democrático de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade, podendo as crianças, em conjunto com os adultos, construir condições que lhes permitam organizar um ambiente institucional apto a auxiliá-las na apropriação dos conhecimentos e dos valores (morais e estéticos) implementados pela sociedade.

Este modelo baseia-se nos problemas e motivações da vida real, a instituição deverá proporcionar às crianças uma troca de conhecimentos, realizando uma interação constante com a comunidade.

Na educação pré-escolar, o MEM assenta em três condições fundamentais, *grupos de crianças de idades variadas; existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir (Folque, 1999:7).*

A primeira condição diz respeito à constituição dos grupos, sendo os mesmos formados de uma forma vertical, integrando crianças de várias idades, de modo a garantir a heterogeneidade do grupo, promovendo a interajuda, sendo que as crianças mais velhas irão ajudar as mais novas nas suas tarefas. Ao criar grupos heterogéneos, os educadores estão a permitir às crianças que se desenvolvam a nível cognitivo, social e moral. Vygotsky é o principal defensor desta partilha de conhecimentos entre crianças de várias idades, defendendo *que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem (Folque, 1999:7).*

A segunda condição remete para a existência de um clima de livre expressão que deverá ser reforçada pela valorização pública das experiências de vida das crianças, bem como das suas opiniões e ideias. Assim, o educador tanto deverá demonstrar-se disponível para registar as mensagens da criança, como deverá

estimular nas crianças a fala, as produções técnicas e artísticas. Salienta-se ainda que *a construção das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes* (Folque, 1999:7). Para tal é necessário dar à criança o tempo lúdico necessário de modo que consiga explorar as atividades que tem em mãos.

A terceira condição refere-se à necessidade de ceder à criança o tempo lúdico necessário que a permita explorar as ideias, os materiais e os documentos, de modo a possibilitar o questionamento e a interrogação da mesma. Segundo Niza, essas interrogações poderão suscitar projetos de pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador, que eventualmente poderão contribuir para o desenvolvimento simultâneo de diversos projetos, caracterizando o trabalho educativo do MEM. Folque (1999) destaca ainda que é através da interrogação que a criança se envolve no mundo e tenta compreender o que a rodeia.

No que diz respeito à organização da sala, esta está organizada em áreas, onde se considera importante que se aproximem o mais possível da realidade, sendo usados materiais autênticos. As áreas básicas são, a biblioteca, oficina de escrita e reprodução, espaço de laboratório e ciências, espaço de carpintaria e construções, espaço de expressão e representação plástica, e ainda um espaço de “faz de conta”.

A rotina é indispensável, criando um ambiente seguro para as crianças se desenvolverem. No MEM o tempo divide-se em duas partes, a manhã, centrada no trabalho de projeto e na atividade escolhida pelas crianças, podendo ser trabalho individualmente ou em pequeno grupo, e a parte da tarde, que contem sessões de atividade cultural, são organizadas tanto pelas crianças como pelos educadores, contendo atividades *como contar histórias, cozinhar, conferências, e correspondência com outras escolas, assim como a vinda de pais e outros convidados da comunidade* (Folque, 1999:8).

Ainda no período da tarde é realizada a reunião do conselho, onde as crianças partilham as experiências do dia, avaliando o que foi realizado. Podem registar-se também novas ideias para alargar os conhecimentos dos seus projetos. À sexta-feira é realizado o balanço da semana, construindo assim o diário de grupo, onde são também registados os primeiros planos para a semana seguinte.

Existem vários instrumentos presentes na sala que ajudam *a contar a história da vida do grupo* (Folque, 1999:8), como *o mapa de presenças*, quadro que permite às crianças, através de duas entradas (dias da semana no topo e nomes das crianças do lado esquerdo) registrar a sua presença todas as manhãs assim que chegam à sala. Para além desta tabela poder ser usada como um registo de presenças, pode também permitir às crianças outras oportunidades de leitura, referindo-se a ritmos temporais, “*Ontem eu não vim a escola. Amanha, é sábado. Ninguém vem a escola!*”, “*Quem foram os colegas que não vieram ao jardim-de-infância*” (Folque, 1999:8), entre outras.

Outro instrumento é o *mapa de atividades*, também através de uma tabela de duas entradas (nome das crianças do lado esquerdo e atividades ou áreas de trabalho na horizontal) as crianças registam as atividades que têm planeadas ou em curso. Este plano é usado como processo de autorreflexão, na medida em que as crianças aprendem a antecipar as suas atividades, fazendo planos sobre as mesmas. O mapa das atividades é completado pela *lista de projetos*, onde se regista o nome do projeto, a data do início e da sua provável conclusão, bem como o nome das crianças envolvidas.

O *diário de turma* é mais um instrumento utilizado pelo MEM, que permite o registo por parte das crianças do que *não gostamos, gostamos, fizemos e queremos*. As colunas vão sendo preenchidas ao longo da semana, tanto por tentativas de texto da criança como por ilustrações, e à sexta-feira são analisados os conteúdos das colunas. Quando existem ocorrências negativas podem ocorrer novas regras de sala, registada numa lista de comportamentos do grupo.

Também o *mapa das tarefas* é utilizado como instrumento de regulação. O grupo de crianças planeia o seu trabalho, e também ele é responsável por manter o espaço arrumado e realizar as tarefas que são necessárias, como por exemplo *arrumar as ferramentas, limpar as mesas, regar as plantas ou dar de comer aos animais* (Folque, 1999:9), estas tarefas são distribuídas pelas crianças, de forma rotativa, na reunião do conselho às segundas-feiras de manha.

O educador tem um papel ativo na transmissão de valores morais e cívicos, promovendo nas crianças a livre expressão, as atitudes críticas, a autonomia, o

respeito e a responsabilidade. Assim, o educador deverá estar aberto a ideias e propostas diferentes. O trabalho do educador neste modelo fomenta uma aprendizagem democrática ao mesmo tempo que estimula um saber estar em grupo, prezando o trabalho desenvolvido em grupo (pequena e grande dimensões) e em pares. Portanto, tal como afirma Folque (1999), o educador não tem o papel exclusivo de ensinar as crianças, mas sim de acompanhá-las e observá-las durante as suas atividades, supervisionando o seu desenvolvimento.

1.4.3 Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores (Vasconcelos, 2012:11).

Ao utilizar o trabalho de projeto como modelo pedagógico, o educador está a promover a estimulação dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento, por parte da criança.

O projeto pressupõe uma intenção num contexto social que parte de ideias preconcebidas existentes sobre o assunto, no entanto a intenção pode ser individual ou em grupo. Durante e após a realização do projeto, as crianças podem associar as ideias que já tinham com as que obtiveram durante a sua concessão. Ao ocorrer uma associação de ideias esta pode ser fortalecida se houver satisfação, ou enfraquecida se houver incómodo.

Durante o projeto, cada criança assume diferentes tarefas, elas *colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos, 2012:11).*

Neste modelo, os educadores devem ser guias e organizadores de aprendizagens, e não transmissores de conhecimentos, assim sendo, e segundo Santos, Fonseca & Matos (2009:28), estes necessitam de:

- *Deixar os alunos arriscar, mas não os deixar fracassar;*
- *Analisar e pôr em evidência os saberes e capacidades adquiridos;*
- *Privilegiar os aspetos positivos das aprendizagens;*
- *Gerir conflitos e trabalhar em equipa.*

Já as crianças, segundo Dewey (s/d, cit. Fonseca & Matos, 2009:27), devem:

- *Ser ativos para aprenderem e produzirem qualquer coisa;*
- *Aprender a pensar, isto é, aprender a resolver problemas;*
- *Aprender a viver em sociedade, isto é, aprender a colaborar com os outros.*

Um trabalho de projeto pode demorar tanto um dia como semanas, dependendo também da idade das crianças com quem estamos a lidar, e do trabalho que se irá realizar. Por norma as crianças mais pequenas demoram menos tempo a realizar um projeto, uma vez que este não é tão elaborado quanto o das crianças mais velhas.

Estes projetos não têm de ser necessariamente programados, tanto a nível de tema como a nível de tempo, como refere Katz & Chard (1997:4):

Um projeto mais pequeno e imediato pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita. Um projeto que envolva um estudo do bairro ou do tempo pode estender-se por várias semanas, ao passo que outros podem completar-se numa semana.

O trabalho de projeto está dividido em quatro fases, sendo a primeira a *definição do problema*, a segunda a *planificação e desenvolvimento do trabalho*, a terceira a *execução*, e a quarta a *divulgação/avaliação* (Vasconcelos, 2012:14-17).

Na primeira fase do trabalho são formuladas as questões a investigar, bem como o assunto a estudar. É realizada uma conversa em grande e pequeno grupo onde se partilham os saberes que já possuem sobre o assunto, através desta partilha de conhecimentos são construídas teias, que registam perguntas fundamentais que sustentam o desenvolvimento do projeto, bem como o que já sabem e o que querem saber.

Na segunda fase do projeto são elaborados mapas que servem de linhas de pesquisa,

define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos, 2012:15).

Segundo Rinaldi (s/d, cit. Vasconcelos, 2012:15) existem dois pontos de vista sobre a planificação, o primeiro caracteriza a planificação como *uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objetivos gerais e específicos para cada atividade, apresentando uma hierarquização desses objetivos*. O segundo caracteriza a planificação como *uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes*

intenções gerais mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou para cada atividade antecipadamente, ao invés disso formulam as hipóteses tendo em conta o que conhecem do grupo e das crianças.

A fase da execução inicia-se através do processo de pesquisa, organizando o que sabem e o que querem saber, registrando a informação, *desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções* (Vasconcelos, 2012:16). As teias construídas na primeira fase podem ser agora reconstruídas, de acordo com a nova informação que têm. À medida que o projeto vai criando estrutura, surgem resultados que são afixados nas paredes da sala, assim sendo as salas não podem estar organizadas em “*cantinhos*”, mas sim em “*oficinas de criação e experimentação*” (Vasconcelos, 2012:16), tornando assim o espaço da sala como que um *laboratório de pesquisa e reflexão* (Rinaldi, 2005, cit. Vasconcelos 2012:16).

A última fase refere-se à divulgação/avaliação, que permite dar a conhecer o trabalho à comunidade exterior à sala, seja dentro ou fora da instituição. Normalmente são expostos os resultados nos corredores, constroem-se portfólios, e divulga-se. Feita a divulgação é altura de avaliar o trabalho, perceber o trabalho que foi realizado dentro do grupo, de uma forma individual, perceber se houve entreajuda, se a pesquisa e a informação que recolheram tem qualidade, e quais as competências que as crianças adquiriram com o projeto explorado.

Estas fases, embora distintas, não têm de ser sequenciais no tempo, ou seja, a qualquer momento pode ser elaborada uma avaliação, para perceber se as pesquisas estão a correr bem, estas fases criam uma *espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta* (Vasconcelos, 2012:17).

Podem existir vários projetos a decorrer na mesma sala, no entanto é importante que o educador não perca as fases de cada um deles, procurando avaliar cada projeto individualmente, à medida que estes estão em construção. No quadro 2 podemos ver quais as questões que frequentemente ocorrem no trabalho de projeto, e as competências a desenvolver nas diferentes fases em que se divide o trabalho.

PRINCIPAIS FASES DO PROJETO. AS QUESTÕES A COLOCAR E COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER		
FASES DO TRABALHO DE PROJETO	QUESTÕES A COLOCAR	COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER
Definição do problema	<p>Em dado contexto, que problemas há para resolver? A qual se atribui prioridade? Quais as manifestações desse problema? O que está na origem dessas manifestações? Como resolver o problema? Quais os objetivos a atingir? O que se deseja como resultado do projeto?</p>	<p>Pensamento crítico Identificação e análise de problemas Fazer escolhas e negociá-las Recolha, seleção e tratamento de informação Tomada de decisão</p>
Planificação do trabalho	<p>Que atividades desenvolver e como? Quais as etapas do projeto? De quanto tempo se dispõe para desenvolver o projeto? Qual o tempo destinado a cada uma das etapas? Como se distribuem as atividades? De que recursos se precisa? Como obter esses recursos? Como reformular o plano se não se obtiverem os recursos?</p>	<p>Projeção Organização Avaliação</p>
Execução	<p>O projeto está a ser desenvolvido de acordo com a planificação? Quais os desvios detetados? Porquê? Como reorientar o trabalho se necessário?</p>	<p>... Autonomia Cooperação Trabalho em equipa Resolução de conflitos interpessoais Gestão do tempo Realização Recolha, seleção e tratamento da informação Avaliação Flexibilidade</p>
Divulgação	<p>Que se pretende divulgar? Qual o público-alvo? Como apresentar o projeto? Em que suporte?</p>	<p>Criatividade Síntese Planeamento e organização Comunicação</p>
Avaliação	<p>Conseguiu resolver o problema? Que resultados se obtiveram? Que critérios de avaliação? Que instrumentos utilizar? ... Que competências foram realmente desenvolvidas? Que nova orientação tomar? Que novo(s) projeto(s) desenvolver?</p>	<p>... Auto e hetero-crítica Análise Síntese Avaliação Projeção</p>

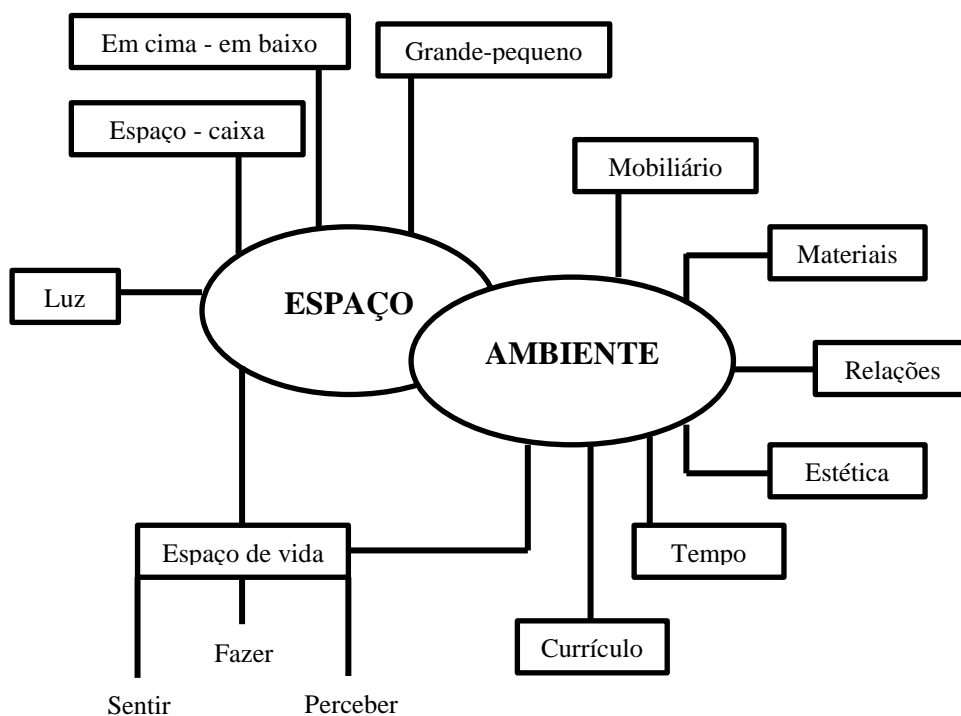
Quadro 2 – Principais fases do trabalho de projeto – Adaptado de Santos, Fonseca & Matos (2009)

1.5 Organização do ambiente educativo

(...) a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se, e funcionar autonomamente dentro da sala (Cardona, 1992:9).

Início o capítulo citando Cardona (1992), fazendo referencia à importância que a organização do ambiente tem para o desenvolvimento da criança, o espaço deve estar bem definido, propiciando às crianças atividades estimulantes.

Deve-se ter em atenção a diferença entre ambiente e espaço, embora estes estejam interligados têm características distintas, Zabalza (1998:232) apresenta essa distinção através do quadro que apresento em baixo:



Quadro 3 - Características associadas aos conceitos de espaço e ambiente – Adaptado de Zabalza (1998)

O termo *espaço* refere-se ao espaço físico, já o termo *ambiente* refere-se às relações que ocorrem no espaço físico, como *os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto* (Zabalza, 1998:232).

Nesta parte do relatório irei abordar dois tipos de organização importante numa instituição de educação pré-escolar, a organização temporal, que se refere à forma como se organiza o tempo quando se utilizam os diferentes espaços disponíveis; e a organização espacial que se refere à dimensão do espaço e às condições das infraestruturas, mobiliários, entre outros. *De qualquer forma, devemos ter em mente que a organização do espaço precisa ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa* (Zabalza, 1998:234).

A equipa faz também parte do ambiente educativo, e por esse mesmo motivo irá ser abordado o trabalho de equipa, a relação que existe com os adultos na sala, e também com os restantes membros da instituição.

Organização temporal

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (Zabalza, 1998:52).

As atividades realizadas ao longo do dia, seja em creche ou jardim-de-infância, têm de ser alternadas de acordo com as necessidades das crianças, como refere Cardona (1992:9):

os diferentes momentos da sequência diária tem de ser planeados de acordo com os interesses ritmos das crianças alternando as atividades mais calmas, os momentos de trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos.

Esta organização de tempo permite à criança não depender constantemente do adulto, uma vez que esta já sabe o que irá acontecer a seguir, estando mais tranquila e mais confiante.

No entanto, o educador precisa de ter em atenção as necessidades das crianças ao longo do dia, devendo as rotinas serem flexíveis e não rígidas. O facto de existir uma rotina não significa que todos os dias sejam iguais, existem momentos para brincar, para relaxar, para arrumar, para partilhar, e em todos eles acontecem coisas novas, todos os dias.

Também o educador necessita de saber o decurso do seu dia, para mostrar segurança às crianças que o rodeiam, e para que se possa sentir seguro do que irá fazer em seguida. É necessário que o adulto tenha a capacidade de alterar a rotina geral sempre que for necessário adaptá-la às necessidades básicas das crianças, como o sono, alimentação e higiene.

Neste caso, a previsibilidade e a flexibilidade, que parecem contraditórias, têm de andar de mãos dadas, para que se consiga construir um dia calmo, centrado nas necessidades e capacidades das crianças.

Organização espacial

Tanto as características físicas como as interpessoais das salas de atividades dos jardins-de-infância (cuidados formais) podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares (Ladd & Coleman, 2002:144).

A forma como o educador respeita a criança relaciona-se com a importância que este dá aos interesses da mesma, bem como aos sentimentos, valores e ideias, para que a criança sinta a empatia e uma relação positiva com o educador. Este tem de respeitar essas características, respeito esse que também se inclui na forma como o educador organiza a sala e as atividades propostas.

As necessidades das crianças são as principais características que o educador terá de ter em conta quando organiza o espaço, criando condições para que seja possível promover a cooperação das crianças e a resolução de conflitos. Segundo Ladd & Coleman (2002:144):

o contexto físico do jardim-de-infância, incluindo o desenho da sala de atividades e da escola propriamente dita, a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares.

Formosinho (1996, cit. Serrão & Carvalho, 2011:4) relaciona o espaço, a quantidade de brinquedos e a facilidade de acesso aos mesmos, com as interações, referindo que áreas organizadas com *materiais visíveis, acessíveis, variados e*

interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo.

Outro aspeto que pode também influenciar as interações entre as crianças está relacionado com a natureza dos brinquedos, alguns investigadores referem que existem materiais que podem proporcionar comportamentos não sociais, Rubin (1977, cit. Ladd & Coleman, 2002:146) refere que

quando as crianças usam plasticina, areia, água, lápis de cor ou tintas, a maior parte do seu comportamento pode ser classificado como atividades solitárias ou paralelas. Outras atividades, tais como brincar as casinhas, com carros, e atividades de leitura e com números são sobretudo sociais na sua natureza e parecem estimular níveis elevados de atividades cooperativas e associativas.

Ao longo do ano esta organização tem de ser alterada, pois o trabalho vai evoluindo, tal como as crianças e as suas necessidades, no entanto é fundamental que o educador explique que irão ocorrer alterações na organização do espaço e dos materiais, para que as crianças consigam adaptar-se ao novo ambiente e ao que ele irá fornecer para o seu desenvolvimento.

A organização das salas por áreas ou cantinhos é valorizada pelo educador, esta divisão provoca interações com um número pequeno de companheiros e possibilita uma melhor coordenação entre as crianças

Também o espaço exterior é importante para que ocorram interações, como se pode ler no Projeto Educativo de Escola (2012) onde ocorreu a minha investigação:

A Creche dispõe de três espaços distintos, Bebéteca, Sala Arco-íris e Espaço Lúdico (parque interior), devidamente equipados para a promoção das relações inter-pessoais, visando o convívio, a tomada de decisões e o desenvolvimento da resolução de problemas (Projeto Educativo de Escola, 2012:15).

David & Weinstein (1987, cit. Oliveira, 1994:109) referem que os ambientes educativos construídos para as crianças deviam atender a cinco funções respetivas ao seu desenvolvimento, promovendo a *identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.*

- *Promover a identidade pessoal:*

A criança desenvolve a sua individualidade se o ambiente permitir, ela deve criar um *sentimento profundo de ligação afetiva a determinados lugares e espaços* (Oliveira, 1994:109). O educador deve permitir à criança que esta tenha os seus próprios brinquedos, organizar o espaço da brincadeira da forma que pretender, e participar, em conjunto com o adulto, na organização espacial da sala.

- *Promover o desenvolvimento de competência:*

Todos nós sentimos desejo em ser competente, no entanto, para as crianças este sentimento é mais intenso, uma vez que estão constantemente circundadas em novas tarefas. Assim, o ambiente em que as crianças estão inseridas, deve satisfazer as suas necessidades sem depender diretamente dos adultos, como aceder às prateleiras e às estantes onde estão os seus objetos preferidos.

- *Promover oportunidades para crescimento:*

Um ambiente que permite um crescimento saudável necessita de criar *oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem e pularem com segurança* (Oliveira, 1994:110). Os sentidos devem também ser estimulados, oferecendo às crianças oportunidades de ver *cores e formas*; ouvir *música e vozes*; cheirar *aromas de flores e de alimentos sendo feitos*; e provar *diferentes sabores*.

- *Promover sensação de segurança e confiança:*

O ambiente não deve ser alterado de forma dramática, podendo provocar nas crianças sentimentos de ameaça e desorientação. Quando o educador sentir necessidade de alterar o espaço, deve fazê-lo de forma moderada, para que a criança se sinta confortável e segura, permitindo assim que o espaço seja explorado de uma forma mais rápida.

- *Promover oportunidades para contato social e privacidade:*

Ao organizar o espaço o educador deve ter em atenção não só o espaço físico que tem disponível, mas também a quantidade de materiais que dispõe. Se existirem

objetos suficientes, poderá ocorrer contato entre as crianças, mas se o espaço não permitir que estejam várias crianças juntas, facilita a privacidade da criança.

Trabalho em equipa

O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados (Roldão, 2007:27).

Para que seja possível trabalhar em equipa, tem de se ter em consideração que cada pessoa tem as suas próprias características e, como tal, as suas competências, níveis de compromisso e interesses são também diferentes. Deve por isso mesmo existir respeito pela diferença de cada membro integrante, tendo em consideração que todas essas diferenças contribuem para uma dinâmica coletiva. Esta colaboração surge associada à melhoria do conhecimento profissional e a uma maior eficácia do desempenho docente, tanto a nível pessoal, como de grupo.

Trabalhar em equipa não é apenas estar numa mesma sala com crianças, têm de criar um objetivo comum, têm de existir conversas entre a equipa para que se consiga chegar ao objetivo final sem que ocorram desentendimentos.

Hohmann & Weikart (2011:130) referem que um trabalho de equipa é eficaz se:

- *Criar climas de apoio entre os adultos por forma a que a aceitação e confiança que sentem entre eles alastre às interações com as crianças.*
- *Vai de encontro às necessidades dos adultos em termos de pertença, partilha, desempenho, reconhecimento e compreensão do currículo, para que se possam concentrar totalmente nos interesses e intenções das crianças quando estão com elas.*
- *Resulta numa abordagem unificada para a concretização do currículo, permitindo a todos os adultos que trabalham com o mesmo grupo de crianças darem a cada uma um apoio consistente e apropriado.*

Todas as equipas são um grupo, no entanto, nem todos os grupos são uma equipa. Numa equipa o trabalho elaborado é em conjunto, existe envolvimento por parte de todos os intervenientes; num grupo, cada um executa a sua tarefa, que é designada por um líder.

Numa sala com crianças, os adultos têm de trabalhar em equipa, não mostrando que um deles é o líder, e que outro poderá ceder aos caprichos delas. Quando isso acontece não estamos perante um trabalho de equipa, não existe um clima de apoio entre adultos, e cada um trabalha de forma diferente com as crianças. As equipas têm sucesso quando se apoiam na comunicação e na cooperação, quando têm abertura para compreender o ponto de vista do outro, e sabem ouvir e expressar-se de modo claro e consistente.

Para Vygotsky (1989, cit. Damiani, 2008:215) *as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada*. Neste sentido, importa ter em consideração que a maior vantagem de trabalhar em equipa é a reflexão conjunta, sobre determinados acontecimentos ou problemas, para que, em conjunto, possam chegar à sua resolução.

Hohmann & Weikart (2011:130) referem que o trabalho em equipa é *ativo*, uma vez que, ao trabalhar em grupo, os membros da equipa expressam as suas observações para que, coletivamente, possam utilizar o que sabem para construir práticas educativas; *apoiantes*, no que diz respeito à partilha de controlo, em vez de seguirem as diretrizes de uma só pessoa. A responsabilidade de promover o trabalho é partilhada, estabelecendo objetivos e resolvendo problemas em equipa; e *respeitador*, sendo que cada elemento da equipa respeita as experiências e as crenças do outro. Os elementos da equipa trabalham para que se crie confiança mútua e para que exista uma comunicação honesta entre eles.

O trabalho colaborativo apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (Damiani, 2008:218). É através do trabalho em equipa que o adulto desenvolve ou melhora capacidades que lhe permitem ajudar as crianças na sala de atividades, tanto a desenvolver trabalhos, como nas brincadeiras.

Capítulo 2 – Opções metodológicas

No presente capítulo pretendo dar a conhecer a metodologia usada no estudo, no que diz respeito à investigação qualitativa e ao paradigma interpretativo.

Farei também referência ao papel do investigador, bem como uma breve contextualização acerca dos locais de estágio onde intervi. As técnicas utilizadas para recolher os dados são igualmente aqui mencionadas.

2.1 Objeto de estudo

Tendo em conta o tema do projeto, “*Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*”, formulei as questões a investigar “*Como interagem as crianças e se convidam entre pares?*”, tal como “*Que estratégias podem ser criadas para promover atitudes de cooperação entre pares?*”. Para chegar a estas respostas é necessário a intervenção das educadoras dos dois contextos onde estagiei, entendendo quais são as estratégias criadas para promover a cooperação entre as crianças, no entanto apenas consegui chegar à conversa com a educadora de creche, que me permitiu realizar uma entrevista.

Foram formulados objetivos para alcançar respostas pretendidas, são eles:

- Compreender a importância das interações sociais entre crianças, bem como entre o adulto/criança;
- Compreender a importância do ato de brincar como promotor do desenvolvimento social da criança;
- Compreender como lidar com os conflitos entre pares;
- Perceber se o modelo pedagógico utilizado pode influenciar as relações entre pares;
- Perceber se o ambiente educativo é importante para que se criem interações entre pares;
- Perceber se a organização temporal influencia de algum modo as interações entre pares.

2.2 Metodologia do estudo

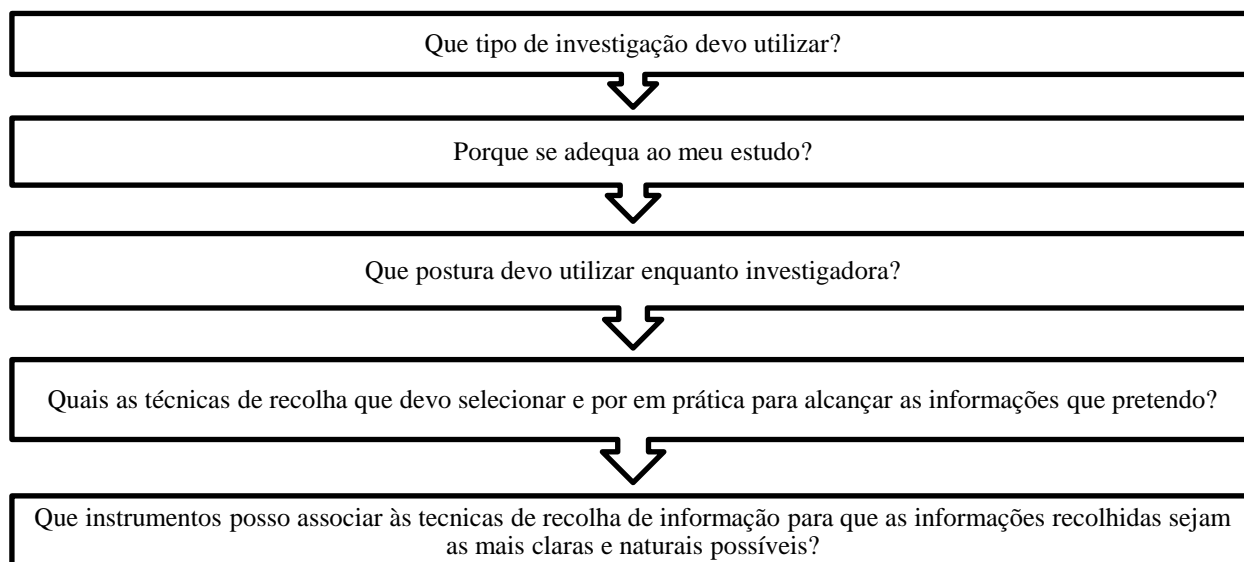
Os métodos de investigação são apurados de acordo com o estudo que se pretende realizar, para Madeleine Grawitz (1993, cit. Carmo & Ferreira, 2008:193), um método é

um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas,

ou seja, é necessário ter bem definidos os objetivos a atingir com o estudo.

Os métodos quantitativos e qualitativos são distintos e estão ligados a diferentes perspetivas paradigmáticas; o método quantitativo está mais ligado à investigação experimental e a dados numéricos, o método qualitativo é descritivo e realizado através de registos escritos e/ou fotográficos de vários momentos.

Assim sendo, e como existem vários tipos de metodologia, criei e respondi a uma série de questões que me ajudaram a perceber qual o tipo de investigação que iria usar no meu relatório, entre elas estão:



Quadro 4 – Questões de apoio na escolha da metodologia do estudo

2.2.1 Investigação qualitativa

A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consistem essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio (Gauthier, 1987, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:47).

Para este autor é essencial que exista proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa. Esta proximidade tanto pode ser manifestada no plano físico (o terreno) como no simbólico (a linguagem), assim são recolhidas informações mais naturais possíveis, pois o investigador está inserido no campo.

Bogdan & Biklen (1994:47) referem cinco características da investigação qualitativa, as quais passo a enunciar:

- Os dados são recolhidos no ambiente natural, usando muitas das vezes apenas um bloco de apontamento e um lápis, sendo o investigador o instrumento principal, pois estes entendem que as ações podem ser melhor compreendidas e descritas se estiverem no ambiente onde elas ocorrem.
- A investigação é descritiva, usando palavras e imagens ao invés de números. O investigador coloca muitas questões a si próprio, admitindo que tudo é avaliado e que nada é um dado adquirido.
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados que obtém. Eles registam como as definições se formam, observando como um professor reage com um aluno por exemplo.
- Os investigadores analisam os dados registados de forma indutiva, não registando dados com objetivo de confirmar hipóteses.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, preocupando-se com as perspetivas participantes.

Neste tipo de investigação, o investigador submete-se às condições do terreno, e todas as informações que são recolhidas são através da interação com as pessoas e com o meio.

Denzin (1994, cit. Aires 2011:16) resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Este percurso torna-

se um processo reflexivo e complexo. Segundo o mesmo autor, o investigador realiza a pesquisa no terreno, orientando-se por duas induções básicas: *persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.*

2.2.2 Paradigma interpretativo

Dentro da investigação qualitativa, e de todos os paradigmas possíveis de enunciar, fará mais sentido que este estudo incida no paradigma interpretativo, pelas suas características, uma vez que utiliza uma metodologia humanista e interpretativa em que se baseiam os estudos de caso e a pesquisa etnográfica, empregando técnicas qualitativas, descritivas, nas quais o investigador, enquanto participante, se torna no principal instrumento de investigação.

O que é um paradigma? Bogdan & Biklen (1994:52) caracterizam-no como um *conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação*.

Este tipo de abordagem analisa a realidade social a partir de uma consciência individual e da subjetividade, e tendem a ser *nominalistas, antipositivistas, voluntaristas e ideográficas* (Afonso, 2005:34). Este modelo de investigação é muito acessível, não só pela linguagem, uma vez que esta não é apenas dirigida a especialistas, mas também por não encarar os educadores do estudo como sujeitos de investigação, privilegiando as interpretações dos mesmos.

Os estudos interpretativos estão divididos em três categorias na educação de infância, sendo eles *os etnográficos, os estudos de caso e os construtivistas* (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1041). O objeto de investigação deste paradigma é a ação, e não o comportamento, assim sendo, o objetivo desta investigação é partilhar com as intervenientes do estudo os resultados que foram obtidos, e não ensinar-lhes como devem reagir para chegarem a melhores resultados.

Segundo Walsh, Tobin, & Graue (2002:1055) existem três formas de se recolher a informação numa investigação interpretativa, são elas *a observação, a entrevista e a análise documental*.

2.2.3 Estudo de caso

Dentro da investigação qualitativa este projeto insere-se também no estudo de caso, que *consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico* (Merriam, 1988 cit. Bogdan & Biklen, 1994:89).

Merriam (1988, cit. Carmo & Ferreira, 2008:235) menciona cinco características de um estudo de caso qualitativo, são elas:

- *Particular* – porque se foca numa situação ou acontecimento concreto;
- *Descritivo* – porque o produto final é uma descrição da situação estudada;
- *Heurístico* – porque orienta à percepção da situação a ser estudada;
- *Indutivo* – porque o raciocínio base do estudo é indutivo;
- *Holístico* – porque se baseia na realidade. A importância é concentrada nos processos e não nos produtos.

O estudo de caso é a estratégia utilizada quando o investigador quer responder a perguntas de “como” ou “porquê”, uma vez que não pode mudar os acontecimentos, mas sim investigar o que acontece num próprio contexto.

Um estudo de caso em educação é conduzido num espaço e tempo circunscrito, num contexto natural, e respeitando as pessoas. Permite a exploração de aspetos que se considerem relevantes para o estudo e a construção de narrativas válidas com temas de literatura científica de referência. *Reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:170).

2.3 O papel do Investigador

O sucesso de uma investigação depende da forma como o investigador reagiu e interagiu com os intervenientes, a postura que manteve, a forma como comunicou, entre outras características. O investigador tem de ter em atenção que poderá, através das suas atitudes, influenciar o estudo. Bogdan & Biklen (1994:126) referem que *os adultos têm tendência para conduzir as conversas que têm com as crianças, hábito este que o investigador qualitativo tem de quebrar*.

O papel do investigador qualitativo, *é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados* (Bogdan & Biklen, 1994:70).

Tendo em conta que esta investigação é qualitativa, parte-se do pressuposto que o investigador se encontra num ambiente natural, uma vez que o meio não é alterado de forma intencional pelo investigador, nem planeada para que o seu estudo adquira certas respostas. Todos os dados recolhidos são naturais, e não fabricados para o seu estudo.

No entanto, ao longo de toda a investigação o investigador interage com o seu objeto de estudo, englobando os participantes que no mesmo ambiente se encontram, estabelecendo interações com os envolvidos e retirando informações que considere importantes para a sua investigação, *se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso como um aviso de que se está a abandonar o papel de investigador* (Bogdan & Biklen, 1994:128).

2.4 Contextos de estágio

Nesta secção do relatório de projeto serão apresentadas as instituições onde estagiei, inicialmente na instituição A¹ durante 11 semanas, e na instituição B² igualmente durante 11 semanas.

Desta forma pretendo dar a conhecer os contextos pelos quais estive inserida, bem como o grupo de crianças e as educadoras cooperantes, que para além de me terem acompanhado ao longo do estágio, são também participantes deste estudo.

É de salientar que para a elaboração desta parte do relatório, foi necessário recorrer à consulta de documentos oficiais de cada instituição. No contexto de creche pude consultar o Projeto Pedagógico de Sala (PPS), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Educativo de Escola (PEE); no contexto de jardim-de-infância apenas consultei o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), estando este disponível online, não me sendo concedida autorização para consultar outros documentos oficiais da instituição.

2.4.1 Instituição A

Esta instituição é privada, com fins lucrativos, localizada em Marisol, Charneca da Caparica. Foi inaugurada a 21 de setembro de 1992, iniciando a sua atividade no ano letivo de 1992/93. Inicialmente foi construída apenas para os níveis educativos de jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico, no entanto, devido à grande procura de vagas para o 2º ciclo do ensino básico, foram aceites para o ano seguinte as vagas para este nível de ensino.

A instituição funciona num edifício moderno, construído de raiz, e que está organizado em dois pisos, ambos contam com a presença de espaços vastos, quer ao nível interior, quer ao nível exterior, apresentando assim uma boa e constante iluminação natural em quase todos os espaços.

¹ Nome fictício para caracterizar a instituição de creche

² Nome fictício para caracterizar a instituição de jardim-de-infância

A instituição A contém valências de creche, jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, o que perfaz um total de 567 alunos, aproximadamente, e 100 funcionários, distribuídos pelas diversas áreas, entre docentes, não docentes, pessoal administrativo, de limpeza, cozinha, manutenção, etc. que dão apoio a todas as valências incluindo a creche.

No ano de 1993 a instituição abriu a creche, a pedido de pais de crianças mais velhas que já frequentavam o estabelecimento. Iniciou com a sala berçário dos 3 aos 12 meses e com a sala rosa dos 12 aos 24 meses. Excepcionalmente nesse ano por falta de espaço, as crianças de 2 anos ficaram reunidas com as de 3 anos, numa sala, formando apenas um grupo. Nos anos seguintes foram feitas obras de remodelação em todas as salas, de modo a que todos os bebés fossem colocados de acordo com as normas de segurança e higiene estabelecidas.

A sala laranja, onde estagiei, está integrada num grupo de 4 salas (Sala berçário (0-1 ano); Sala rosa (1-2 anos); Sala laranja (1-2 anos); Sala lilás (2-3 anos) da valência da creche, e tem capacidade para 15 crianças entre os 1 e 2 anos.

A área educativa está inserida num espaço flexível e desafiante, organizado e pensado em especial para a criança, como uma resposta de âmbito socioeducativo destinado a proporcionar às crianças dos 3 meses aos 3 anos, condições adequadas ao seu desenvolvimento harmonioso e global, ao seu bem-estar e cooperando com as famílias em todo o processo educativo.

2.4.1.1 A educadora de infância participante

A educadora da sala Laranja acolheu-me por 11 semanas, tirou o seu curso na ESE Maria Ulrich, e a licenciatura na ESE Jean Piaget. No total conta com 23 anos de serviço como educadora de infância, 4 anos como auxiliar responsável de grupo e 3 anos como auxiliar responsável de grupo/estagiária.

Para além de educadora de creche, era também coordenadora das atividades extracurriculares da instituição. O modelo pedagógico presente na sua sala era o MEM, adaptando o mesmo às idades das crianças. Durante a sua prática pedagógica nunca utilizou outro modelo pedagógico diferente.

2.4.1.2 O grupo de crianças

Quando iniciei o estágio, o grupo era constituído por 8 crianças, 7 delas rapazes, tendo nascido todas no ano de 2011. Este grupo era dinâmico, mostrava interações, gostava de brincar, de ouvir musica e de dançar, a maioria das crianças demonstravam muita curiosidade nas situações novas do dia-a-dia.

Todos os elementos do grupo já tinham um desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária, deste modo as deslocações fora da sala já tinham sido iniciadas, podendo assim ser possível explorar novos espaços.

O estar sentado em grande grupo requeria dos adultos algum esforço e estímulo, uma vez que o tempo de concentração/atenção ainda era reduzido, tendo em conta a faixa etária. As crianças nesta faixa etária são egocêntricas, o que promove alguns conflitos interpares, no entanto são estes conflitos que se tornam os impulsionadores de interações no início de todo o trabalho de socialização.

Da sala rosa passaram 6 crianças para a sala laranja, de uma forma cautelosa, e ao longo do ano letivo, 2 rapazes e 4 raparigas, esta transição foi feita à medida que as crianças foram adquirindo as competências essenciais para esse efeito, entre elas está a aquisição da marcha em segurança e com consistência. Esta integração foi realizada de um modo progressivo através de momentos de atividade e descoberta ativa, possibilitando assim integrações sociais entre pares e com adultos. Nas duas últimas semanas que estive na sala laranja apenas transitaram três dessas crianças.

2.4.1.3 Ambiente educativo

A equipa

Para além da educadora, a sala de creche tinha uma auxiliar presente. Durante as semanas que tive na sala laranja observei o trabalho realizado pelas duas, como uma equipa, a planificação era discutida por ambas, e também comigo, que fiz parte da equipa durante o estágio. Sempre que ocorresse uma situação com uma criança, que considerassem importante, comunicavam uma à outra, para que, no momento em que as famílias chegassem, pudessem transmitir a informação, mesmo não tendo sido presenciada.

O trabalho elaborado pela equipa era de cooperação, e de entreaajuda, não existindo conflitos, mas transmitindo saberes entre elas. Se, por algum motivo, tivessem algo a dizer respetivamente a algum momento com uma criança, esperavam por estar as duas sozinhas, sem crianças à volta, para que pudessem debater sobre o assunto.

No que diz respeito a reuniões, existiam as internas, à segunda-feira, com a equipa da sala, e reuniões entre as educadoras de todas as salas de creche, para planificarem a semana de cada sala. Existiam também as reuniões de todas as salas de creche e JI, que ocorriam na sala de reuniões da instituição e nas quais tive oportunidade de participar, nestas eram muitas vezes discutidas festas que iriam ocorrer na instituição e necessitavam de apoio de todas as salas, formações que iriam acontecer na instituição, entre outros pontos que fossem de importância para as educadoras.

Tive ainda a oportunidade de participar na reunião de pais da sala laranja e rosa, inclusive apresentei parte da reunião, juntamente com a estagiária da sala rosa. Nesta reunião foi apresentado um PowerPoint às famílias, onde apresentavam a equipa, as prioridades educativas de cada sala, os grupos que tinham ao seu cuidado, e algumas das atividades que eram realizadas ao longo dos meses, mostrando fotografias e vídeos em que as crianças estavam a realizar essas mesmas atividades.

As famílias

O trabalho com as famílias na instituição é essencialmente de partilha e troca de ideias, por forma a proporcionar um bom crescimento e desenvolvimento da criança. É essencial que haja, entre as famílias e a equipa da sala, apoio mútuo e uma boa comunicação. Os pais e educadores que frequentemente trocam informações sobre as rotinas da criança, os comportamentos específicos e os comportamentos diários, contribuem para este sentimento de apoio.

A comunicação com a família é realizada de várias formas, através de encontros diários ou semanais, de reuniões trimestrais, momentos de convívio e do caderno de comunicação instituição/família. Nestes cadernos são registadas as atividades e acontecimentos mais significativos do grupo ao fim de cada semana, mensagens prioritárias do grupo ou individuais, e também outras informações soltas entre as páginas do caderno, como divulgação cultural por exemplo.

Foi também através do caderno de comunicação que as famílias tiveram conhecimento que eu iria estagiar na sala durante 11 semanas. A pedido da educadora realizei uma folha de apresentação onde me dei a conhecer³. Estes cadernos eram colocados de manhã pelas famílias no cesto correspondente a cada sala e levados de volta a casa à tarde. As mensagens eram rubricadas, seja pela equipa seja pela família, mostrando que tinham sido lidas.

Organização espacial

A sala laranja tem 48,40 m², e uma forma retangular, sendo um espaço amplo e aberto, uma das paredes é quase na sua totalidade uma janela, o que faz com que a sala receba muita luz, tornando o espaço bastante iluminado. Possui também estores exteriores que permitem regular a intensidade da luz natural, bem como um cortinado escuro, que impede ainda mais a entrada da luz, para que a hora da sesta fosse realizada sem luminosidade.

Quanto ao pavimento este é revestido por um material impermeável, com características de isolamento térmico, de fácil lavagem, não escorregadio nem inflamável. Também os tapetes da sala são impermeáveis e de fácil limpeza, tal como as paredes, que são pintadas com tinta impermeável e lavável. As tomadas nas paredes, embora estejam ao alcance das crianças, estão escondidas atrás de armários e estão devidamente protegidas com tampas para o efeito.

A sala estava equipada com materiais que são necessários à estimulação das crianças de acordo com a fase evolutiva das mesmas, sejam eles livros, brinquedos nas diversas áreas ou jogos de encaixe. Os armários que tinham no seu interior material pedagógico estavam fechados, impossibilitando a acessibilidade das crianças, o único que não tem portas é onde estavam inseridos alguns brinquedos e jogos aos quais as crianças tinham acesso fácil. Nesse mesmo armário, mas não à disposição das crianças encontravam-se livros, que eram distribuídos às crianças quando elas os pediam, deslocando-se sempre para o tapete, onde os “liam”.

³ Olá pais! O meu nome é Andreia Rosa, tenho 22 anos e sou estudante do mestrado em educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Setúbal. No âmbito do meu mestrado irei estagiar na sala laranja (...) desde o dia 22 de outubro de 2012 até 15 de janeiro de 2013, de segunda a quarta-feira.

Na sala existiam cinco áreas que permitiam à criança reconhecer e realizar vários tipos de exploração:

- Área do Faz-de-conta
- Área da Biblioteca e área dos Jogos
- Área do Tapete Polivalente
- Área dos Jogos de Construção
- Área Polivalente

Existiam ainda outros espaços de apoio, que não pertencem diretamente à sala, mas onde as crianças também podiam explorar e realizar várias aprendizagens, são eles:

- **Bebéteca** - este espaço foi inaugurado em 2004 e serve apenas para acolher a creche. O seu principal objetivo é ser um espaço alternativo, complementar de atividades realizadas na sala, como por exemplo sessões de movimento, brincar na piscina de bolas exercendo a motricidade, ouvir histórias com ou sem livros, sessões de teatro, etc.

- **Espaço Lúdico** - este espaço é situado no centro de um corredor com acesso a várias salas, o seu principal objetivo é ser um espaço de brincadeira motora ativa, uma vez que as crianças têm ao seu dispor uma casa de brincar e duas estruturas que permitem uma enorme variedade de movimentos.

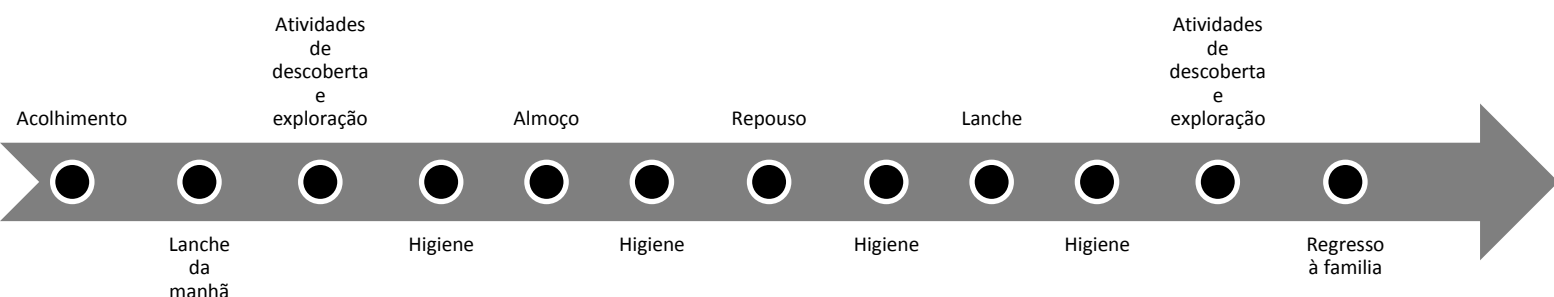
- **Espaço Exterior / Recreio** - neste espaço as crianças têm ao seu dispor vários triciclos, bancos de madeira, e ainda uma casa de plástico. Aqui as crianças movimentam-se livremente, podendo correr, jogar à bola, entre outros. O adulto tem o papel importante de proporcionar a interação social entre pares, enriquecendo o desenvolvimento da criança.

Organização temporal

O dia na sala laranja era composto por duas etapas, a manhã que se centrava na atividade escolhida pela equipa da sala, e a tarde que cobria as sessões de atividade livre, que estão incluídas na rotina diária.

O trabalho realizado com crianças em creche deverá decorrer de um modo equilibrado, privilegiando acima de tudo os momentos de rotina diária, como o acolhimento, higiene, refeições, repouso e momentos de brincadeiras, considerados como equilibradores e organizadores do grupo e de cada criança, e ainda integrar momentos de experimentação, de descoberta e de novidade adequados ao grupo etário.

As rotinas são vividas nas salas de acordo com as necessidades individuais de cada bebé/criança. Quanto à organização do tempo, esta tinha a seguinte sequência:



Estes são os principais momentos que se observaram na sala laranja, no entanto, não se podem estipular horas certas para cada um dos pontos, uma vez que se a criança estiver sentada sossegada a comer a bolacha, não a vamos levantar para ela ir brincar, ou se ela estiver a repousar não a iremos acordar para proceder à higiene.

Tudo tem o seu tempo, e por isso mesmo existem vários momentos que podem ser realizados entre outros, como por exemplo a higiene, quero com isto dizer que esta não é realizada só antes e depois das horas de alimentação, mas sempre que seja necessário a equipa da sala desloca-se ao fraldário para que seja mudada uma fralda ou lavadas as mãos das crianças, por exemplo.

O adulto tem um papel importante ao longo de todo o dia que a criança passa na creche, no entanto existem momentos que temos de transmitir à criança que sabemos lidar individualmente com ela, e não só em grupo. A refeição e a higiene e a hora da sesta são três momentos muito importantes.

A refeição não serve apenas para satisfazer a necessidade básica de alimentação, serve

também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca. Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social (Post & Hohmann, 2011:220).

Quanto ao momento de higiene, este é não só o momento onde se lavam as mãos ou se trocam fraldas, é nestes momentos que a criança tem conhecimento do seu corpo. É também imprescindível aqui o contato do adulto de forma a contribuir para o bem-estar da criança, falando com ela e brincando enquanto é realizada a higiene.

Ao longo do dia e durante todas as semanas, era preenchida uma ficha individual de cada criança, por parte da equipa da sala, para que no fim de cada dia, quando as famílias fossem buscar as crianças pudessem ter acesso aos registos de alimentação, higiene e sesta, do seu bebé.

Neste mapa diário eram registadas as horas de chegada, se as crianças comeram todos os pratos à hora de almoço, e se comeram todo o lanche da manhã e da tarde, as horas de repouso desde que a criança adormece até que acorda, e quantas vezes foram trocadas as fraldas com cocós. Sempre que existiam algumas observações que necessitavam de ser registadas, a equipa fazia-o para que pudesse ser relatado mais tarde à família.

2.4.2 Instituição B

Esta instituição é pública, foi inaugurada em 1998 e está inserida numa escola básica de primeiro ciclo, pertencendo assim a um agrupamento vertical de escolas, localizada em Cabanas, Palmela. A instituição funciona num edifício construído para o efeito, juntando-se ao recinto da escola básica que já é mais antiga.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, esta instituição funciona desde as 8h30 até às 17h30m. A instituição B contém valências de jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico, que perfaz um total de 104 crianças, sendo que 25 delas são de JI.

2.4.2.1 A educadora de infância participante

A educadora de jardim-de-infância também assume o cargo de diretora pedagógica da escola básica onde está inserido o JI. Questionei a mesma sobre o

modelo pedagógico onde alicerçava a sua prática educativa, bem como sobre a organização dos materiais, pois tudo indicava que se alicerçava no MEM mas respondeu que não era esse modelo que utilizava, no entanto não me referiu qual o modelo praticado.

Fui conhecendo mais o espaço e as rotinas, e voltei a falar do modelo pedagógico que era utilizado, mas voltei a não obter resposta, chegando assim à minha própria conclusão, que a educadora não utiliza um modelo concreto, baseando-se em características usadas em vários modelos, adaptando-as ao grupo e à sala.

No entanto, mais perto do fim do período de estágio, novamente em conversa com a educadora, percebi que esta se queria aproximar mais do MEM, dizendo-me por exemplo “No MEM as coisas acontecem de outra forma, devíamos colocar isso em prática”.

2.4.2.2 O grupo de crianças

O grupo era constituído por 25 crianças, 9 rapazes e 16 raparigas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que no primeiro dia de estágio, a única criança mais nova festejou o seu 4º aniversário.

2.4.2.3 Ambiente educativo

A equipa

Para além da educadora, a sala de JI tinha uma auxiliar presente. Durante as semanas que tive na sala de JI observei o trabalho realizado pelas duas, que era um pouco individualista, embora a educadora participasse à auxiliar as atividades que queria propor, existiam sempre conflitos de ideias, sobre a forma como pretendiam atuar.

Por vezes a educadora não participava à auxiliar o que pretendia fazer no período da tarde, por exemplo, e quando a auxiliar chegava à sala iniciava outra atividade com as crianças, que não a pensada pela educadora.

A educadora via a auxiliar como isso mesmo, uma assistente ao seu trabalho, não realizando uma equipa de cooperação para ajudar as crianças. Algumas vezes pude observar a auxiliar sentada a realizar outros trabalhos, enquanto a educadora estava no tapete com as crianças a realizar alguma atividade.

Tive a oportunidade de estar presente na reunião de pais, no entanto não participei na mesma, estava no fundo da sala, não sendo apresentada às famílias.

As famílias

A comunicação com a família é realizada de várias formas, quando é feito o acolhimento de manhã, quando vão buscar as crianças à tarde, ou através de reuniões de pais. O acolhimento nem sempre era realizado pela educadora, acontecendo por vezes as crianças entrarem na sala e ninguém reparar nelas nem nas famílias, não havendo uma atenção redobrada para que surgisse um encontro com as famílias.

As crianças tinham um caderno de comunicação com a família, mas durante o período que estive na sala, este apenas foi utilizado uma vez, quando foi necessário pedir aos pais uma roupa extra para um espetáculo de teatro.

Organização espacial

A sala de JI tinha um espaço amplo, mas quando entramos não o conseguíamos ver na totalidade, devido ao seu formato irregular. Tem bastante luz, uma vez que possui muitas janelas em seu redor.

A sala tinha na sua constituição 4 mesas, com 6 lugares cada uma delas, o que perfaz um total de 24 lugares, o que significa que quando as crianças estavam todas na sala, havia uma que não tinha lugar na mesa, ficando entre duas crianças. A sala estava equipada com materiais qualitativos e quantitativos, que são necessários à estimulação das crianças de acordo com a fase evolutiva das mesmas.

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos) (Zabalza, 1998:50).

Na sala existiam várias áreas que permitiam à criança reconhecer e realizar vários tipos de exploração, são elas:

- Área da Casinha
- Área Leitura
- Área do Tapete
- Área das Construções
- Área da Matemática
- Área das Ciências
- Área do Consultório Médico
- Área da Pintura
- Área polivalente

No que diz respeito ao estado de conservação da sala, esta encontrava-se muito bem conservada, tal como os materiais que estavam à disposição das crianças. Existiam ainda outros espaços de apoio, que não pertenciam diretamente à sala, mas onde as crianças também podiam explorar e realizar várias aprendizagens, como o espaço exterior.

A sala tinha ainda uma porta que estava ao lado da área da matemática, que dá acesso à sala de professores, esta sala tinha uma outra entrada, por uma sala de 1º ciclo, no entanto sempre que alguém queria entrar na sala de professores entrava pela sala de JI, o que considero desestabilizador quando estamos a realizar algum trabalho com as crianças em grande grupo.

As crianças à chegada costumavam brincar na área das construções ou faziam um desenho, e após o momento em grande grupo, se não existisse alguma atividade proposta, escolhiam as áreas onde queriam ir brincar, no entanto estas áreas eram mais utilizadas à tarde, após o almoço.

Muitas vezes as crianças eram lembradas para utilizarem os jogos que têm na sala, que eram muito pouco utilizados, talvez pela localização, não muito visível, uma vez que estavam voltados para a área das construções, não estando num local estratégico para que as crianças os usassem, o que fazia com que muitas das vezes seja o adulto a lembrar e a convidar a criança a utilizar um jogo.

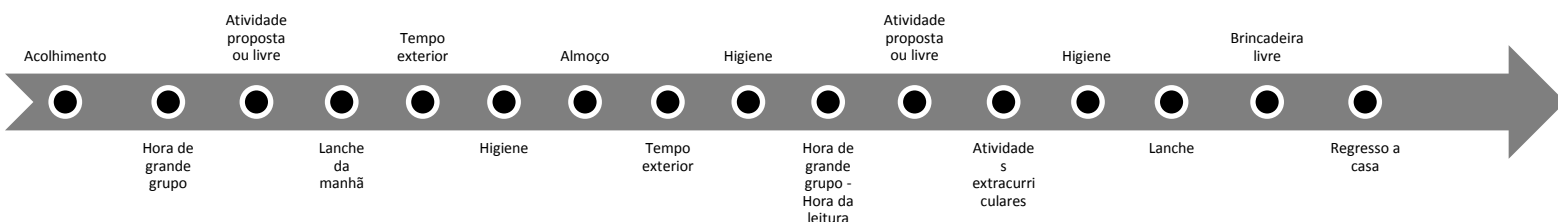
Quanto à escolha dos materiais e das áreas a utilizar, as áreas mais utilizadas eram a casinha, as construções e a pintura, e quando foi inserida a área do consultório médico também este teve muita utilização, chegando até a ocorrer uma partilha de brincadeira entre a área da casinha e do consultório médico, simulando um incêndio.

Assim sendo, o espaço pode, e deve, ser alterado de acordo com as necessidades das crianças, para que este possa ajudar a criança a desenvolver-se de uma forma positiva. Se os materiais estiverem na sala, mas não estiverem ao alcance da criança, não só deixam de ser utilizados, como também pode frustrar a criança, por não o poder utilizar.

Organização temporal

O dia na sala era composto por duas etapas, a manhã, que se centrava no acolhimento e na conversa em grande grupo, e a tarde com atividades propostas ou livres, claro que também podiam existir algumas atividades de manhã, mas as crianças sabiam bem as suas rotinas.

Quanto à organização do tempo, esta tendia a seguir esta ordem, claro que as horas não são cronometradas, este é apenas um exemplo da rotina na sala:



A rotina é muito importante para que as crianças entendam o que ocorrerá de seguida,

elas adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos, ou seja, a “rotina” é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades (Rodrigues & Garms, 2007:5).

Todas as segundas-feiras eram distribuídas as tarefas para a semana, em grande grupo, sendo elas as seguintes:

- Pôr a mesa – tarefa elaborada por duas crianças;
- Contar a história – inicialmente era escolhida uma criança para a semana toda, mas nas duas últimas semanas de estágio a educadora alterou para duas crianças por semana;

- Chamar os meninos;
- Dar o leite/bolachas/fruta;
- Ver se a sala está arrumada;
- Dar comida ao peixe – esta deixou de fazer sentido a dada altura, uma vez que o peixinho morreu.

Esta rotina era sempre cumprida, já as tarefas, nem sempre eram cumpridas, e até mesmo a reflexão sobre o cumprimento das mesmas, com as crianças, só foram feitas no fim do meu estágio.

As tarefas que eram maioritariamente cumpridas eram o dar o leite, e contar a história, de resto na maior parte das semanas as tarefas não eram cumpridas. O simples ato de pôr a mesa, que permite que as crianças tenham a noção de número e de quantidade, não era cumprido, durante todo o tempo só uma vez é que um par colocou a mesa.

Na rotina estão inseridas as atividades extracurriculares, que não são praticadas por todas as crianças, são elas:

- Motricidade
- Dança e Movimento
- Inglês

2.5 Recolha e tratamento de dados

Recolher e tratar dados *trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em fatores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes* (Van der Maren, 1987, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:117).

Existem vários tipos de dados que podem ser recolhidos para realizar um trabalho de investigação, no entanto não se podem isolar uns dos outros, uma vez que eles se completam. Segundo Aires (2011) as técnicas de recolha de informação são agrupadas por dois grandes blocos, *técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas*, tal como vemos no quadro seguinte, construído por Colás (1992, cit. Aires 2011:24).

Técnicas Diretas ou Interativas	Observação participante Entrevistas qualitativas Histórias de vida
Técnicas Indiretas ou Não-interativas	Documentos oficiais: registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc. Documentos: Diários, cartas, autobiografias, etc.

Quadro 5 – Técnicas de recolha de informação – Adaptado de Aires (2011)

Cruzando esta informação com o que diz Latorre (2003, cit. Coutinho *et al.* 2009:373), existe um conjunto de técnicas de recolha de dados que podemos usar neste tipo de metodologia, e que podem ser divididos em três categorias:

- *Técnicas baseadas na observação*
- *Técnicas baseadas na conversação*
- *Análise de documentos*

Assim sendo irei utilizar técnicas diretas de recolha de dados na minha investigação, ou seja, através da observação, conversação e análise de documentos.

No que diz respeito à observação, o investigador pode ser isento, tomando apenas nota do que observa, ou pode ser participante, tornando-se membro do grupo que

está a estudar, na minha investigação a observação realizada é naturalista, ou seja, é praticada no contexto onde ocorre a situação registada entre os atores que participam naturalmente na interação, estes registos tornam-se nas notas de campo que são registadas em ambos os contextos de estágio.

As entrevistas servem para o investigador realizar uma recolha direta de dados, realizando perguntas aos educadores, que na minha investigação apenas foi realizada à educadora de creche.

A análise documental centra-se na recolha de informações através de registos escritos já elaborados e que se encontram na instituição, como projetos educativos e pedagógicos das instituições, onde foram retiradas algumas informações importantes como a caracterização do grupo e do contexto.

2.5.1 Observação participante

A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008:87).

Existem vários tipos de observação, que podem ser distinguidos de acordo com o envolvimento do observador no campo, uma vez que estive presente e era ativa nos contextos de estágio, isso faz de mim uma investigadora presente, utilizando uma observação participante.

Carmo & Ferreira (2008:122) referem as principais vantagens e limitações do uso deste tipo de observação participante:

- *A possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura é, sem dúvida, a sua principal vantagem;*
- *Como limitações dominantes salientam-se a morosidade que tal técnica exige e as dificuldades que levanta a uma posterior quantificação dos dados.*

Esta situação de observador participante é muito complexa, assim sendo, tem de se ter em atenção a dualidade de papéis, tanto de observador, como de participante, não deixando que um papel afete o outro, interferindo na investigação.

O observador participante tem mais facilidade em compreender o que está a ocorrer, uma vez que partilha o contexto com os indivíduos que observa, esta é por isso uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que procura compreender um contexto que lhe é exterior, permitindo-lhe integrar-se nas atividades que ocorrem e aproximar-se das pessoas que nele estão inseridos.

2.5.2 Notas de campo

Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Quando num estudo realizamos uma observação participante, as notas de campo são muito abrangentes, ou seja, podem ser considerados vários registos ao longo da investigação, como *transcrição de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais* (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Também as fotografias são importantes para registar um momento e mais tarde fazer o registo escrito acerca desses momentos, no entanto a presença de uma máquina fotográfica pode alterar por vezes, a forma como as pessoas reagem a certas atitudes ou momentos.

As notas de campo originam um diário pessoal com aquilo que se passa em cada contexto, ajudando assim o investigador a acompanhar o desenvolvimento das ações e do trabalho que está a ser realizado ao longo do projeto, estas devem ser escritas na primeira pessoa, claras e completas. Estes registos são descritivos, uma vez que o observador tem de relatar por palavras as imagens, pessoas e ações que ocorram no contexto; e reflexivos, quando o observador retrata as suas ideias e preocupações relativamente ao que analisou.

Para Bogdan & Biklen (1994:167) as notas de campo têm de obedecer a um cabeçalho específico, que contenha a seguinte informação: *quando é que a observação foi feita (data e hora); quem a fez; onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo.*

2.5.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994:134).

A realização de uma entrevista é uma das recolhas de dados mais frequente na investigação, consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, tanto pode ocorrer face a face como por via telefónica ou virtual. Estas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas

O tipo de entrevista mais adequado para esta investigação é a entrevista semiestruturada, uma vez que tem como ponto de partida um guião estruturado, dando espaço ao entrevistado para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema em questão. Esta ocorre numa única sessão, e não deve durar mais de quarenta e cinco minutos.

O guião é construído

por objetivos, questões e itens ou tópicos A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (Afonso, 2005:99).

No início da entrevista, o entrevistado deve ser informado acerca do objetivo da mesma, tal como o tema da investigação que está a ser realizada, este deve também ser informado que tudo aquilo que dirá na entrevista irá ser tratado com respeito e confidencialidade por parte do entrevistador/investigador.

Um aspeto a ter em conta é a atenção que se dá ao entrevistado, é necessário ouvir com muita atenção o que é dito. *Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo (Bogdan & Biklen, 1994:137).*

É também muito importante que o entrevistador não tente mudar os pontos de vista do entrevistado, mas sim compreende-los, bem como as razões que os leva a pensar dessa forma.

Se for usado um gravador para registar a entrevista, este tem de ser autorizado pelo entrevistado, questionando-os acerca da sua utilização, sabendo se estes se

importam ou não, é importante referir que esta gravação serve apenas para mais tarde transcrever a entrevista de forma a não se perder nada, e não será usada indevidamente.

Para realizar a entrevista tive inicialmente de criar um guião⁴ que me ajudasse a chegar aos meus objetivos finais, sendo apenas realizada uma entrevista à educadora cooperante de creche, não sendo possível chegar ao contato com a educadora cooperante de JI, por não obter resposta aos meus pedidos de encontro para realizar a entrevista.

⁴ Ver anexo 6

2.5.4 Análise documental

No que diz respeito à análise de documentos oficiais das instituições, foram consultados em creche, o PPS, o PCE e o PEE, já no jardim-de-infância apenas foi consultado o PEA, não me sendo facultado, por parte da educadora cooperante, nenhum documento que pudesse analisar. Uma vez que o PEA estava ao alcance de todos, através da internet, foi o único ao qual tive acesso.

Após a leitura destes documentos, e observando a sua organização, depreende-se que estes instrumentos de trabalho permitem compreender objetivos gerais das instituições, e das próprias salas em particular, objetivos estes que as instituições pretendem que sejam prestados às crianças e suas famílias.

Há que ter em consideração a subjetividade destes documentos, uma vez que estes apenas estão relacionados com uma instituição específica, construídos segundo as suas crenças e valores, e segundo o que lhes é exigido dentro da instituição em que se inserem.

Estes documentos permitiram-me, perante a função de investigadora, compreender o ponto de vista da educadora sobre a conceção de criança, e acaba por nos permitir, enquanto observadores participantes, comparar se aquilo que se defende oficialmente é aplicado no dia-a-dia.

Capítulo 3 – Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo procederei à análise e reflexão da intervenção nos dois contextos de estágio - creche e jardim-de-infância.

Após analisar a informação recolhida, construí categorias para apresentar as perspetivas da intervenção. A narrativa interpretativa está dividida, no entanto, não quer com isto dizer, que não exista uma relação e interligação entre as categorias apresentadas.

Saliento ainda que, nesta análise, interpreto as informações recolhidas ao longo da intervenção nos contextos, bem como a entrevista realizada no contexto de creche, e os documentos institucionais e as notas de campo dos dois contextos de estágio.

3.1 Importância das interações sociais no desenvolvimento da criança

Uma das primeiras categorias que se pode verificar na análise das entrevistas⁵ refere-se à importância das interações sociais entre as crianças, e de que forma estas podem influenciar o desenvolvimento das mesmas. A educadora de creche participante neste estudo considera importante que as crianças interajam entre si no dia-a-dia, acrescentando que *é fundamental para o seu desenvolvimento social* (Entrevista).

A interação ou o estimular da interação (...) permitem a aprendizagem e o à vontade, a aquisição de uma nova vontade para passar da interação apenas mais quase contato físico, para as conversas e para o relacionamento com os seus pares, ou até mesmo com os adultos (Entrevista).

As crianças, ao interagirem com outras pessoas, crianças ou adultos, desenvolver-se-ão a vários níveis, não só social, pois criam mais laços com os pares, bem como intelectual, uma vez que deixam de ter interações físicas, de toque aos outros para mostrarem algo, para uma conversa mais elaborada entre elas, mesmo que o adulto não a consiga entender, devido à sua capacidade de se expressar.

No entanto, as escolhas dos pares surgem de acordo com os interesses pessoais de cada criança, de acordo com aquilo que elas mais gostam, e com o que mais se identificam,

se uma criança gosta de jogar a bola normalmente acaba por aproximar-se da outra que gosta de jogar a bola (...) Pela experiência que eu tenho, aproximam-se quase por interesses e também pela própria ser extrovertida ou não, quando uma criança é muito introvertida a outra que é mais extrovertida não a procura, procura mais crianças que a correspondam a essa interação e a esse provocar, no fundo é um provocar de interação, é o primeiro passo (Entrevista).

Assim sendo, na opinião da educadora, e de acordo com o que observei no contexto de estágio, as crianças vão em busca de outra que a consiga completar na sua brincadeira:

⁵ ver anexo 8

Uma criança estava a fazer construções com os legos, e outra criança deslocou-se para perto dela e começaram a realizar uma construção em conjunto. Na minha opinião este é um exemplo de interação positiva, e que só acontecem porque existem espaços onde as crianças se podem juntar e materiais em quantidades suficientes para que todas possam ajudar-se mutuamente (Nota de campo, 14 janeiro de 2013).

3.2 Estratégias facilitadoras para a interação entre crianças

A segunda categoria refere-se à intervenção do adulto, e de que modo a educadora incentiva a interação entre as crianças. Na entrevista realizada, a educadora menciona que considera importante que sejam proporcionados momentos de interação, mas também que as crianças interajam sozinhas:

quando isso não acontece é fundamental que nós provoquemos essas interações através de jogos, de brincadeiras, solicitar brincadeiras a pares, convidar os amigos para se aproximarem, agora, eu penso que é tão importante uma coisa como outra, a intervenção do adulto para estimular a interação, mas também deixar que essas interações decorram por si só (Entrevista).

A educadora referencia também que tende a estimular interações que não acontecem,

se eu vejo que já crianças que estão mais inibidas que não reagem às interações tento provocar situações para que essas interações comecem a acontecer para beneficiar a criança, sendo ajudada no fundo por todas, por nos adultos e depois pelos pares com que eles interagem (Entrevista).

É possível ler-se no Projeto Pedagógico de Sala de Creche (2012:11), realizado pela equipa de sala, as prioridades que têm estipuladas para a sala, passo a citar algumas delas:

- *Desenvolver relações de empatia entre as crianças;*
- *Desenvolver relações emocionais afetivas com as crianças;*
- *Encorajar e facilitar as interações entre pares.*

Estas prioridades foram observadas por mim, enquanto investigadora, no contexto de creche, sendo que a equipa tentava sempre encorajar as crianças a interagirem umas com as outras, através de brincadeiras ou atividades realizadas em grande grupo. Pode também ler-se no Projeto Pedagógico de Sala (2012:12) que *relações calorosas e positivas com os adultos ajudam os bebés a ganhar uma sensação de confiança no mundo.*

Enquanto estagiária, também procurei proporcionar interações, como se pode constatar através da nota de campo:

Uma criança não me deixava mudar a fralda, sentia-se desconfortável, chamava sempre pela educadora, pedindo que fosse ela a fazê-lo, mas houve um dia que lhe peguei ao colo e levei-a para o fraldário, deitei-a e ela olhou para mim com um ar de desconfortável, eu falei com ela dizendo que lhe ia mudar a fralda e perguntei-lhe se o seu peluche também precisava, peguei no peluche, cheirei-o e fiz um gesto à frente do nariz, dizendo “Cheira mal! Temos de mudar a fralda ao peluche também.”, a criança sorriu, disse-lhe para ela ver se o peluche precisava de mudar a fralda, e ela imitou-me, fazendo o mesmo gesto e rindo (13 de novembro de 2012).

Segundo Post & Hohmann (2011) quando ocorrem interações com os adultos através dos cuidados de higiene, as crianças constroem relações de confiança e segurança no contexto onde estão inseridas. Ao brincar com a criança e com o seu peluche, consegui captar a sua atenção, e mais importante ainda, que confiasse em mim. Só através da confiança com os adultos, a criança consegue estar confortável numa sala, onde inicialmente tudo lhe é desconhecido, sejam as presenças humanas, como os materiais que têm à sua disposição.

Durante a mudança de fraldas e a higiene, as crianças nesta fase retiram um gozo enorme em interagir com o educador através de outros jogos simples como (...) fazendo cócegas, deixando cair a fralda ou outro objeto que esteja à mão ou apontando para as partes do corpo (“Onde está o nariz do Sydney?...Ah! Está aqui!”) (Post & Hohmann, 2011:231).

A educadora de creche admite não escolher as crianças que devem interagir umas com as outras, mas sim *os tipos de interações que devo fazer (...) quando eles não interagem ou não se procuram, eu tento fazer com que eles se procurem*. No entanto, existem situações mais complicadas, de crianças mais inibidas e que não procuram interações nem são procuradas, e aí a educadora não vai

procurar crianças muito agitadas para as primeiras interações, procuro os mais medianos para que a criança corresponda, porque se não ela ainda se fecha mais, mas não é por ser A ou B, tem a ver com a própria personalidade de cada um (Entrevista).

Há interações que o adulto não compreende como se iniciam e qual o motivo pelas quais acontecem, nem precisa de incentivar essa interação, no entanto, como as

crianças escolhem os pares para brincar também escolhem os pares para demonstrarem carinho, e a sua amizade, tal como refiro na nota de campo:

Uma criança aproximou-se de outra, sem razão aparente, e nós, equipa da sala, ficamos a tentar perceber o que se iria passar, quando ela se aproxima e o abraça. A outra criança também se mostrou surpreendida, mas após este abraço que se prolongou durante algum tempo, os dois olharam um para o outro e sorriram, seguindo cada um para a sua área preferida, brincando (18 de dezembro de 2012).

Estas situações tendem a acontecer devido ao à vontade da criança, uma vez que se sente bem, tanto com a criança em questão, como no espaço que a envolve, só assim conseguimos presenciar casos destes.

Através de observação em JI, registei interações que ocorreram entre as crianças, tenham sido elas criadas pelo adulto, ou iniciadas pela criança. A educadora participante organizou um trabalho a pares promovendo a interação e a ajuda entre as crianças,

este é um tipo de interação conduzida pelo adulto, que criou os grupos de trabalho e deste modo as crianças ajudam-se mutuamente, normalmente a educadora tende a juntar os mais velhos com os mais novos, para que os últimos possam ser ajudados pelos mais velhos (16 de abril).

Para que fosse possível incentivar interações entre as crianças, produzi uma atividade, enquanto estagiária⁶, para que se pudessem criar grupos de trabalho a pares e em grupo, através da leitura de uma história sobre uma semente. Construímos a nossa própria sementeira, colocamos alguns legumes dentro de frascos com água para promover o crescimento de rebentos, e fizemos crescer o nosso próprio feijão. Para além de fazermos esta atividade, criei grupos de trabalho para registarem o crescimento das sementes e dos rebentos dos legumes, através de tabelas para serem apresentadas em grande grupo pelas crianças que as preencheram.

Ao longo do estágio de JI presenciei uma conversa entre uma criança e a educadora, quando a criança procurou apoio no adulto após um conflito com outra criança, dizendo:

⁶ Ver Anexo 5

C.: *“A M. diz que já não é mais minha amiga e que não quer brincar mais comigo!” A Educadora olhou para a criança e disse: “Então e agora? Que queres que eu faça? Precisas dela para alguma coisa? Vai brincar!”*

Não acho que esta tenha sido de todo a resposta indicada para dar a uma criança, muito menos numa altura em que esta se mostrava triste perante uma frase menos simpática de uma amiga, e ao buscar conforto no adulto, recebe mais uma frase não muito simpática. Na minha opinião, esta criança necessitava que fosse criada uma conversa para se entenderem os dois lados e para que a criança que se queixou entendesse que se a outra criança não quisesse brincar com ela poderia sempre encontrar outras soluções (Nota de campo, 20 de maio de 2013).

O adulto é responsável por proporcionar às crianças interações positivas entre elas, oferecendo momentos de brincadeira, seja individualmente ou em grupo, sabendo também intervir nessas brincadeiras. As crianças aprendem juntas, brincando, desenvolvendo atividades, ou até mesmo a resolver conflitos que ocorrem nessas atividades e brincadeiras. Elas aprendem a controlar-se e a respeitar regras, a colaborar umas com as outras e a respeitarem-se. Como refere Tomasello (1998, cit. Formosinho & Araújo, 2013:25) *a atenção partilhada* é uma característica das interações entre a criança e o adulto,

significando que não basta criar para a criança situações interativas que a estimulem, mas criar situações em que, em conjunto, criança e adulto deem atenção a um objeto que se torna partilhado, a uma ação que se torna partilhada.

Para Roberts (1995, cit. Siraj-Blatchford, 2007:145) a criança vê-se a si mesma pela forma como as pessoas importantes para ela interagem consigo, para todas as crianças a questão que têm em conta é: *“Será que sou aceitável, será que sou amada?”*, a forma como as pessoas interagem com elas vai influenciar a *noção do eu*, que cada criança está a desenvolver, seja esta positiva ou negativa.

3.3 A importância do brincar no desenvolvimento da criança

A ação de brincar, tanto pode provir da educadora, como das próprias crianças, mas quando alguém se sente excluído, e não encontra alguém para brincar, procura ajuda no adulto, como aconteceu quando uma criança se dirigiu a mim, no parque do jardim-de-infância:

S.: “Ninguém quer brincar comigo”

A.: “Nem comigo!”

S.: “Então podemos brincar as duas!” (Nota de campo, 13 de maio de 2013).

Esta situação foi muito caricata, e deu para entender que *a maioria das crianças já têm os seus pares definidos para brincar, muitas vezes não ocorre nenhum convite, é como se fosse regra brincarem com aquele par*, e por isso mesmo algumas crianças ficam sem par para brincar, procurando-se umas às outras (Nota de campo, 13 de maio de 2013).

Podem ocorrer brincadeiras que provêm de outras já iniciadas, provocando interações entre as crianças e entre várias áreas de brincadeira, como refiro na nota de campo de dia 29 de maio de 2013,

quando foi criada na sala uma área do consultório médico, e então as crianças que estavam a brincar no consultório lembraram-se de juntar a brincadeira à área da casinha, vestiram-se a rigor e levaram os “bebés” da casinha para o hospital, uma vez que tinha havido um incêndio. Nesse mesmo dia houve, anteriormente, um simulacro de incêndio na escola, e as crianças levaram essa realidade para a brincadeira mais tarde na sala (Nota de campo).

Esta ação não foi de todo incentivada pelo adulto, mas sim iniciada e trabalhada pelas crianças, que juntaram numa brincadeira duas áreas da sala, criando uma interação entre elas que foi muito interessante de observar, era uma brincadeira muito real, em que a maioria das crianças participou.

Existem também brincadeiras em que o adulto é incluído, a pedido das crianças. Nessas brincadeiras a criança aprende com a presença do adulto, uma vez que *“transformado em jogador ele pode se divertir também, ajudar as crianças a*

compreender as regras, mudar o rumo do jogo, alimentar a imaginação.” (Campagne, 1989, cit. Oliveira, 1994:82).

3.4 Resolução de conflitos

As diferenças de personalidade das crianças podem também provocar conflitos entre elas, o que leva muitas vezes o adulto a intervir sem que se aperceba do que realmente se está a passar. No entanto, na opinião da educadora participante deve-se olhar primeiro e entender onde irá chegar o conflito,

já olho mais primeiro para ver se o que vai acontecer não é tao mau que não se possa deixar ver se a criança consegue resolver o problema (Entrevista).

Muitas vezes o que acontece é a criança dirigir-se ao adulto e pedir-lhe ajuda, e como deverá o adulto reagir a esta situação? Na opinião da educadora deve-se perceber inicialmente o que se passou, tentar que a criança explique e

tento intervir no sentido de explicar o que é que se pode fazer, o que é que não se pode fazer, e tento estimular a criança que agiu menos bem a corrigir o que fez, se tirou um brinquedo, tentar que a criança perceba que não devia ter tirado e tentar que a criança devolvesse o brinquedo, se a criança agrediu, tentar que a criança perceba que não agiu bem, é o pedir desculpa, é o dar o beijinho, tento que haja uma conversa entre eles, quando se consegue, nem sempre se consegue (Entrevista)

Curry & Johnson (cit. Hohmann & Weikart, 2011:90) acreditam que os adultos não devem resolver os conflitos entre as crianças, mas sim encoraja-las a resolverem umas com as outras,

quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra, (...) a melhor reação será a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que apresentem algumas ideias sobre como resolver o problema. ELAS chegam a acordo sobre a situação, ELAS reconhecem aquilo que devem fazer face a essa situação e ELAS escolhem aquilo que acontece em seguida. Mestria e autonomia desenvolvem-se nestas alturas!

No dia 6 de março de 2013 uma criança

veio ter comigo a chorar, dizendo que o L. não lhe emprestava um brinquedo (que era do L.), falei com ele e disse-lhe que teria de lhe pedir o brinquedo emprestado, e que poderiam brincar juntos. O R. foi ter com o L. mas este não lhe emprestou o brinquedo, o

que fez com que voltasse a vir ter comigo. Chamei o L. para a nossa conversa, e tentei perceber o que se estava realmente a passar, perguntei-lhe o porquê de não brincarem juntos, ao que o L. me respondeu “Eu pensava que o R. me ia roubar o brinquedo, e então não quis emprestar”. Olhei para o R. e perguntei se ele ia estragar o brinquedo ou tirá-lo ao amigo, ao que ele respondeu que não. Assim sendo perguntei ao L. se não poderiam brincar juntos e se este não lhe poderia emprestar durante algum tempo o seu brinquedo, fazendo com que estes interagissem de uma forma a partilharem o mesmo brinquedo. O L. aceitou e disse que ia emprestar o brinquedo, brincando juntos (Nota de campo).

Segundo Hohmann & Weikart (2011) os adultos devem estimular as crianças a utilizar os seus conhecimentos para resolverem os seus conflitos, construindo assim novas experiências, o que irá provocar uma melhor compreensão acerca do que as rodeia.

Ainda que os conflitos das crianças com os companheiros possam ser incómodos e irritantes, os adultos centralizam as suas energias a estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidos, em vez de as punirem pela sua imaturidade em termos de competências interpessoais (Hohmann & Weikart, 2011:89).

A intervenção do adulto deve ser, no entanto, coerente, quero com isto dizer que quando o adulto age de uma forma com as crianças, tem de agir sempre da mesma forma, permitindo às crianças que compreendam o porquê de poderem ou não fazer algo, e que em determinadas alturas não o podem fazer. Se o adulto se mostrar incoerente, e disser hoje que a criança pode fazer algo, e amanhã disser que não o pode fazer, a criança vai-se mostrar insegura, não sabendo em que momento poderá agir. Segundo Post & Hohmann (2011:260):

(...) é necessário abordar calmamente as crianças que estão envolvidas num conflito, parar as suas ações que podem magoar, reconhecer os seus sentimentos, recolher informação, envolve-las na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecer-lhes apoio continuado.

3.5 Referenciais pedagógicos e sua influência nas interações

O modelo pedagógico pode também influenciar as interações entre pares, uma vez que cada modelo pode incentivar positiva ou negativamente, essas interações. Na sala de creche a educadora alicerça a sua prática pedagógica no MEM, referindo que *há pressupostos, há ideologia, há filosofia das interações, do grupo, de nos sentarmos e respeitar o outro, toda a filosofia do movimento* (Entrevista).

Como a educadora nunca utilizou outro modelo na sua prática pedagógica, não sabe como serão as interações em outras salas com modelos diferentes, no entanto refere que *se não houver a preocupação que nós temos de nos sentarmos, de conversar (...)* (Entrevista) as ações que as crianças iriam ter seriam diferentes, pois essas conversas em grupo fazem com que possam interagir umas com as outras, até mesmo que seja só o facto de se sentarem a ouvir o outro.

Já no contexto de JI não me foi dada a informação de que modelo estaria a ser usado, apenas me apercebi que estaria próximo do MEM pela disposição do espaço e pela forma como a educadora organizava as atividades ao longo do dia. Deste modo, e apenas tendo observado o modelo MEM ao longo desta investigação, não consigo estruturar a minha opinião acerca da influência dos referenciais pedagógicos nas interações sociais.

No entanto, através das leituras que realizei acerca do tema, penso que a utilização de diferentes modelos pedagógicos irá influenciar as salas de atividades, tendo cada uma delas rotinas e espaços organizados de formas diferentes, irão também afetar as relações que são geradas nos diferentes contextos. Cada referencial pedagógico irá focar-se em aspetos diferentes, promovendo interações propositadamente ou ao acaso. Enquanto que o modelo High/Scope se centra na criança, o Trabalho de Projeto foca-se num grupo de trabalho permitindo que as crianças sejam autónomas. Já o MEM é caracterizado por permitir às crianças a oportunidade de construir um espaço cooperativo e de solidariedade. Assim sendo pode-se dizer que todos eles permitem a ocorrência de interações entre as crianças, embora nuns modelos seja mais fácil e imediato que noutros.

Como só tive a oportunidade de observar a prática do MEM, sei que neste modelo são criados momentos para brincar, explorar e descobrir, e estes momentos poderão ser aproveitados individualmente ou em grupos, promovendo interações entre

as crianças. Existem também instrumentos que dão às crianças a oportunidade de, em grupo, expressarem quais os momentos que mais gostaram da semana, ou que menos gostaram, o que poderá influenciar a ocorrência de novas regras na sala, para que as crianças se sintam bem no espaço que as acolhe.

Tendo em conta todos os momentos que observei, percebi que este modelo utilizado, o MEM, facilita interações entre crianças e criança/adulto, promovendo partilha de conversas e brincadeiras, com todos os elementos da sala de atividades, uma vez que o educador neste modelo pedagógico não tem o papel exclusivo de ensinar as crianças, mas de acompanhá-las durante as suas brincadeiras e atividades, por forma a supervisionar o desenvolvimento das mesmas.

3.6 A organização do ambiente educativo como promotor das interações sociais

O ambiente educativo não se refere apenas ao espaço, mas também ao tempo, e aos intervenientes que estão presentes na sala, as crianças e adultos, seja a educadora ou a auxiliar. No que diz respeito ao espaço, a forma como este está organizado, bem como os materiais que têm à disposição das crianças, são promotores de interações. Estes materiais têm de *ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver* (Formosinho & Araújo, 2013:17).

Ter dois aventais na casinha das bonecas dá para dois fazerem comida, ao mesmo tempo, isto provoca uma interação, uma brincadeira a pares, se nos tivermos muitos pratinhos e copinhos para eles fazerem uma brincadeira, jogos que eles se consigam sentar e brincarem dois a dois sobretudo, penso que é fundamental que o material esteja à mão deles de maneira a que eles possam usar e de maneira a que eles consigam usá-los não só sozinhos mas também a pares, sobretudo a pares, porque nesta idade a socialização está no início (Entrevista).

Para Portugal (s/d:9)

um contexto adequado responde as novas e crescentes necessidades de mobilidade da criança (os espaços e equipamentos desafiam a criança na sua mobilidade crescente e fornecem-lhe novas perspetivas do mundo), promove a sua autonomia e o seu interesse pelas rotinas bem como a capacidade da criança em se envolver num leque cada vez mais diversificado de atividades.

É possível ler-se no Projeto Pedagógico de Sala de Creche (2012:8), realizado pela equipa de sala a importância que é dada ao ambiente físico:

Assim a organização dos espaços e materiais é fundamental para dar resposta às necessidades de desenvolvimento do grupo. Os princípios da Pedagogia Interativa, surge como uma forte influência, a partir da qual se implementa e se reflete sobre a qualidade das Interações e de que modo estas são fundamentais para a aprendizagem ativa das crianças.

O espaço está circundado de significado e emoções, em cada zona da sala, ou em cada elemento que nela esteja inserido, existe um significado diferente, e cada criança vive o mesmo de forma diferente. Existem espaços onde as crianças podem brincar, e

outros onde podem descansar, onde podem partilhar com outras crianças, e onde podem estar sós.

A criança desenvolve-se no espaço que tem para brincar, uma vez que este possibilita a construção de habilidades na criança, como a capacidade de resolver conflitos, fazer escolhas, expressar desejos e interesses nas relações com os pares e dominar regras nas brincadeiras.

No jardim-de-infância o espaço onde as crianças estavam inseridas, não era isolado do resto da instituição, quero com isto dizer que, dentro da sala estava incluída uma porta, que dava acesso à sala de professores, e embora esta tivesse outra entrada, muitas vezes era pelo JI que os outros membros da instituição preferiam entrar na sala dos professores. Chegou a acontecer por várias vezes alguém entrar na sala, estarmos em grande grupo no tapete, começarem a conversar com a educadora, e o grupo começar a dispersar a atenção para outras coisas. Este é um aspeto que não considero positivo na sala. É importante referir que esta porta encontra-se naquele lugar uma vez que era uma entrada exterior, e só depois foi feito o JI, no entanto, na minha opinião, esta poderia ser fechada, para não ser utilizada constantemente.

Como refere Formosinho (2011:12):

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados á dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar.

O tempo é também relevante para se realizarem interações, e isso só acontece se a organização temporal for realizada de uma forma correta, como refere a educadora

se nós ocuparmos as crianças de tal maneira a que não hajam momentos de brincadeiras livres ou atividades que eles possam realizar a pares, (...) essas interações não acontecem, portanto parte de nós, nós educadores, quando planeamos, quando organizamos o tempo termos momentos da rotina em que estejamos todos, ou todos em grande grupo por exemplo (Entrevista).

A equipa é parte integrante do ambiente educativo, e o trabalho realizado entre educadora e auxiliar tem de ser de acordo com as necessidades das crianças, não

existindo confrontos de ideias entre elas, e podendo proporcionar momentos positivos às crianças. Dos momentos que observei em creche, a equipa tinha uma boa relação, conversando entre elas, e decidindo quais as suas funções e o trabalho que iria ser realizado em cada dia, no entanto, no JI não observei a mesma relação. A educadora muitas vezes não informava a auxiliar do que iria acontecer na sala, e esta deixava as crianças brincar livremente, quando a educadora chegava à sala perguntava à auxiliar o porquê de não estarem a fazer uma atividade, uma vez que era isso que tinha pensado. Estas trocas de ideias deviam ser realizadas antes de se proporcionarem atividades às crianças, e com a equipa sozinha, não durante o dia com as crianças.

A preparação do ambiente exige do educador uma antevisão das possíveis situações e interações que poderão vir a ocorrer no contexto da sala, oferecendo assim vários materiais de acordo com os requisitos das crianças, e pelas experiências que vai obtendo com o grupo (Zabalza, 1998). Um espaço encorajador tem de ser seguro e oferecer às crianças uma grande variedade de brincadeiras e de trocas de conhecimentos e experiências.

Segundo Likert (1967, cit. Hohmann & Weikart, 2011:132) *as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante*. Assim sendo, é essencial que o espaço esteja organizado por forma a desenvolver as crianças, melhorando as competências que estas já têm adquiridas, e fornecendo outras.

Capítulo 4 – Considerações globais

Após analisar todo o percurso que foi concretizado, existe a necessidade de refletir sobre o trabalho realizado e as limitações sentidas no decorrer do estudo. É importante salientar que, neste estudo, não se pretende alcançar respostas conclusivas, não podendo generalizá-las, uma vez que este se refere somente a dois contextos específicos. Deste modo, estas conclusões só poderão ser aplicadas sobre os contextos, grupos e intervenientes que foram estudados.

Analisando a situação-problema que orientou o projeto posso considerar que as educadoras participantes no estudo têm muito presente a importância que a interação tem sobre as crianças, propiciando, quotidianamente, esses momentos na rotina da sala. É importante recordar que o adulto é a referência da criança, seja em creche ou em jardim-de-infância, assim sendo, este deve agir e comunicar com elas da mesma forma que pretende que elas comuniquem com o adulto, uma vez que esta comunicação e respeito influencia a formação social e moral da criança.

Tendo em conta os objetivos que foram estabelecidos para a concretização deste relatório, penso ter alcançado as respostas que pretendia. A importância das interações entre crianças e criança/adulto, o ato de brincar e os conflitos que advêm do mesmo, a influência do modelo pedagógico e do ambiente educativo eram os pontos cruciais para a construção da investigação, e consegui ter em conta todos eles, percebendo que é necessário adequar o ambiente – espaço, tempo e equipa – para que as crianças consigam brincar e interagir entre si.

Todos estes fatores têm influência nas relações que se vão criar nas salas de atividades, e por esse motivo o educador tem de ter em atenção todos eles, criando ambientes que sejam propícios à partilha de brincadeiras entre as crianças e consigo próprio.

Muitas vezes ao longo de uma brincadeira podemos observar situações de conflitos, mas até mesmo essas são propiciadoras de interações, e o educador não os deve resolver pelas crianças, deixando-as criar momentos de conversação, e trocas de ideias sobre o que ocorreu e se conseguem resolver esses conflitos sozinhas. Deste modo, as crianças estão a desenvolver competências que lhes permite, mais facilmente, resolverem as situações de conflito que vão ocorrer ao longo da sua infância.

A intervenção do adulto foi um fator que me deu muito a conhecer enquanto profissional de educação, uma vez que fiquei a conhecer os princípios que devo ter para uma boa ética profissional. Os compromissos que tenho de criar seja com as crianças, com as famílias, com a instituição e a própria comunidade, são essenciais para que se crie uma boa relação entre todos, crianças e adultos. O fato de o educador respeitar o código de ética, faz com que a consideração que têm por ele aumente, criando uma ligação maior com todos os elementos da instituição, sejam outros educadores, auxiliares, famílias, ou as próprias crianças.

Os educadores devem *desenvolver relações positivas e recíprocas com as crianças*, esta relação deve ser *calorosa e não apressada* (Post & Hohmann, 2011:14), para que a criança se sinta encorajada. O adulto deve criar uma relação apoiante, fazendo com que ela se torne confiante e merecedora de confiança, curiosa e exploradora. É importante interagir com as crianças da mesma forma que gostávamos que elas interagissem connosco.

As interações, no entanto, não são iguais de criança para criança, cada uma tem características diferentes em cada momento da sua rotina. Cada criança tem o seu próprio ritmo e este deve ser entendido e respeitado pelo adulto, por forma a não forçar as crianças a fazer algo a que não estão dispostas. Assim sendo, o educador deve ter em atenção se as crianças interagem com outras, mas não deve forçá-las sem entender primeiramente qual a forma de estar da criança, e se esta prefere realizar alguma brincadeira individualmente.

No que diz respeito às minhas limitações, senti-me várias vezes confusa e com dificuldades na organização das ideias para que este relatório estivesse bem estruturado. Como este foi o primeiro estudo realizado por mim, senti algumas dificuldades a analisar e interpretar a informação recolhida de vários autores. Possivelmente teria realizado outras questões à educadora, para perceber mais acerca do tema que estou a estudar. Posso concluir, no entanto, que a observação participante constituiu uma valiosa forma de recolher informação tanto do contexto, como dos participantes, adultos e crianças.

O facto de não ter conseguido obter a participação das duas educadoras cooperantes também limitou o meu trabalho no que diz respeito à partilha de conhecimentos. Apenas a educadora de creche partilhou essas reflexões comigo, através

da entrevista realizada, ficando assim a compreender o que esta pensa sobre as interações e como as proporciona na sua sala. Foi-me impossível chegar à conversa com a educadora de jardim-de-infância, pelo que não tomei conhecimento da opinião da mesma sobre o tema.

No entanto, e tendo como questões iniciais “*Como interagem as crianças e se convidam entre pares?*”, e “*Que estratégias podem ser criadas para promover atitudes de cooperação entre pares?*”, penso que consegui retirar conclusões pertinentes da entrevista com a educadora cooperante e das observações que registei. O que ocorre muitas vezes são interações ao acaso com crianças que têm os mesmos interesses, ou seja, que gostam de brincar nas mesmas áreas ou com os mesmos objetos. No que diz respeito às estratégias utilizadas para promover atitudes de cooperação, podem partir de certas atividades, ou da escolha do adulto de pares para brincarem, não devendo no entanto forçar interações e respeitando o caráter de cada criança e a forma como ela pretende relacionar-se com os outros.

Como futura profissional na área da educação, enriqueci o meu conhecimento acerca das interações, e irei, sem dúvida, basear-me neste estudo durante a minha prática profissional, partilhando-o com outros profissionais. Este estudo possibilitou-me a compreensão que devo ter no futuro, olhar para as crianças de uma forma pessoal e não em grupo, para entender as suas dificuldades e poder criar situações positivas, para que possamos criar um grupo coeso e que possam surgir interações entre todos os elementos, sejam eles crianças ou adultos.

Com este relatório de investigação tive a oportunidade de aprofundar conceções sobre a importância que as interações têm no desenvolvimento social e moral da criança, e aquilo que ela absorve e aprende desde o nascimento, com os outros, sejam adultos ou crianças, em contexto de creche e jardim-de-infância, aspeto muito importante para ter em conta no futuro.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. (Janeiro/Junho de 1991). Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 17-20.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. & Silva, M. (Janeiro /Abril 2009). Ética profissional e Formação de Professores. *SÍSIFO / Revista de ciências da educação*, pp. 49-59.
- Cardona, M. (Outubro/Dezembro de 1992). A Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-15.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. *et al* (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, Universidade do Minho*, pp. 455-479.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Diamiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, pp. 213-230.
- Ferreira, D. (Maio/Agosto 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 12-13.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. (Maio/Agosto 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-10.
- Hohmann, M. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. (Julho/Setembro 1993). Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 16-19.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In Spodek, B. *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Nehls, M. (2012). Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. In Day, A. & Wiggers, V. *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (pp. 197-210) São Leopoldo: Oikos.
- Oliveira, Z. (1994). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira, M. (Novembro de 1993). O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 62-70.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em creche*. Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). *Intencionalidade da acção educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades*. Obtido em 10 de junho de 2013, de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/161/228>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, pp. 24-28.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Julho/Dezembro 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 2, pp. 176-180.
- Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (Janeiro/Março de 2009). Que se ganha com o Trabalho de Projecto? *Noesis*, 76, pp. 26-29.

- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Obtido em 22 de setembro de 2014, de <http://www.rioei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>
- Silva, S. & Lucas, M. (Novembro de 2003). A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. *I Encontro Paranense de Psicologia*, pp. 130-135.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, M., Mouta, C. & Meneses, A. (Janeiro/Março 2002). Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 1-14.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed

Documentos legais

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, publicado no Diário da República.

Documentos Institucionais

Projeto Pedagógico de Sala da Instituição A (2012/2013).

Projeto Curricular de Escola da Instituição A (2010-2014).

Projeto Educativo de Escola da Instituição A (2012/2013).

Projeto Educativo de Agrupamento da Instituição B (2011/2012).

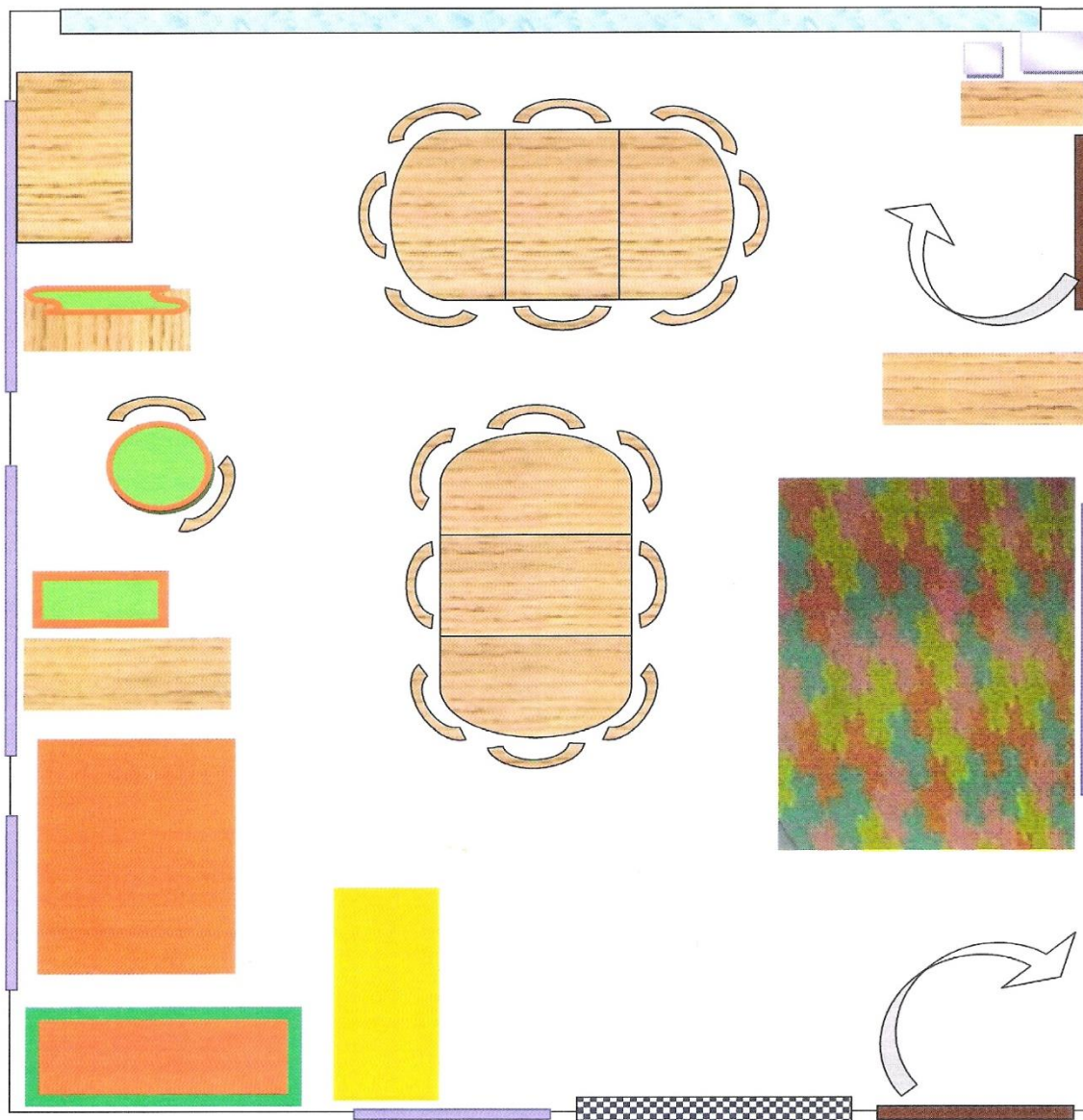
Produções Académicas

Rosa, A. (2013). *Didática da Educação de Infância II: Planificação integrada de uma intervenção pedagógico-didática*. Setúbal: Escola Superior de Educação.





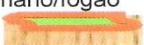





Anexos

Anexo 1 – Planta da sala de Creche da Instituição A

Planta da Sala Laranja 2012/2013







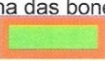

Legenda da planta da sala:

Tapete polivalente 	Tapete (construções) 	Portas 	Cacifos 
Armário 	Mesas 	Mesas 	Cadeiras 
Armário/fogão 	Cama das bonecas 	Mesa da casinha 	Catres 
Caixa de material 	Placares 	Bancada 	Janelas 

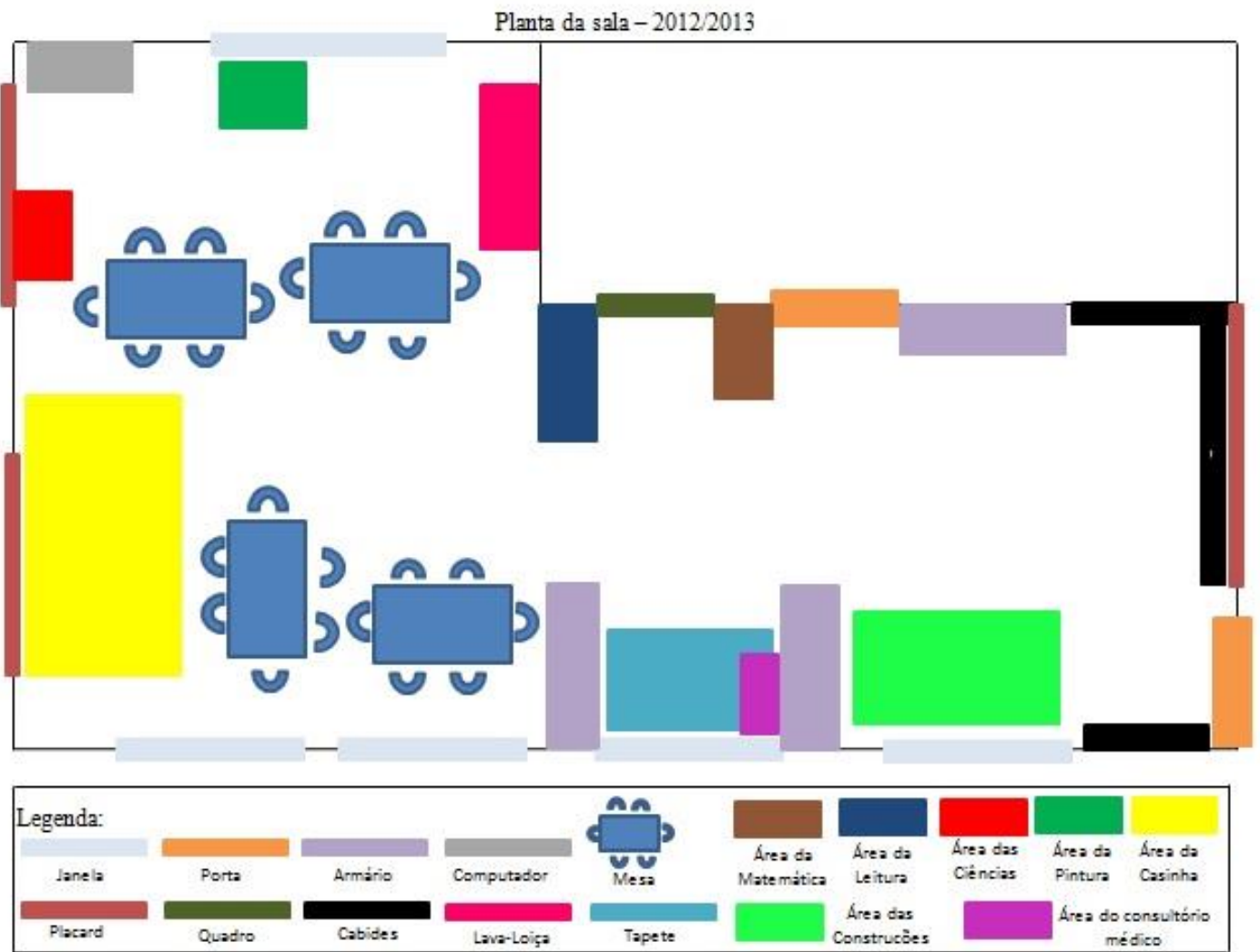
Planta da Sala Laranja -- Hora da sesta -- 2012/2013



Legenda da planta da sala:


Tapete polivalente 	Tapete (construções) 	Portas 	Cacifos 
Armário 	Mesas 	Mesas 	Cadeiras 
Armário/fogão 	Cama das bonecas 	Mesa da casinha 	Catres 
Caixa de material 	Placares 	Bancada 	Janelas 


Anexo 2 – Planta da sala de Jardim-de-infância da Instituição B



Anexo 3 – Notas de campo realizadas em Creche


Dia	13 novembro 2012
Local	Instituição A – Fraldário
Participantes	Estagiária / Criança
Contexto / Situação	Mudança da fralda
O que vi /ouvi	<p>Uma criança não me deixava mudar a fralda, sentia-se desconfortável, chamava sempre pela educadora, pedindo que fosse ela a fazê-lo, mas houve um dia que lhe peguei ao colo e levei-a para o fraldário, deitei-a e ela olhou para mim com um ar de desconfortável, eu falei com ela dizendo que lhe ia mudar a fralda e perguntei-lhe se o seu peluche também precisava, peguei no peluche, cheirei-o e fiz um gesto à frente do nariz, dizendo “Cheira mal! Temos de mudar a fralda ao peluche também.”, a criança sorriu, disse-lhe para ela ver se o peluche precisava de mudar a fralda, e ela imitou-me, fazendo o mesmo gesto e rindo.</p>
O que penso	<p>Se não tivesse agido desta forma com a criança, ela nunca se iria sentir confortável comigo. Ao brincar com ela, e com o seu peluche, consegui captar a sua atenção, e mais importante ainda, que confiasse em mim.</p>

Dia	18 dezembro 2012
Local	Instituição A – Sala Laranja
Participantes	Crianças
Contexto / Situação	Brincadeira livre
O que vi /ouvi	<p>Uma criança aproximou-se de outra, sem razão aparente, e nós, equipa da sala, ficamos a tentar perceber o que se iria passar, quando ela se aproxima e o abraça. A outra criança também se mostrou surpreendida, mas após este abraço que se prolongou durante algum tempo, os dois olharam um para o outro e sorriram, seguindo cada um para a sua área preferida, brincando.</p> 
O que penso	<p>Estas situações tendem a acontecer devido ao à vontade da criança, uma vez que se sente bem, tanto com a criança em questão, como no espaço que a envolve, só assim conseguimos presenciar casos destes.</p>

Dia	14 janeiro 2013
Local	Instituição A – Sala Laranja
Participantes	Crianças
Contexto / Situação	Brincadeira livre
O que vi /ouvi	<p>Uma criança estava a fazer construções com os legos, e outra criança deslocou-se para perto dela e começaram a realizar uma construção em conjunto.</p> 
O que penso	<p>Este é um exemplo de interações positivas, e que só acontecem porque existem espaços onde as crianças se podem juntar e materiais em quantidades suficientes para que todas possam ajudar-se mutuamente.</p>


Anexo 4 – Notas de campo realizadas em Jardim-de-infância

Dia	6 março 2013
Local	Instituição B – Espaço exterior
Participantes	Estagiária / Crianças
Contexto / Situação	Brincadeira livre
O que vi /ouvi	<p>O R. veio ter comigo a chorar, dizendo que o L. não lhe emprestava um brinquedo (que era do L.), falei com ele e disse-lhe que teria de lhe pedir o brinquedo emprestado, e que poderiam brincar juntos. O R. foi ter com o L. mas este não lhe emprestou o brinquedo, o que fez com que voltasse a vir ter comigo. Chamei o L. para a nossa conversa, e tentei perceber o que se estava realmente a passar, perguntei-lhe o porquê de não brincarem juntos, ao que o L. me respondeu “Eu pensava que o R. me ia roubar o brinquedo, e então não quis emprestar”.</p> <p>Olhei para o R. e perguntei se ele ia estragar o brinquedo ou tirá-lo ao amigo, ao que ele respondeu que não. Assim sendo perguntei ao L. se não poderiam brincar juntos e se este não lhe poderia emprestar durante algum tempo o seu brinquedo, fazendo com que estes interagissem de uma forma a partilharem o mesmo brinquedo. O L. aceitou e disse que ia emprestar o brinquedo, brincando juntos.</p>
O que penso	<p>Na minha opinião, esta forma de tentar resolver este conflito, que se refere à partilha de um brinquedo, é a mais adequada. Juntando as duas crianças, tentando entender o que se passa, e poder chegar a um acordo final, é uma mais-valia para as crianças</p>

Dia	16 abril 2013
Local	Instituição B – Sala
Participantes	Crianças
Contexto / Situação	Grupo de trabalho
O que vi /ouvi	<p>A Educadora fez grupos de trabalho para elaborarem um projeto de uma história anteriormente ouvida. A história foi anteriormente contada pela autora, e o trabalho que as crianças realizaram era a exposição de vários cartazes com partes da história.</p> 
O que penso	<p>Este é um tipo de interação conduzida pelo adulto, que criou os grupos de trabalho e deste modo as crianças ajudam-se mutuamente, normalmente a educadora tende a juntar os mais velhos com os mais novos, para que ocorra uma ajuda por parte dos mais velhos, criando uma relação.</p>

Dia	13 maio 2013
Local	Instituição B – Espaço exterior
Participantes	Crianças
Contexto / Situação	Brincadeira livre
O que vi /ouvi	No espaço exterior uma criança aproximou-se de mim e disse: S.: “Ninguém quer brincar comigo!” Outra criança que se encontrava perto aproxima-se de nós e diz: A.: “Nem comigo!” S.: “Então podemos brincar as duas!”
O que penso	A maioria das crianças já têm os seus pares definidos para brincar, muitas vezes não ocorre nenhum convite, é como se fosse regra brincarem com aquele par.

Dia	20 maio 2013
Local	Instituição B – Sala
Participantes	Crianças
Contexto / Situação	Brincadeira livre
O que vi /ouvi	<p>Uma criança estava a brincar e deslocou-se perto da educadora a chorar e disse: C.: “A M. diz que já não é mais minha amiga e que não quer brincar mais comigo!”</p> <p>A Educadora olhou para a criança e disse: “Então e agora? Que queres que eu faça? Precisas dela para alguma coisa? Vai brincar!”</p>
O que penso	<p>Não acho que esta tenha sido de todo a resposta indicada para dar a uma criança, muito menos numa altura em que esta se mostrava triste perante uma frase menos simpática de uma amiga, e ao buscar conforto no adulto, recebe mais uma frase não muito simpática.</p> <p>Na minha opinião, esta criança necessitava que fosse criada uma conversa para se entenderem os dois lados e para que a criança que se queixou entendesse que se a outra criança não quisesse brincar com ela poderia sempre encontrar outras soluções.</p>

Dia	29 maio 2013
Local	Instituição B – Sala
Participantes	Educadora / Crianças
Contexto / Situação	Brincadeira livre
O que vi /ouvi	<p>Foi criada na sala uma área do consultório médico, e então as crianças que estavam a brincar no consultório lembraram-se de juntar a brincadeira à área da casinha, vestiram-se a rigor e levaram os “bebés” da casinha para o hospital, uma vez que tinha havido um incêndio.</p> <p>Nesse mesmo dia houve, anteriormente, um simulacro de incendio na escola, e as crianças levaram essa realidade para a brincadeira mais tarde na sala.</p> 
O que penso	<p>Devido à criação de uma nova área, e de um simulacro na escola, as crianças absorveram essa informação e, ao chegar à sala, puseram em prática o que viram anteriormente.</p> <p>Isto só é possível uma vez que as crianças puderam assistir e participar num momento importante, o simulacro. Como elas aprendem através da observação, tiveram a oportunidade de desenvolver mais um conhecimento, e assim poder brincar a outras coisas, unindo várias áreas da sala numa só brincadeira.</p>

Anexo 5 – Trabalho de Didática da Educação de Infância II

Planificação integrada de uma intervenção pedagógico-didática

Neste capítulo podemos ter acesso á planificação realizada para esta intervenção, que consistiu na construção de uma sementeira em copo (sem terra) e numa floreira (com terra), inserindo as várias didáticas a trabalhar, e áreas de conteúdo, como a didática da Língua materna, trabalhando o domínio da linguagem oral; a didática das ciências, trabalhando a área de conhecimento do mundo; e a didática da matemática.

Planificação dia 16 de abril

Tema: “ A Semente”

Grupo-Alvo: 25 crianças da sala de pré-escolar com idades entre os 4 e os 6 anos de idade

Contexto: Jardim-de-infância

Áreas de Conteúdo: Linguagem oral, Conhecimento do Mundo, Matemática, Formação Pessoal e Social, sendo esta ultima transversal a todas as outras.

Pertinência: Esta atividade foi planificada após conversa com a educadora sobre a possibilidade de realizarmos uma sementeira na sala. Assim surgiu esta ideia de pegar numa história relacionada com a semente, apresenta-la ao grupo e realizarmos as sementeiras em copo (sem terra) e numa floreira (com terra), para que as crianças percebam que existem várias formas de crescimento de uma semente, bem como a sua evolução, tanto a nível de tamanho como a nível de constituição da planta


Área de Conteúdo	Intencionalidades	Descrição da Atividade	Estratégia	Recursos
Linguagem Oral	<p>“Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.”</p> <p>“Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e</p>	Leitura da História	<p>- Leitura da história d’ ”A Semente sem Sono”;</p> <p>- Perguntar às crianças se acham que é possível criar uma semente tal como a da história;</p> <p>- Devemos por a semente na terra? Na</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>- Livro “A Semente sem Sono”</p> <p><u>Humanos:</u></p> <p>- Educadora</p> <p>- Estagiária</p> <p>- Auxiliar</p> <p>- Crianças</p>

	<p>responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.”</p> <p>“Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.”</p> <p>“É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação”</p>		<p>água, ou será que num papel cresce?</p>	
<p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>“Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança,</p>	<p>Sementeira de Feijões</p>	<p>- Dar a cada criança um copo, que será identificado com o seu nome;</p> <p>- Colocar o papel no copo, juntamente com a semente;</p> <p>- Colocar água no fundo do copo.</p> <p>- Colocar o copo ao sol</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>- Copos de Plástico</p> <p>- Feijão</p> <p>- Papel de Cozinha</p> <p>- Água</p> <p><u>Humanos:</u></p> <p>- Educadora</p> <p>- Estagiária</p> <p>- Auxiliar</p>

	<p>adolescente, jovem, adulto, idoso).”</p> <p>“Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta.”</p>			- Crianças
Conhecimento do Mundo	<p>“Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso).”</p> <p>“Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta.”</p>	Sementeira na Floreira	<p>- O grupo é direcionado para as mesas que são juntas para que todas as crianças possam observar a floreira no centro da mesa;</p> <p>- São mostradas às crianças as várias sementes que vamos plantar, e ao que correspondem;</p> <p>- Questionam-se as crianças para saber quem quer ajudar a colocar as sementes na floreira;</p> <p>- Uma a uma, as crianças que querem ajudar colocam as sementes na floreira já com terra;</p> <p>- Coloca-se uma placa que identifique que semente está naquele espaço;</p> <p>- Repete-se o passo</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>- Sementes de alface, salsa, coentros e rabanetes;</p> <p>- Floreira</p> <p>- Terra</p> <p>- Placas para identificar as sementes</p> <p>- Água</p> <p><u>Humanos:</u></p> <p>- Educadora</p> <p>- Estagiária</p> <p>- Auxiliar</p> <p>- Crianças</p>

			para as outras sementes; - No fim regar a floreira.	
Matemática	<p>“Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança coloca questões e participa na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples.”</p> <p>“Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.”</p>	Registo e tratamento de dados	<p>- Será entregue uma tabela de registo a cada criança;</p> <p>- Registrar o que pensam que irá acontecer;</p> <p>- Registrar ao longo dos dias a mudança que observam no seu feijão.</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>-Tabela de registo</p> <p>- Lápis</p> <p><u>Humanos:</u></p> <p>- Educadora</p> <p>- Estagiária</p> <p>- Auxiliar</p> <p>- Crianças</p>

O meu registo:

Como acho que vai  ficar a minha plantação	Registo do dia _/_/___	Registo do dia _/_/___	Registo do dia _/_/___	Registo do dia _/_/___	Registo do dia _/_/___

Análise das intervenções pedagógico-didáticas

Para analisar a forma como esta intervenção correu, e para a avaliar recorri a alguns critérios, como o registo fotográfico e escrito de algumas conversas com as crianças, tal como duas tabelas de registo, uma preenchida pelas crianças de uma forma individual, outra em grupo, mas com o mesmo objetivo de registo e observação do crescimento das plantas.



Para começar esta atividade foi lida por mim, em grande grupo uma história intitulada de “A semente sem sono”, essa leitura serviu para lhes dar a conhecer e poder começar a questioná-los acerca das sementes, se sabiam o que era, e como cresciam. Quem não sabia ficou a perceber devido às ilustrações da história.

Como já fiz referência, a leitura de uma história é muito importante para o desenvolvimento da língua e da oralidade das crianças, e o facto de não mostrar as



ilustrações antes de se contar aquilo que está escrito faz com que as crianças consigam imaginar, cada uma à sua maneira, aquilo que estamos a contar, por isso mesmo, só mostrava as ilustrações ao grupo no fim da minha leitura, estimulando a imaginação das crianças.

Foram também mostradas às crianças algumas sementes, entre elas a do feijão, que iríamos utilizar mais tarde. Mas como é que as poderíamos fazer crescer? Esta questão foi colocada às crianças, e as respostas foram as esperadas “*Então, temos de colocar a semente na terra a regar!*”.





O desafio agora era “*Então e se colocarmos a semente sem terra, ela nasce?*”, as crianças mostraram-se confusas e disseram que não, “*E se tentássemos?*”, propus eu.

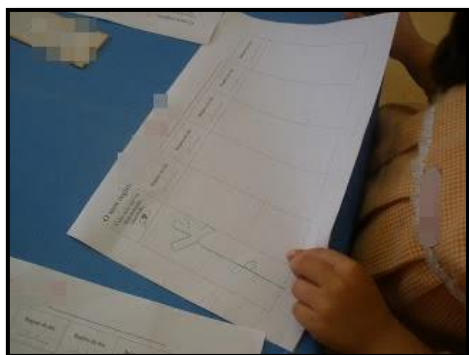
Assim foi, distribui a cada criança um copo, com o seu nome escrito, um feijão e uma folha de papel absorvente, cujo nome foi uma descoberta para muitas crianças, ajudando assim as crianças a adquirirem também novo vocabulário.

Depois disto as crianças colocaram o papel dentro do copo e o feijão entre a parede do copo e do papel absorvente, colocando água para que o papel pudesse absorver a água e o feijão poder estar em contacto com a água.



Os copos foram colocados num sítio onde pudessem crescer à vontade, e onde é esse local? “*Ao sol!*”, assim, e respondendo às ideias das crianças, cada um foi colocando o seu copo ao sol, prometendo-me que iriam ver o seu feijão todos os dias, para que ele pudesse ser acarinhado e se sentisse feliz em crescer.

Esta foi uma estratégia que arranjei para que as crianças não perdessem o interesse no seu feijão, e algumas crianças iam exatamente todos os dias ver o seu copo, inclusive agarravam o seu copo e davam beijinhos e conversavam com o seu feijão.



Após todas as crianças terem colocado o seu copo na janela foi pedido que fizessem um registo gráfico de como pensavam que ia ficar o seu feijão quando crescesse, tendo em conta o que sabem da realidade e da leitura da história e das ilustrações da mesma, esta é uma forma de avaliar as crianças, percebendo se as crianças perceberam o que estamos a fazer, e o que irá acontecer mais tarde, se tratarmos do nosso feijão.

Algumas crianças entenderam o pretendido, mas outras não mostraram isso, uma vez que aquilo que fizeram foram riscos ou desenhos de flores. No entanto, no geral o grupo correspondeu as expectativas, e registaram o seu feijão da forma que achavam que ele iria ficar quando crescesse, tal como na história anteriormente lida.



Esta foi a primeira parte da atividade, que surgiu da dúvida das crianças saberem

se a semente iria crescer sem terra ou não.

Como o grupo sabia que as sementes necessitavam de terra, foi criada também uma sementeira em terra, numa floreira, as sementes foram dadas as crianças para que elas próprias as semeassem, sentindo que também elas têm a responsabilidade de fazer algo.

Todas as crianças tiveram oportunidade de participar na sementeira, colocando as sementes, regando e colocando as placas que iriam identificar as sementes na floreira.

Aqui, ao contrário das sementeiras em copos, foram criados grupos de trabalho, que iriam registar o crescimento das plantas, e transmitir ao grande grupo.

Aqui também irá ser trabalhada a cooperação entre pares, e a partilha de conhecimentos ao grupo, onde terão de combinar entre si como irá ser feita esta apresentação ao grande grupo.



Para registar esse crescimento foi criada uma tabela, por mim, para que quando sentissem essa necessidade a pudessem utilizar.





Certo dia, em que eu não estava presente, as crianças registaram esse crescimento, e foi curiosa a forma como o fizeram.

Como queriam registar o tamanho da planta, utilizaram o dedo como forma de medida, no entanto o rabanete estava maior que o dedo das crianças, para resolver esse problema a educadora usou o seu dedo como forma de medida, e colocou-o em cima da cartolina, as crianças passaram com o lápis ao lado do dedo, para que pudessem registar esse tamanho, as outras sementes já não eram tão grandes e então as crianças fizeram o registo com o seu próprio dedo. Neste momento a salsa ainda não tinha nascido, e a pedido das crianças foi registada na tabela essa informação.

O grupo responsável por este registo apresentou ao grande grupo o seu registo, explicando como tinham sido medidas as plantas, bem como a comparação dos seus tamanhos:

P.: *“Nós medimos as coisas com a altura do dedo”*

P.: *“A Alface está média, os rabanetes estão muito grandes e os coentros estão mais pequenos”*

	 SALSA	 ALFACE	 RABANETE	 COENTROS
REGISTO DO DIA 28 x 4/2013				
REGISTO DO DIA / /				
REGISTO DO DIA / /				
REGISTO DO DIA / /				

Educadora: *“Então e a salsa?”*

P.: *“Ainda não cresceu!”*

O feijão foi crescendo, e não foi esquecido, as crianças abordavam-me e também às outras crianças, dizendo *“Olha tão grande que está o meu feijão, cresceu tanto!”*, quando lhes perguntavam o que faziam para o feijão estar tao grande respondiam-me

“Falo muito com ele e dou-lhe beijinhos, como tu disseste que tínhamos de lhe dar atenção, ele assim fica feliz!”.

Um dia cheguei a instituição e uma criança abordou-me de imediato dizendo *“Olha Andreia, o meu feijão já cresceu mais!”*, e quando lhe perguntei o que tinha de ser feito a sua resposta foi *“Tenho de ir registar!”*, sem que eu pudesse dizer alguma coisa foi logo ao placard onde estão expostas as tabelas de registo e tirou a sua, para que pudesse fazer o registo gráfico do crescimento do feijão.

Esta atividade, uma vez que não demorou apenas um dia, fez com que eu percebesse o sentido de responsabilidade das crianças, e de cooperação também, uma vez que elas se chamavam umas às outras para irem ver os feijões e para lhes dar água. Foi interessante ver a alegria de uns, ao registarem o crescimento do seu feijão, e poder explicar a outros que o seu feijão não cresceu devido a vários fatores, alguns por falta de água, outros porque apenas não se sentiam preparados para o fazerem, pois existem algumas sementes que não querem rebentar, tal como na história da *“Semente sem sono”*, que tinha duas vontades, *“A vontade de sair, e a vontade de ficar”*.



Achei esta atividade muito pertinente, porque fez com que as crianças tivessem de ser responsáveis por algo, durante vários dias, e quando os feijões já se encontravam grandes, decidimos levar para casa para pormos na terra, para depois vermos o fruto que dali irá nascer, mas nem assim as crianças se esqueceram do seu feijão, pois continuam a dizer *“O meu feijão está a crescer ainda mais, já tem mais folhas!”*.

Como dificuldade, posso apontar o facto de como não estou os cinco dias por semana com eles, perdi alguns registos feitos, e gostava de ter partilhado esses momentos com eles, e mostrar-lhes mais sobre a evolução da semente.

Foi lida mais uma história depois da *“Semente sem sono”*, que era *“A raiz sem medo”*, e daí surgiu a noção do crescimento da planta, e a comparação entre as plantas que já tinham crescido.

Essa foi sem dúvida a minha dificuldade, não conseguir levar esta atividade a outro nível, para que as crianças percebessem o que iria acontecer mais tarde. Também queria ter estado presente em mais registos das crianças, para que pudesse perceber o

que eles pensavam acerca daquele registo, uma criança enquanto registava dizia-me “*Oh Andreia, eu pensava que o meu feijão ia ficar assim (apontando para a coluna da tabela que preencheram inicialmente), mas afinal está a ficar tão diferente!*”, eram estas observações que gostava de ter feito com mais frequência, para tentar perceber se todas as crianças entenderam que a imagem que tinham do seu feijão não era aquela que depois realmente aconteceu. Essa era uma avaliação mais específica, e não me baseava apenas na forma como as crianças semearam o feijão e tratavam dele.

Quanto as dificuldades das crianças, penso que a atividade correu sem qualquer dificuldade, uma vez que estamos localizados numa aldeia, onde a maioria das crianças tem acesso ao campo, sabia que muitas delas tinham conhecimento da forma como se geravam as sementes, e como é que elas cresciam, portanto esse não seria um problema, e com a leitura da história penso que todas as crianças ficaram a perceber a evolução da semente, até ela rebentar e sair da terra.

Quanto a relação que esta atividade me fez construir com as crianças, penso que foi bem conseguida, porque era comigo que elas vinham ter muitas vezes para me informarem sobre o crescimento do seu feijão, e para registarem o mesmo. Diziam-me que tinham cuidado bem do feijão, e que era isso que o fazia estar tão grande, claro que algumas crianças não tinham o mesmo interesse que as outras, e embora tentasse com que elas ficassem mais interessadas não consegui, muitas vezes o interesse de uns partia do interesse de outros, ou seja, quando viam uma criança a registar, diziam que também o queriam fazer, não tanto por eu questioná-los se o queriam fazer.

Essa também foi uma dificuldade que tive de ultrapassar, o desinteresse por parte de algumas crianças, e tentar com que elas participassem mais ativamente em algumas conversas sobre o assunto. No entanto é para isso que estes trabalhos servem, para aprendermos a lidar com isso e a arranjar estratégias para alterar o lado menos bom.

Anexo 6 – Guião da entrevista em Creche

Guião de Entrevista em Creche

Tema: Interações sociais entre pares em Creche e Jardim-de-infância.

Objeto de estudo: Interações entre pares.

Bloco	Objetivos	Questões
1. Legitimação da entrevista	<p>Informar a entrevistada acerca do tema e objeto de estudo do trabalho de investigação que está a ser realizado.</p> <p>Referir a importância da entrevistada para a investigação a ser realizada.</p> <p>Garantir à entrevistada que as informações fornecidas serão tratadas com respeito e confidencialidade, usando sempre o anonimato.</p> <p>Dar uma previsão da duração da entrevista.</p> <p>Solicitar o uso de um gravador ao longo da entrevista, referindo os motivos da utilização do mesmo.</p>	
2. As interações entre pares em Creche e Jardim-de-infância	<p>Compreender a importância que a entrevistada dá as interações sociais entre crianças.</p>	<p>Considera importante que as crianças interajam entre si no dia-a-dia?</p> <p>De que modo acha que isso pode influenciar o desenvolvimento da criança?</p> <p>Acha que as crianças escolhem pares propositados ou as suas interações são ao acaso?</p> <p>Quais serão as estratégias de escolha dos pares?</p>
3. Intervenção do adulto	<p>Compreender a importância que a entrevistada dá à interação entre as crianças</p> <p>Compreender se a educadora considera importante o ato de</p>	<p>Acha importante que o adulto proporcione momentos de interação entre as crianças?</p> <p>Tem tendência a proporcionar a interação entre as crianças?</p>

	<p>brincar como promotor do desenvolvimento social da criança.</p> <p>Compreender como a educadora lida com os conflitos entre pares.</p>	<p>De que forma incentiva essa interação? Escolhe pelas crianças os seus pares?</p> <p>Na sala, os momentos para brincar, são escolhidos pelas crianças ou direcionados pela educadora?</p> <p>O adulto tende a incentivar o brincar em grupo, ou deixa à escolha das crianças?</p> <p>Quando vê que as crianças entram em conflito entre si, deixa-as resolver sozinhas ou tende a intervir?</p> <p>Se uma criança lhe pedir ajuda num conflito social entre pares incentiva-a a resolver por si, ou ajuda-a a resolver o conflito?</p>
<p>4. Organização do ambiente educativo</p>	<p>Perceber se a educadora entende que o modelo pedagógico utilizado pode influenciar as relações entre pares</p> <p>Perceber se a educadora considera a organização espacial importante para que se criem interações entre pares.</p> <p>Perceber se a educadora considera que a organização temporal influencia de algum modo as interações entre pares.</p>	<p>Usa algum modelo pedagógico nas suas práticas?</p> <p>Acha que dependendo do modelo utilizado, as relações entre pares poderão ser diferentes? Em que aspeto?</p> <p>Acha que a disposição da sala e a organização dos materiais pode influenciar a interação das crianças? Se sim, de que forma?</p> <p>A forma como o tempo está organizado na sala, poderá ter influência nas relações entre pares?</p>

Anexo 7 – Transcrição da entrevista à Educadora de Creche

Data da entrevista:	21 de março de 2014
Duração da entrevista:	16 minutos e 15 segundos
Local:	Sala de reuniões da Instituição A
Entrevistador:	Andreia Rosa
Entrevistado:	Educadora participante da Instituição A

Andreia Rosa: Considera importante que as crianças interajam entre si no dia-a-dia?

Educadora participante da Instituição A: Considero e é fundamental para o seu desenvolvimento social.

A: De que modo acha que isso pode influenciar o desenvolvimento da criança?

Ed.A: Uma criança que não interage possivelmente à partida vai ter dificuldades depois no seu relacionamento mais tarde quando começar a falar, pode ser uma criança ou passar a ser uma criança inibida, portanto a interação ou o estimular da interação destas interações que se realizam em termos de creche, dos meninos mais pequeninos, permitem a aprendizagem e o à vontade, a aquisição de uma nova vontade para passar da interação apenas mais quase contacto físico para as conversas e para o relacionamento com os seus pares, ou até mesmo com os adultos, não é só com as crianças.

A: Acha que as crianças escolhem pares propositados ou as suas interações são ao acaso?

Ed.A: Pela experiencia que eu tenho, como eles são mais pequeninos, começa a ser aleatório, no entanto rapidamente eles começam a direccionar-se para as crianças que correspondem a essas interações ou as vezes nós costumamos dizer que “com os que eles se identificam mais”, se uma criança gosta de jogar a bola normalmente acaba por aproximar-se da outra que gosta de jogar a bola ou se trás carrinhos e há outro amiguinho que trás carrinhos é para ele que se aproxima. Pela experiencia que eu tenho, aproximam-se quase por interesses e também pela própria ser extrovertida ou não, quando uma criança é muito introvertida a outra que é mais extrovertida não a procura,

procura mais crianças que a correspondam a essa interação e a esse provocar, no fundo é um provocar de interação, é o primeiro passo.

A: Ou seja, é de acordo com aquilo que eles mais gostam que vem ao encontro dos outros...

Ed.A: O que eles sentem é quando vão ter com uma criança, se não têm correspondência desinteressam-se, e ao desinteressarem-se partem para outra criança. E à partida começam a procurar exatamente esses que correspondem ao gosto deles.

A: Isso responde à questão que lhe ia fazer a seguir “Quais serão as estratégias de escolhas dos pares?”

Ed.A: Sim, eu penso que acabam por procurar através dos interesses de cada um.

A: Acha importante que o adulto proporcione momentos de interação entre as crianças?

Ed.A: Eu acho que é importante que isso aconteça no entanto também é importante deixá-los interagir sozinhos, portanto, terem momentos em que nos consigamos, na nossa avaliação como educadores e adultos de sala, percebermos que eles vão começar com estas interações, quando isso não acontece é fundamental que nós provoquemos essas interações através de jogos, de brincadeiras, solicitar brincadeiras a pares, convidar os amigos para se aproximarem, agora, eu penso que é tão importante uma coisa como outra, a intervenção do adulto para estimular a interação, mas também deixar que essas interações decorram por si só.

A: Tem tendência a proporcionar a interação entre as crianças?

Ed.A: Sim, tenho. Também depende de nós como pessoas não é? Se uma pessoa é mais extrovertida tem tendência a isso, mas penso que nós como educadores... Eu como educadora tenho essa tendência, tenho tendência a estimular e também as vezes estimular interações que não acontecem, se eu vejo que há crianças que estão mais inibidas que não reagem às interações tento provocar situações para que essas interações comecem a acontecer para beneficiar a criança, sendo ajudada no fundo por todas, por nós adultos e depois pelos pares com que eles interagem.

A: De que forma incentiva essa interação? Escolhe pelas crianças os seus pares?

Ed.A: Eu escolho os tipos de interações que devo fazer, se a criança é muito inibida não pode ser uma interação qualquer, não pode ser interações que se sintam amedrontados ou com receios, nós temos de conhecer as crianças minimamente para poder proporcionar determinadas situações ou provocar essas interações, agora... escolher os pares, não propriamente, muitas vezes o que faço é exatamente o contrário, é quando eles não interagem ou não se procuram, eu tento fazer com que eles se procurem, porque estar a proporcionar, porque estar a dizer que A joga bem com B, não! Eu tento que eles interajam com todos no fundo, se o grupo é um grupo, com todos. Agora, podemos pensar numa situação mais delicada, determinadas crianças muito inibidas ou com bastantes dificuldades, pode haver, se calhar não interagem com todos mesmo que nós tentemos que isso aconteça, podemos escolher uma criança por exemplo menos agitada ou menos barulhenta, tenho um caso de uma criança na minha sala que tem dificuldades, tem um ligeiro atraso, é muito inibido, portanto eu não vou procurar crianças muito agitadas para as primeiras interações, procuro os mais medianos para que a criança corresponda, porque se não ela ainda se fecha mais, mas não é por ser A ou B, tem a ver com a própria personalidade de cada um.

A: Na sala, os momentos para brincar, são escolhidos pelas crianças ou direcionados pela educadora?

Ed.A: Nós dentro da nossa planificação, temos atividade que planeamos, e outras que deixamos os tempos livres, o plano de sala é feito pelo adulto, portanto sabemos quais são os momentos em que eles vão brincar livremente, no entanto todos nós temos de nos adaptar e se eu penso em fazer uma atividade mas acho que o grupo não está predisposto minimamente ou precisa mesmo é de ir brincar ou de ir um bocadinho ao recreio, pois essa alteração é feita, tem a ver também com o estar e o sentir de como é que o grupo está naquele momento, às vezes nós chegamos à sala pensamos que vamos fazer uma atividade por exemplo plástica mas o grupo está muito choroso, vieram de fim de semana por exemplo, pois se calhar não é propriamente uma atividade, que apesar de estar planificada, seja interessante ser feita, portanto adapta-se, se calhar eles precisam é mesmo de brincar um bocadinho.

A: O adulto tende a incentivar o brincar em grupo ou deixa à escolha das crianças?

Ed.A: Na brincadeira livre eu deixo-os brincar livremente e escolher, mas lá está, vai depender de como o grupo vai evoluindo e se eu vejo que há crianças que nunca se procuram posso tentar provocar situações de brincadeira livre mas que acaba por ir buscar ou estimular A a chamar B ou B a chamar C de maneira a que eles acabem por interagir todos o máximo possível.

A: Quando vê que as crianças entram em conflito entre si deixa-as resolver sozinhas ou tende a intervir?

Ed.A: A tendência do adulto é intervir, mas no meu caso como educadora, eu olho primeiro, tento perceber se o conflito é passivo de terminar rapidamente ou se vai gerir alguma agressão mais física que veja que a coisa se complica intervenho, aliás é importante que eles percebam que não se pode bater nos amigos, se calhar se eles batem e ninguém diz nada, para a próxima batem outra vez, portanto há sempre que explicar, o intervir no sentido que eles percebam que não o devem fazer, mas também depende da idade, eu penso que na creche os mais velhinhos eu já olho mais primeiro para ver se o que vai acontecer não é tão mau que não se possa deixar ver se a criança consegue resolver o problema.

A: Se uma criança lhe pedir ajuda num conflito social entre pares incentiva-a a resolver por si, ou ajuda-a a resolver o conflito?

Ed.A: Normalmente pergunto o que se passou, tento que ela explique o que se passou, uma vez que ela tem mais momento de consciencialização do que se passou, muitas vezes chamo o segundo interveniente que é aquele que normalmente tenta fugir, tenta escapar, e que sabe muitas vezes, sobretudo os mais velhinhos da creche, sabem que fizeram uma coisa que não deveriam ter feito, e também passam pelos conflitos de agressões físicas, ou o tirar um brinquedo, as vezes eles tiram e fogem, mas tentar que a criança explique e tento intervir no sentido de explicar o que é que se pode fazer, o que é que não se pode fazer, e tento estimular a criança que agiu menos bem a corrigir o que fez, se tirou um brinquedo, tentar que a criança perceba que não devia ter tirado e tentar que a criança devolvesse o brinquedo, se a criança agrediu, tentar que a criança perceba

que não agiu bem, é o pedir desculpa é o dar o beijinho, tento que haja uma conversa entre eles, quando se consegue, nem sempre se consegue.

A: Usa algum modelo pedagógico nas suas práticas?

Ed.A: Sim, temos como base o Movimento da Escola Moderna, é óbvio que o Movimento da Escola Moderna não é utilizado na creche mas há pressupostos, há ideologia, há filosofia das interações, do grupo, de nos sentarmos e respeitar o outro, toda a filosofia do movimento.

A: Acha que dependendo do modelo utilizado, as relações entre pares poderão ser diferentes? Em que aspeto?

Ed.A: Eu nunca utilizei outro modelo, mas penso que eventualmente poderá ser diferente se não houver a preocupação que nós temos de nos sentarmos, de conversar, porque muitas vezes passa do pequeno conflito para uma conversa de grande grupo, onde no grupo voltamos a falar no assunto para todos partilharem, e ouvirem, neste caso eles ouvem mais, porque são muito pequeninos, mas falarmos no que se passou e todos percebermos que é uma coisa a evitar ou temos de ter mais cuidado com os amigos, temos de saber partilhar os brinquedos, essas ações...

A: Acha que a disposição da sala e a organização dos materiais pode influenciar a interação das crianças? Se sim, de que forma?

Ed.A: Penso que sim, penso que no nosso caso, que temos a sala dividida por áreas também, mas também depende da quantidade de materiais existentes na sala, os materiais têm de ser nem muitos, nem poucos, se há poucos pode provocar mais conflito, por exemplo ter dois aventais, lembrei-me assim de repente, ter dois aventais na casinha das bonecas dá para dois fazerem comida, ao mesmo tempo, isto provoca uma interação, uma brincadeira a pares, se nós tivermos muitos pratinhos e copinhos para eles fazerem uma brincadeira, jogos que eles se consigam sentar e brincarem dois a dois sobretudo, penso que é fundamental que o material esteja à mão deles de maneira a que eles possam usar e de maneira a que eles consigam usá-los não só sozinhos mas também a pares, sobretudo a pares, porque nesta idade a socialização está no início.

A: A forma como o tempo está organizado na sala, poderá ter influência nas relações entre pares?

Ed.A: Acaba sempre por influenciar, se nós não deixarmos espaço, espaço/tempo, para que essas interações aconteçam, se nós ocuparmos as crianças de tal maneira a que não hajam momentos de brincadeiras livres ou atividades que eles possam realizar a pares, jogos a pares, como referi há bocado, essas interações não acontecem, portanto parte de nós, nós educadores, quando planeamos, quando organizamos o tempo termos momentos da rotina em que estejamos todos, ou todos em grande grupo por exemplo, ou sabermos estar em grande grupo a ouvir uma história por exemplo, ou para conversarmos sobre algo que já aconteceu ou algo que vai acontecer, e depois os momentos de brincadeira que lhes proporcionem essas tais interações que temos vindo a falar.

Anexo 8 – Quadro de análise da entrevista à educadora de creche

Bloco de questões na entrevista	Categoria da intervenção	Registo recolhido na entrevista à educadora
<p>As interações entre pares em creche e jardim-de-infância</p>	<p>Importância das interações sociais no desenvolvimento da criança</p>	<p><i>“(…) é fundamental para o seu desenvolvimento social.”</i></p> <p><i>“A interação ou o estimular da interação (…) permitem a aprendizagem e o à vontade, a aquisição de uma nova vontade para passar da interação apenas mais quase contacto físico para as conversas e para o relacionamento com os seus pares, ou até mesmo com os adultos.”</i></p> <p><i>“(…) se uma criança gosta de jogar a bola normalmente acaba por aproximar-se da outra que gosta de jogar a bola ou se trás carrinhos e há outro amiguinho que trás carrinhos é para ele que se aproxima. Pela experiencia que eu tenho, aproximam-se quase por interesses e também pela própria ser extrovertida ou não, quando uma criança é muito introvertida a outra que é mais extrovertida não a procura, procura mais crianças que a correspondam a essa interação e a esse provocar, no fundo é um provocar de interação, é o primeiro passo.”</i></p> <p><i>“(…) acabam por se procurar através dos interesses de cada um.”</i></p>
<p>Intervenção do adulto</p>	<p>Estratégias facilitadoras para a interação entre crianças</p>	<p><i>“(…) é importante que isso aconteça no entanto também é importante deixá-los interagir sozinhos.”</i></p> <p><i>“(…)quando isso não acontece é fundamental que nós provoquemos essas interações através de jogos, de brincadeiras, solicitar brincadeiras a pares, convidar os amigos para se aproximarem, agora, eu penso que é tão importante uma coisa como outra, a intervenção do adulto para estimular a interação, mas também deixar que essas interações decorram por si só.”</i></p> <p><i>“(…) tenho tendência a estimular e também as vezes estimular interações que não acontecem, se eu vejo que há crianças que estão mais inibidas que não reagem às interações tento provocar situações para que essas interações comecem a acontecer para beneficiar a criança, sendo ajudada no fundo por todas, por nós adultos e depois pelos pares com que eles interagem.”</i></p> <p><i>“(…) se a criança é muito inibida não pode ser uma interação qualquer, não pode ser interações que se sintam amedrontados ou com receios, nós temos de conhecer as crianças minimamente para poder proporcionar determinadas situações ou provocar essas interações”</i></p> <p><i>“Eu tento que eles interajam com todos no fundo, se o grupo é um grupo, com todos.”</i></p> <p><i>“(…) tenho um caso de uma criança na minha sala que tem</i></p>

		<p><i>dificuldades, tem um ligeiro atraso, é muito inibido, portanto eu não vou procurar crianças muito agitadas para as primeiras interações, procuro os mais medianos para que a criança corresponda, porque se não ela ainda se fecha mais, mas não é por ser A ou B, tem a ver com a própria personalidade de cada um.”</i></p> <p><i>“ (...) se eu vejo que há crianças que nunca se procuram posso tentar provocar situações de brincadeira livre mas que acaba por ir buscar ou estimular A a chamar B ou B a chamar C de maneira a que eles acabem por interagir todos o máximo possível.”</i></p>
	A importância do brincar no desenvolvimento da criança	<p><i>“ (...) todos nós temos de nos adaptar e se eu penso em fazer uma atividade mas acho que o grupo não está predisposto minimamente ou precisa mesmo é de ir brincar ou de ir um bocadinho ao recreio, pois essa alteração é feita, tem a ver também com o estar e o sentir de como é que o grupo está naquele momento.”</i></p>
	Resolução de conflitos	<p><i>“A tendência do adulto é intervir, mas no meu caso como educadora, eu olho primeiro, tento perceber se o conflito é passivo de terminar rapidamente ou se vai gerir alguma agressão mais física que veja que a coisa se complica intervenho.”</i></p> <p><i>“ (...) há sempre que explicar, o intervir no sentido que eles percebam que não o devem fazer, mas também depende da idade, eu penso que na creche os mais velhinhos eu já olho mais primeiro para ver se o que vai acontecer não é tão mau que não se possa deixar ver se a criança consegue resolver o problema.”</i></p> <p><i>“Normalmente pergunto o que se passou, tento que ela explique o que se passou, uma vez que ela tem mais momento de consciencialização do que se passou, muitas vezes chamo o segundo interveniente.”</i></p> <p><i>“ (...) tento intervir no sentido de explicar o que é que se pode fazer, o que é que não se pode fazer, e tento estimular a criança que agiu menos bem a corrigir o que fez, se tirou um brinquedo, tentar que a criança perceba que não devia ter tirado e tentar que a criança devolvesse o brinquedo, se a criança agrediu, tentar que a criança perceba que não agiu bem.”</i></p>
Organização do ambiente educativo	Referenciais pedagógicos e a influência nas interações	<p><i>“(...) o Movimento da Escola Moderna não é utilizado na creche mas há pressupostos, há ideologia, há filosofia das interações, do grupo, de nos sentarmos e respeitar o outro, toda a filosofia do movimento.”</i></p> <p><i>“Eu nunca utilizei outro modelo, mas penso que eventualmente poderá ser diferente se não houver a preocupação que nós temos de nos sentarmos, de conversar.”</i></p>

	<p>A organização do ambiente educativo como promotor das interações sociais</p>	<p><i>“(…) os materiais têm de ser nem muitos, nem poucos, se há poucos pode provocar mais conflito”</i></p> <p><i>“(…) isto provoca uma interação, uma brincadeira a pares, se nós tivermos muitos pratinhos e copinhos para eles fazerem uma brincadeira.”</i></p> <p><i>“(…) é fundamental que o material esteja à mão deles de maneira a que eles possam usar e de maneira a que eles consigam usá-los não só sozinhos mas também a pares, sobretudo a pares, porque nesta idade a socialização está no início.”</i></p> <p><i>“(…) se nós ocuparmos as crianças de tal maneira a que não hajam momentos de brincadeiras livres ou atividades que eles possam realizar a pares,(…), essas interações não acontecem”</i></p> <p><i>“(…) quando organizamos o tempo temos momentos da rotina em que estejamos todos, ou todos em grande grupo por exemplo, (…), e depois os momentos de brincadeira que lhes proporcionem essas tais interações que temos vindo a falar.”</i></p>
--	---	---