



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**As Relações entre pares –  
Resolução de conflitos.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**RAFAELA RODRIGUES LOBO MÓIA  
NOVEMBRO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**As Relações entre pares –  
Resolução de conflitos.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora Manuela Duarte Rosa**

**RAFAELA RODRIGUES LOBO MÓIA  
NOVEMBRO DE 2015**

*Educar é uma arte e são muitas as competências que convergem nesta arte . . . Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo.*

*(Daniel Walsh, 1994)*

## AGRADECIMENTOS

Ao Bernardo Miguel Santos Ferreira, que escolheu acompanhar-me nesta e noutras etapas da minha vida, que me apoiou nos bons e nos maus momentos, que sempre acreditou em mim, fazendo-me acreditar num dia de cada vez. Sem ti, muito do que fiz não seria possível. A ti, te devo o amor que me fez lutar por tudo e a companhia nos momentos de estudo.

À mãe incansável, presente na sua aprovação, calma e honestidade, que tinha sempre uma palavra confortante num momento desesperante. A ti, te devo muito do que sou.

Ao pai dedicado e presente na transmissão de valores que fazem de mim o que sou hoje, e na transmissão da força, vontade e teimosia que me levou sempre a ultrapassar os obstáculos e a continuar em frente. A ti, te devo toda a força que me levou a continuar.

À Maria da Graça Ferreira, que escolheu fazer parte da minha vida, e a quem tenho que agradecer pela calma e força de vontade que me passou, pelos momentos de auxílio durante todo este percurso, pelo cantinho seguro que me cedeu, pela sua presença na minha vida. Ao Jorge Figueiredo, pela paciência e esperança que sempre partilhou comigo, pela ajuda em todos os trabalhos manuais, mas principalmente pelo carinho e amor que de alguma forma partilhou comigo. A vós, vos devo a força de vontade e o apoio incondicional.

Ao irmão e irmã, cujo incentivo em continuar na profissão de educação de infância sempre prevaleceu. A vós, vos devo a prevalência.

À Avó Lurdes e ao Avô Alfredo, as minha estrelinhas, que foram a minha força e o objetivo de tudo isto vos orgulhar. Agradeço pela vossa presença durante toda a minha vida. À avó Natália e a avó Isabel por todo o carinho e amor que desde sempre me deram.

Aos professores que por mim passaram ao longo da licenciatura, por terem aturado os meus desesperos, as minhas crises de ansiedade, por toda a informação e conhecimento que comigo partilharam. A vocês, devo a sabedoria e a esperança de um dia alcançar o meu sonho.

À grande turma E que desde o início me fez crescer e viver momentos bons e maus, que me mostrou a demasia de sentimentos e emoções ao longo destes quatro anos.

À minha grande família académica que me mostrou o que é companheirismo, amizade, e divertimento. A vós, devo o carinho, a amizade e as risadas de uma etapa fantástica.

Às equipas educativas que me acompanharam nos meus estágios, não podiam ter sido melhores. A vós, devo a aprendizagem e o desenvolvimento.

Aos meus bebés da creche e do jardim-de-infância que muita saudade deixaram, e orgulho por terem sido a minha primeira vitória no percurso profissional.

**A todos um obrigado com muito carinho!**

## RESUMO

Intitulado de “As Relações entre pares”, o presente relatório é parte integrante da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, onde se pretende refletir sobre a prática desenvolvida nos dois momentos desta prática, totalizando seis meses de intervenção nos dois contextos educativos: Creche e Jardim de Infância, tendo tido a possibilidade de trabalhar com crianças dos 0 aos 6 anos, em que compreendi que o educador deve observar o grupo, estabelecendo uma linha pedagógica relacionada com o contexto inserido e adequando a sua prática às necessidades e interesses do grupo.

Dos inúmeros temas pensados, discutidos e refletidos durante o período da Prática Profissional Supervisionada (PPS), um dos aspetos que se tornou mais relevante foi a interação entre pares, tanto no âmbito da creche como de jardim-de-infância e o papel que o educador deve ter perante essa interação.

Assim no aprofundamento deste relatório sobre a relação entre pares, irão ser analisados os dois modelos seguidos na intervenção, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o High-Scope, e as diferentes interações entre pares durante a infância.

Nesta investigação sobre a prática de tipo qualitativo serão apresentadas situações e atividades, que permitiram uma análise do comportamento e do envolvimento das crianças na resolução de conflitos.

**Palavras-Chave:** Educação de Infância; Interação entre pares; Resolução de conflitos sociais; Conflitos; Brincadeira; MEM; High-Scope;

## **ABSTRACT**

Entitled "Relations between pairs", this integral report of the Supervised Professional Practice on Master in Preschool Education, which is intended to reflect on the practice developed in the two six-month term internships in two educational contexts: Nursery and Kindergarten. During this stage I had the opportunity to work with children of different ages, particularly from 0 to 6 years old, where I realized that the teacher should observe the group, establishing an educational line related to the context and adapting their practice to the needs and interests of the particular group.

Amongst the numerous themes thought, discussed and reflected during the internship period, one of the aspects that has become more relevant was the coexisting interaction between peers, both in the nursery and kindergarten, and the role that the educator must have before this positive or at times negative interaction.

In this report, based on the theme, two intervention models will be contrasted, such as the Modern School Movement (MSM) and the High-Scope, since the protruding institutions would analyse interactions between peers in different ways, based on different ideals. In this qualitative study, situations and authentic activities will be presented, which allowed a behavior analysis and involvement of children in the educational environment.

**Keywords:** Childhood Education; Peer interaction; Resolution of social conflicts; Conflicts; Interaction without speaking; Play; MSM; High-Scope;

## Índice

LISTA DE ABREVIATURAS .....	2
ÍNDICE DE FIGURAS .....	2
1. INTRODUÇÃO .....	3
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	4
i. Caracterização do meio das instituições .....	4
ii. Caracterização do espaço em creche .....	5
iii. Caracterização do espaço do JI.....	6
iv. Equipa educativa.....	6
v. Reflexão sobre o trabalho educativo .....	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	14
i. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica ....	14
ii. Organização do ambiente educativo.....	17
iii. O trabalho com a equipa educativa.....	24
iv. O envolvimento das famílias .....	24
4. ROTEIRO METODOLÓGICO .....	24
i. Natureza da investigação .....	24
5. ROTEIRO ÉTICO.....	27
6. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	28
i. Contextualização Concetual .....	30
ii. O desenvolvimento moral e social na 1ª e na 2ª infância .....	31
iii. A importância do desenvolvimento social na criança .....	34
iv. O papel do educador na relação entre pares .....	35
v. Estratégias de promoção da interação e cooperação entre pares .....	37
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	40
8. BIBLIOGRAFIA .....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS

MEPE – Mestrado de Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-infância

HS – HighScope

MEM – Movimento da Escola Moderna

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PCG – Projeto Curricular de Grupo

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ME – Ministério da Educação

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - exploração das garrafas sensoriais .....	18
Figura 2 - Exploração de tinta de legumes.....	18
Figura 3 - Exploração dos lenços .....	19
Figura 4 - Exploração do esparguete colorido .....	19
Figura 5 - exploração dos sacos sensoriais .....	19
Figura 6 - exploração das caixas .....	19
Figura 7 - exploração do muro dos sons .....	19
Figura 8 - exploração do muro das invenções.....	19
Figura 9 - Exposição das colmeias.....	22
Figura 10 - Laboratório de ciências .....	23

## 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por base a minha prática pedagógica ao longo do Mestrado de Educação Pré-Escolar (MEPE) em contexto de berçário e de jardim-de-infância (JI). Esta unidade curricular é uma das unidades mais importantes neste curso, uma vez que nos possibilita o contacto com a realidade educativa, de forma a colocarmos em prática aquilo que aprendemos e desenvolvermos uma prática pessoal e significativa. Este documento encontra-se subdividido em 6 capítulos principais.

No primeiro capítulo irá ser apresentada a caracterização fundamentada de ambos os contextos, analisando não só o grupo de trabalho mas também todo o meio e ambiente em volta desse grupo, nomeadamente, os agentes educativos, a família, o espaço, os pares, etc.

No capítulo que se segue será apresentada a análise reflexiva da ação educativa nos dois contextos, sempre com o objetivo de identificar os princípios que orientaram a minha prática educativa, os meus ideais enquanto futura educadora de infância e a própria importância dada à interligação entre os diferentes elementos educativos na minha prática pedagógica.

No terceiro e quarto capítulos será elucidada a metodologia usada neste estudo, como também o roteiro ético que irá enunciar os princípios éticos cumpridos.

Como penúltimo capítulo surge a identificação da problemática, como aspeto fulcral deste trabalho, sendo que a mesma se intitula de “As Relações entre Pares”. Esta problemática surgiu no âmbito dos dois contextos, uma vez que ao longo dos estágios tive oportunidade de observar as interações/relações entre pares. No âmbito do Berçário foi deveras interessante constatar o início das relações entre pares, nomeadamente as primeiras interações. No JI, onde o desenvolvimento social se encontra mais evoluído constatei que as relações entre pares eram mais complexas, surgindo os conceitos de Amizade e Conflito.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde reflito sobre a influência do estudo que se segue na minha vida profissional e pessoal. E, para além disso, são enunciadas algumas influências que este estudo teve no grupo de crianças em questão.

Ao longo deste tempo muitas questões se levantaram: - Qual o papel do educador nas interações? ; - Quais as estratégias existentes de potencialização positiva das interações? : - Quando surgem as primeiras interações?. Questões essas que vão ser respondidas ao longo de todo o trabalho.

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

### i. Caracterização do meio das instituições

Os contextos educativos onde realizei a minha prática profissional supervisionada (PPS) encontram-se inseridos na Área Metropolitana de Lisboa, particularmente, no concelho de Cascais. No âmbito da creche, a *Instituição Lua* encontra-se, numa zona urbanística, central, próxima do mar, com uma boa infraestrutura ao nível da rede viária e de transportes públicos, próxima do comércio e serviços locais. Contrariamente, no âmbito do JI, a *Instituição Sol* encontra-se na periferia de Cascais, numa zona habitacional, com uma boa infraestrutura ao nível da rede viária e de transportes públicos e próxima de serviços locais.

*Tabela 1 - Contexto socioeducativo*

	Contexto de creche ( <i>Instituição Lua</i> )	Contexto de JI ( <i>Instituição Sol</i> )
História	Concebida e idealizada de raiz	Escola de plano centenário,
Dimensão jurídica	Instituição Privada, com fins lucrativos.	Instituição de Ensino Público, integrante de um agrupamento de escolas do concelho.
Dimensão organizacional e física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção assumida por dois elementos, um com funções gerais de direção e outro com funções apenas pedagógicas;</li> <li>• Disponibiliza de 4 seções: - Berçário: dos 3 meses até à aquisição da marcha; - Sala 1: desde a aquisição da marcha até aos 2 anos; - Sala 2: dos 2 aos 3 anos; - Salas do Pré-escolar: dos 3 aos 5 anos feitos até 31 de Dezembro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gestão do agrupamento segue as orientações da legislação em vigor, nomeadamente um diretor, um subdiretor e adjuntos do agrupamento e uma coordenadora do estabelecimento</li> <li>• Constituída por sete salas de aula, biblioteca, refeitório para o 1º ciclo, uma sala de JI, refeitório para JI, um núcleo de apoio ao pessoal docente (sala de Professores e de apoio educativo) e duas arrecadações.</li> </ul>

Modelo Seguido	HighScope (HS)	Movimento da escola Moderna (MEM)
----------------	----------------	-----------------------------------

Fonte: Elaboração própria. Informação recolhida de PCG 2014/2015; PE 2014/2017; RI

ii. Caracterização do espaço em creche

O ambiente físico do espaço exterior é um dos aspetos que, em conjunto com a metodologia originam um contexto de qualidade e que visam dar resposta à comunidade escolar. Relativamente ao espaço das salas de atividades e de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1987), esta organização influencia as escolhas que a criança faz, o grau de atividade, a capacidade de falar de si próprio, assim como, as suas relações com o outro.

No contexto de Berçário, na *Instituição Lua*, o espaço era amplo, de forma a possibilitar uma maior liberdade de movimentos para que a criança o explorasse livremente. No entanto, existia de forma clara uma subdivisão de 3 espaços funcionais, nomeadamente a Sala-Parque, a copa-do-leite e local de repouso, o que iria facilitar o entendimento da função de cada espaço para a criança. Podemos constatar isso na observação do dia 5 de Fevereiro “R. pega em Jogo e leva-a para a copa-do-leite, senta-a na cadeira, e começa a preparar a comida. Jogo balbucia e chora apontando para o prato” esta criança ao entrar no espaço, já sabia que ia comer.

- A sala-parque: diversos materiais dimensionados e adequados; áreas distintas para cada momento do dia, o que faz com que sejam transmitidas, essencialmente, segurança e confiança à criança; materiais diversos que promovem vários tipos de desafios à experimentação das crianças: colchões, almofadas, poufs, barras, espelhos, cubos, bolas, entre outros materiais, com texturas, formas e sensações diversificadas. Acesso direto a uma varanda para poderem usufruir, através de uma porta envidraçada, que possibilita uma vista direta para o exterior e a entrada de luz natural para o interior da sala.

- A copa-do-leite: É uma sala confortável e calma, sendo isso necessário para a realização da rotina de almoço individual, para que a criança se sinta confortável e segura nessa atividade, criando uma relação equilibrada com o adulto, usufruindo do cuidado do mesmo.

- O local de repouso: é um espaço calmo e confortante, que comporta dez berços e se destina ao repouso e descanso dos bebés, tendo sempre em conta a sua rotina e a individualidade de cada um;

iii. Caracterização do espaço do JI

Relativamente ao contexto de JI, este estava igualmente subdividido em 4 espaços funcionais, nomeadamente, a sala de atividades, a sala de refeições, a casa de banho e o espaço exterior.

A sala de atividades estava subdividida em sete áreas, nomeadamente a Área da Biblioteca, a Área das Construções, a Área da Carpintaria/Garagem, a Área dos Jogos de Mesa/Matemática, a Área do Faz-de-conta, a Área da Escrita e, por fim, a Área da Expressão Plástica, que se encontra subdividida em quatro espaços, a Pintura, o Desenho, a Modelagem e o Recorte/Colagem.

Por toda a sala é possível observar a existência de vários instrumentos de pilotagem, respetivamente, o quadro de presenças, o calendário, o mapa do tempo, o quadro das tarefas, o quadro de planeamento das áreas e o diário do grupo.

iv. Equipa educativa

Relativamente à equipa educativa com a qual pude contactar durante a PPS, esta é diferente em ambos os contextos, tal se pode evidenciar ao observar a tabela que se segue.

*Tabela 2 - Equipa Educativa*

	<i>Instituição Lua (Berçário)</i>	<i>Instituição Sol (JI)</i>
Equipa educativa na sala	- 1 Educadora - 1 Assistente operacional - 1 Assistente de apoio ao almoço e ao lanche	- 1 Educadora - 1 Assistente operacional

*Fonte: Elaboração própria. Informação recolhida de PCG 2014/2015; PE 2014/2017; RI*

A equipa da *Instituição Lua*, como podemos observar no quadro, é constituída por duas pessoas de referência permanente, nomeadamente uma Educadora e uma assistente operacional, no entanto surge ainda um membro que auxilia na rotina do almoço e do lanche. Apesar desta equipa ter 3 elementos, estes trabalham todos como um só e com o mesmo objetivo, para isso é necessário haver uma relação positiva entre os membros da comunidade educativa, nomeadamente, na equipa educativa da sala, tal como se prevê no PCG do berçário,

“Pretende-se que o trabalho seja feito em equipa em todos os momentos da rotina diária para que as crianças cresçam num contexto de relações de confiança e de apoio. Deste modo, todo o ambiente de aprendizagem é preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de

equipa, com o intuito de o tornar rico, estimulante, securizante e flexível, assim como para permitir interações e actividades que potenciem a ocorrência de experiências-chave, e a promoção da aprendizagem activa” (PCG, p.4).

No entanto o “trabalho de equipa estende-se a toda a comunidade educativa. Para além da cooperação entre os adultos do berçário, também a partilha de ideias e de conhecimentos com outros profissionais *da instituição* permite melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças” (PCG, p.5).

Durante a semana de observação em creche tive oportunidade de observar essa relação, desde a existência de todos os elementos preocupados com tudo o que acontece na instituição, à boa relação com os pais das crianças e entre qualquer funcionário. Relativamente à relação entre a auxiliar e a educadora, esta estava muito bem definida e proporcional, uma vez que ambas realizavam actividades com as crianças, ambas procuravam garantir o bem-estar físico e emocional das crianças e existia uma relação cooperativa entre ambas. Podemos verificar que este trabalho de equipa cria condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças, uma vez que “a cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças” (Post & Hohmann, 2012, p. 300). Este aspeto possibilitou o meu envolvimento ativo com todos os elementos da comunidade educativa, onde estes partilharam comigo novos instrumentos, novos métodos, novas técnicas e experiências que me proporcionaram um elevado crescimento.

A instituição-Sol, tal como podemos observar no ponto 2 (i), está inserida numa escola ambivalente de JI e 1ºciclo, integrante de um mega agrupamento de escolas. É importante referir que não me foi cedido pela educadora cooperante o documento curricular de turma, no entanto tive oportunidade de analisar alguns pontos na sua presença. Desta forma, toda a informação presente neste documento foi conseguida através da minha observação e da análise exclusiva do Projeto Educativo do Agrupamento e do Regulamento Interno.

A nível geral, nomeadamente a nível de agrupamento, existe um Conselho geral de agrupamento que se rege pelo órgão de direção do próprio agrupamento, sendo que se reúnem com indicação do diretor para analisar “as demais especificidades do seu funcionamento, nomeadamente, no que respeita às reuniões” (RI, 2013, p.12). O órgão que se segue nomeia-se de Conselho pedagógico representado funcionalmente pelo

Diretor, os docentes coordenadores dos departamentos curriculares, o coordenador da biblioteca escolar, o técnico responsável pelo SPO, o coordenador dos diretores de turma 2º e 3º ciclo e do ensino secundário, um docente representante do ensino profissionalizante e por fim, um adjunto do diretor. Este órgão “reúne-se uma vez por mês, sempre que se justifique, e extraordinariamente, quando convocado pelo respetivo Presidente, por sua iniciativa ou por requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções” (RI, 2013, p.18).

Existe ainda uma reunião mensal de Conselho de Docentes, que “é constituído por todos os Docentes que prestam serviço nesse estabelecimento de ensino e pelo coordenador das AEC e/ou CASE” (RI, 2013, p.18), onde são discutidos os inúmeros temas representativos da escola, nomeadamente, planificação de atividades em articulação com todos os constituintes da comunidade educativa.

Perante esta análise do regulamento interno do agrupamento, podemos concluir que existe uma enorme previsão de trabalho cooperativo de toda a equipa educativa, passando por várias etapas de organização, nomeadamente Reunião de Conselho Geral, Reuniões de Conselho Pedagógico e Reuniões de Conselho de Docentes. Para além deste aspeto geral há que observar a cooperação na própria sala de atividades, nomeadamente, entre a equipa educativa.

Perante este aspeto, como não tive acesso ao Projeto Curricular de Grupo, não sei se o mesmo previa tal aspeto, e também não tive oportunidade de o observar durante a PPS. No entanto poderei referir que a minha experiência profissional neste agrupamento mas noutra instituição passa pela existência de reuniões periódicas para planificações e articulação curricular entre a equipa educativa do período da manhã e a equipa da A.A.A.F. Relativamente ao trabalho de equipa em cooperação da educadora com a própria assistente não tenho dados para realizar uma análise baseada na documentação do agrupamento.

Por outro lado, através da minha observação posso referir que existia um bom ambiente em sala de atividades, a relação entre a educadora e a auxiliar educativa era positiva e cooperativa, mas por vezes um pouco desproporcional, na medida em que, algumas vezes, a forma de resolver situações com as crianças não era uniforme, por exemplo: na existência de um conflito as estratégias alteravam-se quando apenas na presença da

educadora ou só na presença da auxiliar, o que fazia com que as crianças ficassem um pouco confusas na forma como agir. Numa equipa educativa, o essencial é que haja um “confronto de conhecimentos, experiências, técnicas e opiniões” (Madureira & Leite, 2003, p. 136) e não “uma mera justaposição das intervenções dos diferentes técnicos” (Madureira & Leite, 2003, p. 135).

i. Família das crianças

É importante desde já referir que não tive oportunidade de contactar muito com os pais, devido a duas razões específicas, primeiramente, devido à sua carga horária os pais deixavam os seus filhos muito cedo (por volta das 7h15) e iam buscá-los também muito tarde (por volta das 19h) e, em segunda instância, porque dada a minha situação profissional como monitora de Atividades de Animação e Apoio à Família (A.A.A.F) era-me apenas possível estar presente no estágio até às 15h, não tendo a possibilidade de observar a partida das crianças.

No entanto, a partir da análise documental das fichas de inscrição das crianças, posso constatar que relativamente à empregabilidade (Anexo D) a maioria dos pais exerce uma atividade profissional que exige um grau de bacharelato, designando assim que a maioria dos pais apresenta um grau de escolaridade elevado. É importante para as crianças e para uma educadora a análise eficaz da família, uma vez que de acordo com o PCG, a parceria escola-família é uma das mais importantes, na medida em que “estes são os primeiros e principais agentes socializadores das crianças. Para além disso, um trabalho só faz sentido quando há reciprocidade, complementaridade e partilha” (p.16).

É importante referir ainda que a maioria das famílias das crianças apresenta uma estrutura nuclear moderna (Anexo D), segundo Ferreira (2004), diz respeito ao “agregado de pessoas com quem as crianças . . . vivem e que tutelam a sua educação” (p. 68).

No JI, relativamente à família das crianças e segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), posso referir que todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto as suas famílias são provenientes de outros países, o que torna fundamental a exploração de outras nacionalidades, valorizando não só as características e individualidades da criança mas também da família e respeitando a multiculturalidade, os respetivos valores, hábitos, crenças, de uma forma inclusiva.

Com base nos dados observados no PCG (Anexo E, tabela 1), analisando as informações dos progenitores das crianças é possível constatar que as suas idades situavam-se, maioritariamente, entre os 31-40 anos, com uma maior presença dos pais com idades compreendidas entre 31-35 e das mães entre 36-40 anos.

Relativamente às habilitações escolares (Anexo E, tabela 2) verificou-se uma predominância de pais com o 3º CEB e Secundário completos, enquanto as mães apresentavam um maior número de Secundário completo. Todavia é importante referir que relativamente à empregabilidade (Anexo E, tabela 3) reconhece-se que a maioria dos pais (21 num total de 25) e das mães (22 num total de 25) estão no ativo. Cerca de quatro pais e três mães estão no desemprego.

Para além disso, é importante evidenciar que a maioria das famílias das crianças apresentava uma estrutura nuclear moderna (Anexo E, tabela 4). Salienta-se ainda que quatro crianças pertenciam a um agregado monoparental e existia ainda uma criança que vivia com a avó.

Desta forma, a minha prática educativa teve em consideração estes aspetos, nomeadamente, os recados enviados às famílias que têm de ser concretos e explícitos, e para além disso há sempre a possibilidade de chamar os pais à escola para eles fazerem ou trazerem o que quiserem, valorizando-os através dos seus gostos e interesses.

ii. Grupo de crianças

O grupo da sala onde realizei a PPS em creche era constituído por nove crianças, quatro de sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 meses.

De acordo com Tavares e Et.Al (2007, p.44) esta faixa etária está inserida numa etapa de desenvolvimento acentuado, uma vez que nos primeiros dois anos de vida, o bebé “sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar”. Relativamente a esta evolução as crianças encontravam-se em diferentes fases de desenvolvimento, uns gatinhavam, outros já se sentavam e outros já se colocavam em pé, tal como é espetável desta faixa etária.

No que diz respeito à rotina e à autonomia do grupo, estes estavam dependentes do adulto para satisfazer as suas necessidades básicas. De acordo com Gabriela Portugal

(2012) “bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem” e, desta forma, as rotinas pensadas pelo educador incluíam momentos para dar resposta às necessidades básicas da criança, sejam estas a higiene e alimentação e rotinas para dar resposta às necessidades educativas de exploração, onde as crianças exploravam, interagiam com objetos, com os seus pares e com os adultos.

Para a concretização do bem-estar da criança, a ação do educador baseava-se no afeto, carinho e segurança. Desta forma e, com base nestes pressupostos desde o início tentei dar resposta às crianças sempre que as mesmas necessitavam, respeitando as rotinas estabelecidas para o grupo e para cada criança. Observei ainda aspetos essenciais, os quais me ajudaram a relacionar-me com as crianças, e a orientar a minha prática, aspetos esses que são essenciais para uma aprendizagem e dinamização significativa (ver Anexo C). Como por exemplo a seguinte informação: “ A jogo gosta adormecer ao colo, usa chucha para adormecer, deitada lateralmente encostada ao nosso peito. Gosta que a abanem e que lhe façam carinhos na cabeça. Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda”, retirada ao longo da 1ª semana de intervenção, orientou a minha prática com esta criança, tendo em conta o tipo de cuidados que devia ter para garantir a satisfação da mesma.

Relativamente à relação entre pares, as crianças nesta faixa etária estavam muito concentradas na exploração dos objetos e nas coisas que se movimentavam, no entanto é interessante constatar que algumas crianças mais velhas desenvolvem já algumas vocalizações com as outras crianças.

“Maraca está a brincar com um cubo. Jogo aproxima-se e retira-lhe o cubo começando a brincar com ele. Maraca expressa através das suas feições desagrado e tristeza e começa a vocalizar algo como se estivesse zangada para a Jogo.” (nota de campo de dia 28 de Fevereiro)

O grupo da sala de JI onde realizei a PPS era constituído por vinte e cinco crianças, dezassete de sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que maioritariamente tinham 5 anos.

Relativamente ao desenvolvimento físico, de acordo com o que é espetável, as crianças movimentavam-se de forma precisa como um adulto, e também a sua motricidade grossa e fina se encontravam a evoluir significativamente. De acordo com o desenvolvimento

cognitivo, nesta fase, “ a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras...” (Tavares, Et.Al, 2007, p.52).

O desenvolvimento psicossocial nesta faixa etária é também muito significativo e está associado à socialização das crianças. Analisando-o de um modo geral, o grupo de JI ainda se encontrava um pouco dependente do adulto neste aspeto, ao qual pedia o seu apoio na resolução de conflitos. De acordo com Tavares e Et.Al (2007, p. 55), a criança nesta fase é confrontada com inúmeras sensações, sentimentos, pulsões e conflitos sociais, “esta deve aprender a lidar com fortes emoções, tais como a ansiedade, no contexto social em que se encontra.” Através da minha observação posso constatar que a maioria das crianças tomavam inicialmente uma posição de observadora não participante, em todas as conversas em grande grupo. Constata-se ainda que seria importante criar-se momentos de autorreflexão, melhorando não só a autonomia como também a participação e a relação social.

Como forma de conclusão, penso que era um grupo com muitas potencialidades a nível da evolução, uma vez que apresentava algumas dificuldades que podiam ser ultrapassadas, nomeadamente, a gestão de conflitos entre pares, a compreensão oral, o uso de diferentes linguagens para representar uma determinada etapa, a criatividade, a expressão corporal e vocal, entre outros. Assim, contruí a minha intervenção tendo como principal objetivo a melhoria dessas dificuldades.

v. Reflexão sobre o trabalho educativo

Para a realização de uma prática de sucesso integrada numa instituição já existente e onde já se desenvolve um trabalho com as crianças, é necessário aprofundar os modelos seguidos pelas educadoras na sua ação educativa, modelos esses distintos em ambas as instituições. No berçário, a educadora seguia o modelo High-Scope (HS) e no JI a incidência era no modelo do MEM. Desta forma, a minha intervenção só iria ser positiva se respeitasse e desse continuidade ao que já era defendido pela educadora, respeitando os hábitos e as aquisições das crianças.

Relativamente ao modelo HS, que assenta na aprendizagem ativa e participativa das crianças, onde o educador organiza o espaço, os materiais e as experiências para que as crianças possam ter a iniciativa própria de os utilizar.

“A aprendizagem activa assegura que os bebés aprendem com todo o seu corpo e sentidos, envolvendo-se na acção física directa; aprendem porque querem aprender, fazendo escolhas, denotando preferências e tomando decisões ao longo do dia, sendo persistentes quanto às actividades que eles mesmos iniciam; comunicam aquilo que sabem, expressando sentimentos e descobertas; aprendem num contexto de relações de confiança, com adultos genuínos, que respondem prontamente às suas necessidades e encorajam a sua autonomia” (PCG berçário, p.8)

O adulto acaba por ser um concretizador de um espaço potenciador de uma aprendizagem positiva, um observador da ação da criança e um apoio se ela necessitar, sabendo que o desenvolvimento da criança não advém só da utilização de um espaço potenciado, mas também da interação e cooperação com os seus pares que ela se desenvolve. A equipa educativa do berçário encontrava-se na maioria das vezes entre as crianças, integrando-se nas suas brincadeiras e adicionando novas situações às mesmas, dando relevância à resolução de problemas promovendo o desenvolvimento cognitivo da criança e a exploração das sensações e dos materiais.

“D (educadora) está a brincar com o *Raposa (criança)* utilizando os blocos de construção, Raposa empilha dois blocos um no outro, D. coloca um terceiro bloco ao lado dos já empilhados. Perante esta ação repetitiva passado algum tempo o Raposa empilha o terceiro bloco nos outros, resolvendo assim um problema.” (Nota de campo de 20 de Fevereiro)

Através da caracterização dos espaços, tive a hipótese de perceber alguns dos aspetos deste modelo, o berçário deve ser um espaço amplo para desenvolver a parte motora da criança. A educadora proporcionava todo o tipo de momentos de exploração à criança, incluindo novos materiais no espaço de sala-parque, a existência de espelhos possibilita o contacto das crianças com o “Eu” e os “Outros”. Relativamente à relação com os outros, existiam vários materiais com as fotografias de todas as crianças do grupo de forma a proporcionar a identificação delas mesmas mas também o contacto com outros elementos do grupo.

No MEM, modelo seguido pela educadora cooperante do JI, que acenta num “Projecto Democrático de auto-formação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1994, cit. por Santana, 1998:8).

Neste modelo, o adulto é também um promotor de atividades e espaços potenciadores ao desenvolvimento da criança mas com um objetivo muito mais específico de autoformação, de enriquecimento e desenvolvimento cognitivo e social das crianças, uma vez que se assumem como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 1998, p.155).

Um outro princípio deste modelo evidenciado na ação educativa da educadora cooperante passava pela necessidade de manter um clima “de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007)., p.146), isso foi observado através da disponibilidade da educadora para registar as mensagens das crianças no diário de grupo e a sua disponibilidade para estimular o diálogo e o conselho de grupo na reunião de todo o grupo de crianças.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

#### i. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

A reflexão é uma ação fundamental de qualquer educador, que o leva a questionar as suas práticas, para as melhorar, de acordo com Portugal (2012, p.235), a avaliação do educador é o “motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico”. Desta forma, uma autorreflexão leva também a uma autorregulação e a uma melhoria do trabalho do educador, sempre com o objetivo de melhorar a prática pedagógica e favorecer o desenvolvimento das crianças (Carmona e Mendes, 2012, p.277).

Neste capítulo é importante refletir sobre a minha intervenção nos dois contextos educativos, apresentando e fundamentando as minhas intenções, decorridas da caracterização presente no ponto 2. As intenções apresentadas decorrem da minha visão da educação e da criança interligadas com o contexto observado, nomeadamente as características da instituição e do grupo. Tendo por base as fragilidades e potencialidades do grupo, aliadas aos meus pressupostos teóricos, tentei delinear a minha prática educativa, e, neste capítulo procurarei fundamentá-la.

Como futura profissional de Educação, adquiri ao longo de toda a minha formação académica e profissional um conjunto de princípios pedagógicos que estão subjacentes à minha prática pedagógica.

De acordo com a minha visão da educação, esta serve para dar oportunidade às crianças de participarem no mundo e de se exprimirem, valorizando maioritariamente as suas opiniões, proporcionando meios para que estas se descubram a si próprias e ao mundo. É importante que todo o processo que gira em volta da aprendizagem e do desenvolvimento da criança se centre principalmente nela mesma, de forma a conseguirmos responder às suas necessidades e aos seus interesses, uma vez que a realidade é que a criança consegue construir os seus conhecimentos a partir da descoberta, da exploração do meio que a envolve, a partir dos seus interesses. O educador deve ser visto como pouco interventivo, de forma a intervir apenas quando solicitado, a criar meios e espaços para que a criança os explore autonomamente e a respeitar e valorizar a individualidade de cada criança, pois a meu ver a criança deve ser vista como um ser repleto de competências, ideias, conhecimentos, e que se valorizado explora o mundo autonomamente, desenvolvendo-se com a ajuda do meio à sua volta.

Um dos princípios que persegui durante a minha prática profissional supervisionada foi a oportunidade que dei sempre às crianças para levantarem questões, formularem hipóteses, fazerem escolhas e decidirem sobre as mesmas, resolvendo assim os seus problemas autonomamente. Assim, foi importante desenvolver uma atitude de escuta, sendo que não é uma ação passiva, mas “muito activa, não significa apenas registar, mas interpretar as mensagens” (Formosinho, 1998). A verdade é que quando estamos a prestar atenção a uma pessoa, estamos a legitimá-la, mesmo que não se concorde com o que está a dizer, estamos a dar-lhe a oportunidade de se expressar, de dar a sua opinião, “Escutar é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar” (Formosinho, 1998), conhecer e valorizar a individualidade de cada um.

Dentro do espaço de liberdade expressiva, a valorização pelas artes como forma de expressão é um dos princípios que mais valorizo. Durante a minha intervenção, a arte foi privilegiada como uma linguagem, tal como a escrita e a oralidade, “Arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o mundo” (Formosinho, 1998). Como forma de conclusão, a arte não pode ser vista de forma separada do currículo, deve ter a mesma importância que qualquer área de conteúdos. Outra ideia, defendida no modelo Reggio Emilia, que identifico como um dos meus princípios psicopedagógicos, é que a “arte não se ensina”, os educadores não devem ter como principal objetivo o ensino das técnicas de desenho ou de outros conteúdos. No

meu ponto de vista, os educadores devem proporcionar à criança momentos de experimentação, de análise, reflexão e discussão sobre as suas ideias. Com base neste último critério em grupo refletimos sobre os trabalhos realizados e sobre os problemas com que nos deparámos. Assim, registámos através da arte inúmeras coisas que aprendemos.

Por fim, um dos lemas essenciais da minha prática pedagógica é que esta seja uma prática fundamentada, significativa para as crianças, dando-lhes a possibilidade de experienciar e construir vivências, com uma aprendizagem ativa que desenvolva a autonomia das mesmas.

Tive como intenção, durante a minha intervenção, construir um ambiente potenciador da autonomia das crianças, um ambiente agradável a toda a vivência da criança e que fosse principalmente um ambiente securizante. Pretendi ainda criar uma relação de proximidade e afeto com as crianças, tendo em conta a sua individualidade, nomeadamente, as características, os interesses e as necessidades individuais de cada criança. Estes dois princípios foram essenciais à concretização dos objetivos iniciais, nomeadamente, a melhoria da relação social, da autonomia e da consciencialização das suas ações.

Para além destes aspetos, planifiquei sempre atividades significativas para as crianças, formuladas ou sugeridas pelas mesmas ou advenientes de alguma dúvida ou interesse.

De acordo com os pressupostos teóricos adjacentes à minha prática educativa e de acordo com a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, as atividades desenvolvidas em creche foram ao encontro das Experiências-chave (Anexo F), uma vez que estas eram primordiais no trabalho da educadora cooperante, nomeadamente o sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração e lógica precoce.

“As experiências-chave acontecem de forma espontânea e consistente, enquanto os bebés brincam e exploram o mundo que os rodeia. Acontecem em variadíssimos contextos, nas interações que os bebés estabelecem com os pares e os adultos, com os materiais, sendo, por isso, importantes para o seu desenvolvimento.” (PCG Berçário, p.9)

De forma a alcançar estas linhas orientadoras em contexto de Creche, dei um grande privilégio ao brincar, à experiência, ao bem-estar e à implicação das crianças nas atividades, bem como às relações que estabeleci com cada uma delas (Portugal, 2012). Para além disso, tentei sempre proporcionar relações sociais e afetivas com outras crianças, para que as crianças se pudessem desenvolver socialmente.

“É evidente a importância do papel do Educador nesta organização de relações. A genuinidade e veracidade das suas atitudes irão reflectir-se no relacionamento com o seu grupo.

Este deve comunicar com as crianças, comentando, apoiando, interpretando, questionando e reflectindo quanto à sua forma de expressar ideias e sentimentos. A comunicação é um elo fortíssimo nesta aproximação adulto-criança” (PCG Berçário, p.10)

No JI, as intenções foram também ao encontro não só das intenções pedagógicas da educadora cooperante mas também das características e necessidades do grupo de crianças, criando aprendizagens significativas. Sendo assim, tinha como objetivo estimular atitudes de curiosidade e descoberta nas crianças para que através dessas atitudes procurassem questionar-se de forma a adquirir competências através desse questionamento e das aprendizagens que dele surgiram. Tinha como principal objetivo estimular as relações sociais com os adultos mas também com as outras crianças e, desta forma, incentivar também a resolução de problemas através do diálogo. Para isso, foi necessário proporcionar momentos de reflexão em grupo, estar atenta a todos os problemas que pudessem surgir na sala de atividades, de forma a intervir para impulsionar o diálogo, utilizar instrumentos como o diário de grupo para refletir sobre os acontecimentos e arranjar soluções sempre em conjunto com o grupo. Ao encontro deste aspeto foi importante incentivar ao registo, à expressão e à comunicação através de diversas linguagens e ainda fomentar um pensamento crítico e reflexivo perante as ações que acontecem com ele mesmo e com os seus pares.

## ii. Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo tem de ser potenciador de inúmeras explorações pela criança, tanto em creche como no JI. O ambiente era algo valorizado pelas educadoras. Em creche predominava um espaço mais amplo possibilitando liberdade de movimentos das crianças, os materiais eram motivantes e alterados várias vezes para que as crianças pudessem explorar inúmeras coisas. Contrariamente, na creche, predominava uma sala com poucos espaços livres, mas com muito material de exploração e orientado,

subdividido em áreas de conteúdos onde a predominância das regras e da orientação era privilegiada.

Apesar de durante a minha intervenção ter seguido os ideais instituídos nas salas de atividades, tentei criar oportunidades de exploração de diversos materiais, melhorando o ambiente da sala de atividades. Na PPS da creche tentei inserir inúmeros materiais tendo por base os interesses das crianças, tentei introduzir vários objetos lúdico-pedagógicos, evidentes no desenvolvimento sensorial e nas atividades musicais. Neste sentido, as minhas intenções surgiram através de diversas atividades, por exemplo: exploração das garrafas sensoriais (figura 1); exploração de tintas de legumes (figura 2); exploração de lenços (figura 3); exploração de esparguete colorido (figura 4); exploração de sacos sensoriais (figura 5); exploração de caixas de diferentes tamanhos (figura 6); exploração do muro dos sons (figura 7) e exploração do muro das invenções (figura 8). Todas estas atividades potenciaram a livre exploração, a autonomia, a relação entre pares e a relação com o adulto.



*Figura 1 - exploração das garrafas sensoriais*



*Figura 2 - Exploração de tinta de legumes*



*Figura 3 - Exploração dos lenços*



*Figura 4 - Exploração do esparguete colorido*



*Figura 5 - exploração dos sacos sensoriais*



*Figura 6 - exploração das caixas*



*Figura 7 - exploração do muro dos sons*



*Figura 8 - exploração do muro das invenções*

No decorrer da minha intervenção em creche, foram evidentes as partilhas entre pares durante a concretização das atividades, existindo momentos de exploração de brincadeira individuais mas também de vivência com os pares. Durante estes momentos, podíamos observar a aprendizagem através da partilha e da convivência com a comunidade, podíamos ainda observar alguns desacordos entre as crianças, interessantes de observar. A importância do brincar na criação de relações sociais foi algo evidente

neste estágio, uma vez que tive a possibilidade de estabelecer uma relação de conforto e de carinho para com estas crianças, através da brincadeira.

Na intervenção em creche, as rotinas são essenciais para que a criança se comece a autorregular, desta forma o educador deve prever uma certa rotina, transmitindo-a à criança. Eu como educadora estagiária, comecei por acompanhar as crianças no seu dia-a-dia, na sua rotina, de forma a satisfazer as necessidades básicas do bebé, sejam estas a higiene e alimentação, ou as necessidades de afeto, carinho e segurança.

No contexto de JI, de acordo com os princípios da instituição e o modelo desenvolvido na sala de atividades, MEM, tentei sempre participar no espaço e na rotina do grupo, porém a minha intervenção teve um caráter um pouco diferente do que na PPS de creche, uma vez que o próprio grupo e espaço são diferentes.

Relativamente à sala de atividades, é importante enunciar alguns aspetos que evidenciam o modelo pedagógico e os ideais da educadora. A sala está subdividida em áreas básicas de atividades, distribuídas de forma lógica e intencional e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. A utilização destes espaços e as regras da sala de atividades foram discutidas no início do ano com as crianças, tendo em conta as experiências e interesses do grupo.

A sala está organizada nas seguintes áreas:

- A biblioteca, pequeno centro de documentação, contém não só livros, como fantoches e os portfólios das crianças. Dispõe de um tapete com puffs que intencionalmente convidam à consulta de informações, não só de livros de outros autores, mas mais importante ainda, os livros construídos pelas crianças.
- A área do faz-de-conta, que contém mobiliário da cozinha em média dimensão, similar à realidade, uma zona de mercearia, e uma zona de quarto com algumas camas, berços em miniatura e roupeiro. Para além do mobiliário existem utensílios de cozinha, nomeadamente pratos, copos, etc.. e ainda outros similares à realidade. De acordo com Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007, p.133), “os materiais existentes devem-se aproximar o mais possível da realidade, desta forma permite que a criança tenha um

conhecimento verdadeiro, o que lhes dá a possibilidade de alargar as aprendizagens”, desta forma e de acordo com a prática pedagógica da educadora, os materiais podiam ser mais idênticos à realidade, no entanto o espaço tem os materiais necessários para as crianças explorarem situações reais.

- A área da garagem/carpintaria é composta por alguns carros, pistas de carros e materiais de construção e carpintaria, tem ainda como forma de envolvimento um tapete com uma cidade representada com estradas, para que possa existir uma interação com o mesmo. Os armários presentes nesta área são compostos por várias gavetas que agregam vários jogos, identificados com os nomes de cada um, com o objetivo e a intenção do contacto visual com as letras.
- A área das construções, onde a criança pode experimentar vários tipos de construção, com legos de grande dimensão poderá construir algo de um tamanho mais próximo da realidade, ou lego miniatura, com a possibilidade de emergir a construção mais focada e com mais atenção e pormenorizada, aumentando também a dificuldade de construir.
- A área da escrita é composta por uma mesa e duas cadeiras, onde as crianças podem ter contacto com a escrita de uma forma informal. Existem materiais apropriados à atividade, nomeadamente, letras impressas ou letras em três dimensões, números, letras de recortes de revista, os nomes dos diversos meninos, um placard com vários trabalhos escritos. Assim, a criança começa a familiarizar-se com o código escrito, onde começa a perceber que há uma forma de comunicar diferente da expressão oral, onde contacta com a forma de escrever diversas palavras, onde brinca, faz tentativas de escrita, e de uma forma informal, emerge a descoberta pela escrita.
- A área dos jogos é composta por cerca de quatro armários baixos, ao nível da criança, com vários jogos lúdicos e intencionais de algumas noções e aquisições. A criança tem a oportunidade de contactar com jogos de música, de matemática, de emergência da escrita, puzzles, entre outros. A criança tem a possibilidade de experimentar materiais que promovem noções de lateralidade.
- Para além destas seis áreas básicas, a sala dispõe de um espaço polivalente,

constituído por mesas e cadeiras suficientes para encontros coletivos de grupo, para diversas atividades orientadas mas também livres explorações de expressão plástica, nomeadamente, a modelagem, os desenhos, a pintura e, por fim, o recorte. A criança tem à sua disposição os materiais necessários para esta exploração, reconhece as regras e a disposição dos materiais, uma vez que realiza a atividade autonomamente sem precisar da ajuda do adulto.

Desta forma, a alteração do espaço durante a minha intervenção não foi muito evidente, exceto durante a realização de dois projetos, nomeadamente o do Daniel Completo e o das Abelhas e o Mel.

Durante o projeto do Daniel Completo, desenvolvido pelo agrupamento de escolas, realizámos atividades de experimentação da canção que teríamos que cantar (Pico, Pico, Maçarico), dessa mesmo, surgiu um espaço de exploração de sombras, onde realizámos diferentes sombras com o nosso corpo, percebemos a posição no espaço para sermos projetados no lençol, entre outros aspetos. Posteriormente, no projeto das abelhas, surgiram diversos espaços, o laboratório das ciências (figura 9) e a exposição das colmeias (figura 10).



*Figura 9 - Exposição das colmeias*



Figura 10 - Laboratório de ciências

Para além disso, a minha intervenção teve como principais objetivos: a observação das preferências e interesses das crianças, de forma a desenvolver atividades tendo em conta esses aspetos, como por exemplo: jogo da matemática (com o objetivo de identificação numérica e quantidade); hora do conto (promover a hora do conto, posteriormente ao recreio do almoço, tendo por base a dinamização de histórias); sessões de exploração musical (exploração de instrumentos, exploração de músicas e exploração de sonoridades); o jogo dos transportes (construção de transportes em papel para se jogar dramático dos transportes); o livro de rimas (livro construído com base nos retratos e nas rimas realizadas pelas crianças) e o quadro de farinha (quadro com farinha, para que as crianças pudessem explorar através do desenho, da escrita, da matemática, etc.). Todas estas atividades e materiais surgiram no âmbito do desenvolvimento de novas competências e aprendizagens.

A organização e planificação de todo o trabalho foi realizado em conjunto com as crianças, com o recurso a conversas de grupo e aos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o diário de grupo, o calendário, o quadro de tarefas, o quadro de atividades e a tabela de presenças. Através destes instrumentos, o grupo regulava a rotina diária existente na sala de atividades, participando ativamente na vida da sala de atividades. Partindo destes como base da minha investigação sobre os conflitos, iremos planear, refletir e regular conflitos em sociedade, em conjunto com o grupo.

De acordo com o MEM, modelo seguido pela educadora cooperante do JI, os instrumentos de pilotagem têm como objetivo “documentar a vida do grupo(...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (Folque, 2012, p.55). Podem ser esses, o “mapa de

presenças; o mapa de actividades; Inventários; diário do grupo; mapa das regras de vida; quadro de distribuição de tarefas” (Folque, 2012, p.56).

Por fim, de acordo com o tema em discussão, será importante focar a minha prática, com vista à melhoria da relação social e à resolução de conflitos e desta forma, deve ser fomentada uma atitude crítica e reflexiva nas crianças, para que continuamente coloquem em prática o diálogo como forma de resolução de conflitos.

iii. O trabalho com a equipa educativa

A minha intenção desde o início foi trabalhar em cooperação com a equipa educativa. Assim, no berçário tentei ao máximo partilhar experiências com todos os membros da equipa educativa, onde tive oportunidade de auxiliar outras salas em algumas actividades. Todas as actividades que realizávamos na sala eram expostas para que pudessemos partilhar com os membros da comunidade educativa e também com a família das crianças. Relativamente ao JI, várias actividades foram realizadas em cooperação com outros docentes, partilhámos sempre os nossos projetos com os colegas do 1º ciclo, nomeadamente o projeto do Daniel Completo, em que partilhámos a nossa dramatização com uma turma de 1º ciclo e, também, a divulgação do projeto das Abelhas, a outras duas turmas do 1º ciclo. Penso que esta ligação e cooperação foi muito interessante, uma vez que permitiu às crianças mostrarem algo que tinham realizado, partilhando experiências e conhecimentos com os outros, o que estaria a dar um significado a tal aprendizagem.

iv. O envolvimento das famílias

O envolvimento das famílias foi um aspeto mais dificultado ao longo do meu estágio, apesar de ser umas das minhas intenções iniciais, uma vez que devido à minha situação de trabalhador-estudante, não conseguia ficar em ambos os locais até ao final do expediente, de forma a contactar com os pais. Desta forma, tentei ao máximo contactar e partilhar com os mesmos de forma indireta, através de exposições de trabalho, participação através de inquéritos e participação nos portfólios das crianças, para que as famílias fossem de algum modo intervenientes no processo escolar.

## 4. ROTEIRO METODOLÓGICO

i. Natureza da investigação

Relativamente à natureza da investigação, desenvolvi uma atitude investigativa sobre a prática educativa, que de acordo com Richardson (1994,p.7) “não é conduzida para

desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática”. Esta lógica possibilita uma investigação tendo como objetivo uma melhoria na prática educativa do educador, possibilitando uma melhor qualidade na educação. Este tipo de investigação é intencional, o educador pesquisa sobre um problema ou um tema, de forma a resolvê-lo ou a compreender melhor a situação, neste caso específico, o tema é “A Relação entre pares”, uma vez que mais interesse me levantou em ambos os contextos, em creche devido às primeiras relações entre as crianças, e em JI quando surgiam conflitos. Sendo que esta investigação tem em vista a exploração e compreensão deste tema, mas também através de estratégias, coloca em vista uma possível melhoria da relação entre pares e resolução de conflitos no JI.

Desta forma, e tomando por base um paradigma qualitativo, o meu objetivo é o de compreender e observar o contexto, construindo então uma atitude investigativa, uma vez que

“O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes” (Fine & Sandstrom, 1988, p. 12 in Walsh, Tobin & Graue, 2010, p. 1051).

Das inúmeras técnicas a que se pode recorrer, refiro algumas que utilizei nomeadamente, a observação, a entrevista, os documentos e a imagem, para recolha e registo de dados.

Relativamente à Observação, Spradley (1980, p.53) alerta para a necessidade do investigador começar por se familiarizar com o papel de Observador e compreender os diferentes tipos de participação possíveis. Assim, e perante os níveis retratados, posso concluir que realizei uma observação participativa e evolutiva, uma vez que “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve ou observa”. Para além desta na análise, a observação pode ser classificada quanto aos meios e técnicas que foram utilizados, desta forma foi realizada

uma observação estruturada, uma vez que utilizei instrumentos específicos para a recolha de dados, nomeadamente checklists (Anexo G) e a realização de um portfólio. Através desta técnica foi-me possível “recolher informações ricas e pormenorizadas, baseadas na observação de contextos naturais”, observando o “processo complexo que representa o contexto social em que vivem os membros de uma sociedade” (Rodrigues, 2003, p. 74).

No que concerne à Entrevista, ao longo de toda a prática profissional supervisionada foram realizadas várias intervenções com base em questões que surgiam maioritariamente em conflitos entre pares, onde eu intencionalmente realizava perguntas às crianças (“O que aconteceu? O que sentiste para teres essa reação? Como te sentiste quando ele te bateu? Qual é a solução que vocês propõem? etc.) para que estas pudessem resolver o conflito, e mais tarde iriam sustentar as minhas reflexões diárias.

“Maria vem ter comigo e diz que o Tomé lhe bateu. Peço que ambos cheguem perto de mim e que conversem de forma a tentar resolver. Ninguém sabe ao certo o que dizer por isso ficam calados. Eu questiono a Maria: *Maria porque te sentes triste?* Maria responde. Eu questiono o Tomé: *Tomé porque fizeste isso? Sentiste-te zangado com alguma coisa?* A partir destas perguntas eles começam a falar e a tentar resolver o conflito iniciado.” (nota de campo de dia 4 de Maio)

Utilizei ainda entrevistas formais aos elementos educativos participantes, nomeadamente à educadora, às crianças e aos pais (Anexo H).

A análise de documentos, livros e artigos permitiu-me analisar informação já estudada sobre o tema em estudo, para que possa refletir de forma fundamentada e concreta.

No que diz respeito às técnicas mais específicas, presentes na intervenção nos contextos, apesar de ter ideia de aprofundar este tema, não interfeiri de forma direta, mas ao contactar com algumas estratégias utilizadas diariamente como o Diário de Grupo, comecei a estar mais atenta aos conflitos entre pares, tentando fomentar nas crianças uma atitude reflexiva e compreensiva após os conflitos, sentando-me sempre com as crianças envolvidas no conflito para falarmos e refletirmos sobre o acontecimento, para que e se possível as crianças o resolvam sem a ajuda do adulto. A reflexão sistemática de todas as ações das crianças foi iniciada desde o início do estágio, e ao longo de todo

o processo senti que as crianças foram evoluindo na resolução de conflitos, uma vez que já no final da PPS, antes de se dirigirem a um adulto já tentavam resolver o conflito autonomamente.

No que concerne aos instrumentos de trabalho utilizados, recorri a registos diários, registos das conversas das crianças, fotografias e registo das entrevistas, os quais foram fulcrais para a reflexão acerca da prática, assim como, para compreender algumas das ações das crianças.

Relativamente à organização e tratamento de dados comecei por agrupar os diferentes inquéritos tendo em conta os intervenientes, nomeadamente: família, crianças e elementos da ação educativa. De seguida, analisei previamente as perguntas de carácter qualitativo e por fim, analisei os dados de forma generalizada para me ser possível chegar à compreensão de certos aspetos. Este processo é fulcral em qualquer investigação uma vez que, é essencial a “busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

## 5. ROTEIRO ÉTICO

Na educação não nos podemos esquecer da importância que devemos dar aos princípios éticos para sustentarmos a nossa prática educacional, uma vez que de acordo com Denzin (1998, p.60 in *Máximo-Esteves (2008,p.107)*) “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projeto ou área de estudo”. Assim, do ponto de vista ético, com base em Máximo-Esteves (2008, p.107), a primeira atitude que devemos seguir é “dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes”, desta forma logo no início das PPS, divulguei um recado (Anexo J) com a informação do tempo que iria permanecer na instituição e assegurei-lhes que todo o trabalho que fosse realizado com os seus educandos seria meramente para uso académico, sem identificar o nome dos seus filhos nem o da instituição, assegurando assim dois princípios éticos muito importantes, nomeadamente, o direito à privacidade e a confidencialidades dos dados, que de acordo com Máximo-Esteves (2008, p.107), “nada deverá ser trazido a público sem o consentimento dos participantes” e respeitante à privacidade, deveremos sempre

proteger “o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias”. Respeitante ao último princípio anunciado, tanto em creche como em JI houve essa preocupação, uma vez que foram escolhidas denominações para cada criança. De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.107), não podemos esquecer que existem “questões éticas *que* adquirem mais acuidade quando a investigação envolve crianças”, e nestes casos impõem-se o prévio consentimento dos pais do uso de imagem ou vídeo e da participação dos seus filhos nas atividades, tal princípio foi respeitado através dos consentimentos enviados aos pais logo no início de cada estágio (Anexo K).

Para além destes princípios e tendo por base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI, tentei durante a observação respeitar ao máximo os princípios respeitantes ao compromisso das crianças, (i) respeitando cada criança independentemente das suas características pessoais, sociais e dificuldades sentidas; (ii) encarando as minhas funções como integrantes e tendo em atenção uma metodologia ativa, respeitadora, individualizada e significativa, (iii) apesar da avaliação do grupo realizada pela educadora, tentei sempre ter as expectativas positivas relativamente ao grupo e a cada criança individualmente, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem.

É importante referir que um dos princípios que preservei sempre são os interesses, as necessidades, as fragilidades e as potencialidades da criança, tendo como principal objetivo dar resposta a estas características, criando uma aprendizagem significativa para o grupo.

Para além disso, tive sempre como objetivo construir a minha prática tendo por base “uma ética democrática” que citando Tomás (2012), um dos princípios éticos passa por colaborar com a equipa educativa, informando sempre os mesmos dos objetivos da minha prática educativa, dos trabalhos a realizar e das minhas intenções, entregando sempre às educadoras cooperantes os documentos orientadores necessários.

## 6. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

De acordo com a caracterização de ambos os contextos e a minha observação durante a prática profissional supervisionada, posso constatar que é importante refletir mais profundamente sobre as relações entre pares dos 10 meses aos 6 anos, no entanto

todo o estudo foi desenvolvido com o grupo de crianças de JI, nomeadamente, pertencentes à faixa etária entre os 4 e os 6 anos e, desta forma foi também fulcral desenvolver uma atitude investigativa perante a resolução de conflitos.

As relações entre pares emergem logo desde muito cedo e foi bastante interessante observar essa emergência em creche, para além de ter tido a possibilidade de observar os conflitos sociais que surgem nesta faixa etária é importante referir que em JI a relação social atinge outro patamar, sendo que os conflitos são muito mais frequentes, e foi interessante perceber a evolução de ambos os contextos. Ainda assim, confrontei-me com a questão do papel do educador como mediador e não como interveniente nos conflitos. Perante todas estas questões debruçei-me profundamente sobre este tópico refletindo a minha prática educativa.

Iniciei a PPS com uma postura de observadora participante e evolutiva, dando o espaço necessário às crianças para que quando se sentissem seguras, iniciassem uma interação comigo. Quando o primeiro impacto nas crianças foi ultrapassado, comecei a intervir nas brincadeiras, nos momentos de grupo, nas rotinas, respeitando sempre as crianças e as suas necessidades. No contexto de creche este espaço inicial de participação, foi variável de criança para criança, ou seja, existiram crianças que aceitaram desde cedo a minha participação, e que permitiram que eu fosse ao seu encontro com o objetivo de criar uma relação, no entanto existiram crianças que necessitaram de mais tempo para iniciar essa relação. Apesar deste obstáculo inicial, não desisti, criando sempre uma ligação com as atividades que fazia com todas as crianças, ao brincar com as mesmas, tentava fazer expressão de conforto para as crianças que observavam os meus movimentos sem interagirem, se notasse que a mesma se sentia desconfortável, não avançava, se por vezes a mesma mostrasse agrado eu tentava interagir mais.

No contexto de JI a ambientação foi menos demorada, no entanto as etapas foram similares. Comecei por observar e participar de forma não intrusiva nos momentos de grupo e nas brincadeiras, dando o tempo necessário as crianças de intervirem comigo. Quando as crianças vinham ao meu encontro tentava conhecê-las e dar-me a conhecer às mesmas.

Porquê as relações entre pares e a gestão de conflitos? A escolha deste tópico foi emergindo desde o estágio em berçário, uma vez que, neste foram observáveis os

primeiros contactos com o outro, as primeiras discordâncias e os primeiros conflitos, o que despertou imenso a minha atenção. Posteriormente, no estágio de JI, achei interessante a evolução observável de uma faixa etária de berçário para uma faixa etária de JI, a existência dos conflitos, das preocupações e da agressividade. No JI tive a oportunidade de observar vários conflitos sociais e de os mediar. Foi deveras importante a observação desses conflitos, e da maneira como eram resolvidos, mas para além disso, foi fundamental a minha participação como mediadora na reflexão das ações. Várias foram as vezes que me dirigi perto das crianças quando era chamada, de forma a ajudá-las a resolver os seus conflitos, desta observação conclui que seria necessário arranjar estratégias que apoiassem as crianças a resolverem os seus conflitos. Já existiam algumas estratégias, nomeadamente o “Diário de Grupo”, mas este não estava a resultar. Desta forma, comecei por fomentar a reflexão durante os conflitos com os próprios intervenientes e a reflexão posterior em grupo. Esta estratégia foi conseguida ao longo de toda a PPS de JI, e no final da PPS, ao refletir observando o grupo, foi-me possível constatar que as crianças já começavam autonomamente a tentar resolver os problemas, explicando o que sentiam, o que as tinha levado ao conflito e arranjando soluções.

Posto isto, este capítulo encontra-se organizado em seis partes: Contextualização Concetual; O desenvolvimento moral e social na 1ª e na 2ª infância; O papel dos conflitos na construção da identidade pessoal; O papel do educador na gestão de conflitos; e por fim, A importância do espaço e das estratégias para a resolução de conflitos.

i. Contextualização Concetual

Durante este capítulo centrar-me-ei na problemática em estudo – Relações entre pares – resolução de conflitos. Para isso é necessário identificar alguns conceitos que irão ser levantados ao longo de todo o capítulo 6, de forma a ficar contextualizado.

Interação: Interação refere-se às trocas sociais entre dois indivíduos “nas quais as ações dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” Monteiro (2012, p.28) e ao comportamento dos indivíduos participantes de uma atividade conjunta que implique o comportamento de ambos os participantes (Schaffer, 1996). Para Bronson (2000), as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais”.

Conflito: Os conflitos “são elementos constituintes da realidade humana (...) [que] fazem parte da natureza humana e social” (Silva, 2010, p. 8). O conflito não é algo negativo mas é importante focarmo-nos “na sua regulação e solução justa e não violenta: ‘temos de procurar, aprender e praticar métodos de não eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados positivos’” (Lederach, 1985).

Tipo de conflitos: No contexto de referência, surgem diversos tipos de conflitos, nomeadamente, de posse de um objeto, de chamada de atenção e de dificuldade de explicação dos sentimentos. As situações observadas foram maioritariamente de chamada de atenção ou de dificuldade de expressão.

ii. O desenvolvimento moral e social na 1ª e na 2ª infância

De acordo com Ladd & Coleman (2010) os primeiros contactos de interação das crianças com os seus pares são desenvolvidos principalmente nos contextos de JI e através destes, as crianças começam a incrementar capacidades para estabelecer relações e desenvolver competências sociais.

Muitas das pessoas pensam que os bebés têm limitações de linguagem e de movimentos e que, por isso, não desenvolvem relações com outras crianças nem interagem com o outro, mas a verdade é que os bebés, desde muito cedo começam a interagir uns com os outros, através de gestos, sorrisos, gargalhadas e vocalizações que possibilitam os primeiros contactos com os outros (Eckerman e Whitehead, 1999). Em conformidade Hohmann e Weikart (2003) afirmam que na creche as crianças procuram observar os outros, brincam lado a lado, imitam, vocalizam e interagem através de objetos. É importante referir que as interações não são apenas primordiais de desenvolvimento social, uma vez que este não é uma aprendizagem isolada e ocorre simultaneamente com os restantes desenvolvimentos, nomeadamente, cognitivo, motor e linguístico, o que torna as interações mais completas, significativas e progressivamente mais complexas (Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010)

Hay et al. (2004) reconhecem que a interação passa pela coordenação da atenção com a outra pessoa, sendo que em crianças pequenas surge de forma intrínseca no uso de gestos para comunicar, no sorriso e na regulação do olhar.

Para além disso, é importante ter em conta algumas características muito particulares desta relação entre pares com crianças muito pequenas, nomeadamente, o facto da regulação e autocontrolo das emoções ser diferente de criança para criança, bem

como os limites de entendimento entre si e o outro. Assim, é importante ter em atenção as diferenças individuais, na medida em que algumas crianças são mais sociáveis e estão dispostas a interagir com o outro, enquanto outras ficam inibidas na presença do outro, encontrando alguma dificuldade no controlo das suas emoções e no envolvimento com os mesmos (Brownell & Hazen, 1999; Williams et al., 2007).

“ Maraca encontra-se sentada no colchão, isolada das outras crianças, a brincar com alguns brinquedos. Jogo aproxima-se e brinca com os mesmo brinquedos. Maraca choraminga e afasta-se.” (Nota de campo de dia de 22 de Janeiro)

De acordo com Schaffer (1996), existem muitos outros fatores que influenciam a predisposição da criança para as interações com os pares, por exemplo, as experiências familiares, as vivências com outras crianças e os contextos onde ocorrem essas interações.

É fulcral desenvolver esta capacidade de interação com os outros de forma segura e confortável, respeitando sempre o tempo que a criança precisa para se adaptar, uma vez que, a participação na interação com os pares é a base para várias conquistas posteriores, nomeadamente, ao nível social, cognitivo e à própria autorregulação das suas emoções que ajudarão a criança a aplicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros (Hay et al., 2004).

Nos primeiros anos de vida, apesar das limitações das crianças destas idades, elas já revelam algumas competências de gestão das interações com o outro (Brownell & Hazen, 1999). Estas conseguem observar a atenção do outro, oferecer algo atrativo para brincar, imitar ou complementar a ação do par, ter contato visual e vocalizações simples e claras entre eles (Brownell & Hazen, 1999). As crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento interativo, nomeadamente, o surgimento das capacidades comportamentais que permitem à criança interagir com os outros (Eckerman, Davis & Didow, 1989).

Durante o primeiro ano de vida de uma criança, esta já começa a incorporar, nas interações entre pares, gestos como apontar ou segurar objetos para o outro, bem como vocalizações com outro (Hay et al., 1991, citado por Hay et al., 2004)

No segundo ano de vida da criança, as interações começam a ser mais complexas e prolongadas, contendo várias ações ou comportamentos num único ato social (Brownell, 1986).

De acordo com Bronson (2000, p. 182) “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança”, uma vez que, desenvolvem a linguagem, a capacidade de comunicar a sua vontade e as suas necessidades, a capacidade de influenciar intencionalmente as atividades dos outros e a aprendizagem das regras.

No período dos 12 aos 24 meses, as crianças recorrem preferencialmente à linguagem não-verbal, no entanto, vários estudos referem que as suas primeiras palavras são adquiridas e utilizadas na interação com os seus pares (Eckerman et al., 1989; Brownell et al., 2006).

Durante o 2º ano, no período dos 24 aos 36 meses, as crianças começam a revelar um domínio intencional da linguagem oral, utilizando-a nas interações com os seus pares de forma intencional e com diferentes objetivos (Hay et al., 2004; Brownell & Koop, 2007).

Perante esta análise e ao encontro da pesquisa realizada por Katz (2006), podemos concluir sobre a importância das relações entre pares no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Katz (2006) afirma mesmo que através da comunicação com os pares, as crianças desenvolvem relações entre si e, simultaneamente, melhoram as suas capacidades comunicativas.

É importante analisar a complexidade deste processo para crianças tão pequenas, uma vez que, isso exige à criança que autorregule o seu comportamento durante qualquer interação bem como que interprete as outras crianças e os seus sentimentos, dando resposta a todos esses comportamentos (Brownell & Hazen, 1999).

Como se pode observar, diversos autores salientam a importância das interações entre pares para o desenvolvimento da criança e, principalmente, para a sua autorregulação.

Para além disso, pode-se constatar que as experiências sociais das crianças possibilitam uma enormidade de desenvolvimento de competências, não só sociais, mas também cognitivas, linguísticas e motoras, sendo por isso, fulcral proporcionar, desde muito cedo, a interação da criança com os seus pares, para que esta se desenvolva positivamente e, para que edifique ativamente as suas aprendizagens, isto porque a criança deve ser entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p. 39).

Por fim, podemos afirmar que através das interações entre pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências (Eckerman et al, 1989).

A partir dos três anos, quando iniciam o período de JI , as crianças começam a desenvolver uma aptidão para conceptualizar e descrever o que é uma amizade, ou seja de conceito de interação passa para amizade intencional, de acordo com Ladd e Coleman (2002) isto acontece como consequência do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Os autores identificam ainda que “amigos” nestas idades pré-escolares, são crianças que apresentam comportamentos mais positivos do que negativos em relação umas às outras.

Para além disso, algo que foi muito observável foi a preferência de algumas crianças perante outras referindo-as até como “melhores amigas”, Hayes (1978) in Ladd e Coleman (2002), refere que as crianças para além de nomearem a palavra amizade começam a ser capazes de nomear melhores amigos e explicitar as razões que os levam a escolher a “criança A” em prol da “criança B ou C”, referindo não só as atividades que fazem em conjunto mas também os seus jogos preferidos.

Desta forma consegue-se concluir que as relações entre pares começam a ser mais complexas e multifacetadas (Rubin, et al., 2011) ao encontro do desenvolvimento cognitivo e linguístico. É importante referir que para além desta amizade quase persistente das crianças em idades pré-escolares, é também nesta idade que as crianças começam a desenvolver conflitos, e como consequência, o afastamento temporário de certas crianças, nomeadamente, os seus “melhores amigos”, para se reaproximarem logo após a resolução do conflito (Rubin, et al., 2011).

### iii. A importância do desenvolvimento social na criança

Vygotsky (1978) considera que o indivíduo se desenvolve em função do meio onde está inserido e, que este em conjunto com o desenvolvimento social são “elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interativo” (Fino, 2001, p.3). Ao estudar algo sobre um grupo de crianças, deve-se dar primazia à estrutura social e cultural de cada criança, tornando-se necessário considerar sempre que a cultura, no qual o indivíduo se insere, será parte essencial da sua identidade.

Assim, o ser humano constrói uma conceção do mundo e, formas de interagir com o mesmo através das experiências e vivências que lhe vão sendo proporcionadas e, do ambiente que está inserido, assim “cada pessoa possui, na sua história de vida, formas de

interagir e de se relacionar com os outros que dependem do contexto cultural de que participa.” (Lopes, Magalhães e Mauro, 2003, p.88).

Vygotsky (1991, p.41) evidencia que as funções no desenvolvimento da criança ”aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (...), e, depois, no interior da criança”. O que nos faz repensar sobre a importância da interação com os outros, desde muito cedo, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1991, p.41), a criança começa por construir a sua conceção sobre o mundo através de interações sociais com o outro para, posteriormente, olhar para si mesma e ver o mundo de outra perspetiva.

Vygotsky (1978) defende ainda que para além da importância do meio para o desenvolvimento da criança, “existe uma diferença entre o nível de desenvolvimento atual, que é determinado pela autonomia em resolver problemas, e o nível de desenvolvimento proximal/potencial que é determinado através da resolução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (p.86).

Perante o trabalho do autor, acerca do Desenvolvimento Proximal podemos concluir que as interações sociais são importantíssimas e vistas como um contributo muito positivo para o desenvolvimento cognitivo da criança, “quando a criança está a interagir com outras pessoas no seu meio e em cooperação com os seus pares” (Vygotsky, 1978, p.90) consegue adquirir aprendizagens significativas.

#### iv. O papel do educador na relação entre pares

O papel do educador é fulcral, não só no desenvolvimento cognitivo da criança, mas também no seu desenvolvimento social, uma vez que, “o apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2007, p.65).

Inicialmente, é importante que o educador oriente as crianças nas suas interações e que lhes proporcione experiências onde a incentive a cooperar, em particular nos primeiros anos de vida em que a competência social é apenas emergente (Williams et al., 2010). A criança necessita de saber que o adulto está ali para a apoiar, sendo que “as

crianças conseguem gerir a dor, a ansiedade e a cólera mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem”, desta forma, é fundamental estar presente nas interações das crianças e ajudá-las quando necessário (Katz & McClellan, 1991, citados por Kemple et al., 1997).

Já compreendemos a importância da presença do educador, agora vamos analisar algumas das estratégias que o educador pode utilizar para estruturar essas experiências sociais, nomeadamente, através da participação direta nas brincadeiras e interações das crianças, na organização do grupo (formação de pares ou de grupos), comunicando com elas e, modelando comportamentos (Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011). Assim, e através da função de “andaime” e de suporte que desempenha nestes momentos, o educador irá contribuir e influenciar intencionalmente as interações das crianças (Williams et al., 2010). Esta função de “andaime” passa pela sua participação e apoio no decorrer das atividades, facilitando a comunicação entre as crianças, ajudando-as a executar tarefas ou a resolver problemas (Kemple et al., 1997).

Na PPS de JI foram observáveis inúmeros conflitos entre pares, por vezes apenas porque se levantavam diferentes opiniões, outras vezes por conflitos de posse de um objeto e da não partilha de brinquedos, entre outros. Hohmann e Weikart (2003, p. 615) referem que estas situações podem criar frustração e insucesso, tanto nas crianças, como nos adultos. Ainda assim, os autores referem que estes conflitos podem ser vistos como aprendizagens significativas.

Perante isto, verifica-se uma necessidade de regulação e resolução justa destes conflitos, para que deles surja alguma aprendizagem positiva. Assim, para alcançar esses resultados o educador necessita de ter uma posição atenta e precisa de “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p. 34). Perante isto, o educador deverá conhecer intensamente o seu grupo e consciencializar-se das características do mesmo, nomeadamente, que “as crianças de idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 615), e que desde muito cedo têm “um forte sentido de justiça que precisa de ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

Durante o estudo realizado em JI, uma das estratégias utilizadas foi a promoção do diálogo, onde as encorajei a dialogar umas com as outras, enunciando o que sentiam e propondo soluções para a resolução do conflito. Inicialmente, comecei por fazer parte desses diálogos, referindo algumas questões, tendo sempre como principal objetivo a autonomia das crianças. Com o passar do tempo, as crianças procuravam sozinhas ir ao encontro das crianças envolvidas no conflito, de forma a conversarem sobre o que se passou e ouvirem-se mutuamente.

Em jeito de conclusão e ao encontro de Figueira (1998), “a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (p. 69). Singer (2002) acrescenta que as crianças necessitam de educadores interessados, preocupados, atentos e disponíveis, respeitando sempre e dando primazia à criança, possibilitando oportunidades de esta se desenvolver com os seus pares.

Para além de suporte e apoio, como já falado, o educador pode ter uma função de mediador, que Singer (2002) refere como ponto importantíssimo, uma vez que ajuda as crianças a resolver os seus problemas e garante a continuidade da ação que decorre. Para além disso, Singer (2002) acrescenta ainda que a mediação da intervenção e o apoio do adulto, perante dificuldades e conflitos nos momentos de interação, possibilita um ambiente seguro para a criança, que se sente apoiada pelo educador permitindo à mesma expressar-se sem medo e controlar os seus comportamentos de forma mais adequada (Williams et al., 2007).

Em suma, para uma interação segura e positiva será importantíssima a presença do educador e a sua própria consciência da importância das relações sociais entre crianças, devendo mobilizá-las na sua prática, uma vez que, atividades em cooperação ou em grupo “favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças.” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p. 89).

v. Estratégias de promoção da interação e cooperação entre pares

Perante todo este desenvolvimento conceptual, é importante não deixar de referir a prática, para que se enumerem algumas estratégias de sucesso na relação/interação entre

pares, uma vez que, como me ajudaram na minha prática, poderão também ajudar outros educadores.

Sendo a rotina um aspeto muito discutido ao longo dos tempos, Figueira (1998) refere que esta deve ser “flexível e individualizada, baseada nas necessidades de cada criança”, sendo algo securizante e fundamental para a compreensão do mundo que a rodeia, devendo ser intencionalmente planeada pelo educador (ME, 1997). Para além disso, quando se retrata “rotina”, esta não necessita de ser algo estático, igual, muito pelo contrário, a criança precisa de rotinas gerais que a façam compreender a noção de tempo, mas essas rotinas podem ser dinamizadas através de diferentes interações.

“Frasco precisa de mudar a fralda. Dirijo-me ao fraldário com o mesmo. Enquanto lhe mudo a fralda, interajo com o mesmo, através da canção, do toque, do conhecido “cucu”. Frasco ri-se, vocaliza, o olhar brilha, encontra-se envolvido e com o nível de bem-estar muito alto”

Oliveira-Formosinho (1999) refere que é através das rotinas que as crianças interagem com o outro, desenvolvendo competências sociais e de comunicação. Portugal (2012) defende ainda que os cuidados de rotina são oportunidades únicas e ricas de interação e de aprendizagem sensorial, comunicacional e “atitudinal”. Na minha perspectiva, a rotina é não só uma oportunidade rica em interações mas é também uma forma da criança se sentir segura e de se começar a autorregular, sendo essa segurança fundamental para o bem-estar de qualquer pessoa. Uma criança ao sentir-se segura, conseguirá lidar melhor com os seus sentimentos e com os sentimentos dos seus pares.

Perante esta estratégia, surgem instrumentos muito importantes para a rotina, nomeadamente, os instrumentos reguladores. Em ambos os contextos enumerados no ponto 2, a sala continha vários instrumentos, mapa de tempo, mapa de esfíncteres, mapa de rotinas, quadro de tarefas, etc. Os “instrumentos de regulação” (Folque, 1999, p. 8) são “um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8).

A reflexão é também uma estratégia relevante em qualquer faixa etária, no entanto, Batista da Silva (1998) enuncia a importância desta no âmbito da creche, refletindo também sobre o respeito do educador perante o ritmo, espaço e características individuais

de cada criança. Em qualquer faixa-etária é importante refletir sobre as nossas ações, comportamentos e sentimentos, essa pode ser uma das estratégias utilizadas pelo mediador na resolução de conflitos, que “ *se encontra* entregue no processo – ainda que não no conflito – e a sua principal preocupação consiste em conseguir a horizontalidade do intercâmbio comunicativo” (Boqué, 2008, p. 25). Enquanto mediador, a sua principal função deverá ser a de garantir a oportunidade de cada criança se autovalorizar, explicando os seus sentimentos, participando e escutando os outros. Deste modo, desenvolvi uma estratégia de reflexão de todos os seus atos, não só em conflitos mas também refletir sobre trabalhos realizados, sobre as rotinas, sobre as atividades escolhidas, etc. Esta reflexão foi essencial para a resolução de conflitos e o desenvolvimento da autonomia das mesmas.

Penso que é importante enunciar como instrumento para esta reflexão o “Diário de Grupo”, presente no contexto de JI presente no ponto 2. Este consiste no “ registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar . . . No fim da semana, durante a Reunião de Conselho de sexta-feira, os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo.” (Folque, 2012, p. 56). O Diário é um instrumento muito importante para a interação social entre as crianças, que surge como método de reflexão e diálogo entre as crianças, com o apoio do educador, como mediador. Assim, este encontrava-se dividido em 4 colunas, “Gostei”, “Não gostei”, “Fizemos” e “Queremos fazer”. As primeiras 2 colunas surgem em desenvolvimento das conceções de cada criança sobre a interação social, sobre as quais dei primazia. Várias vezes as crianças recorriam ao auxílio dos adultos para escreverem no diário “Júlia pergunta “Rafaela podes ir comigo ao diário? Preciso de escrever lá uma coisa” dirijo-me com ela ao diário e a mesma diz-me: “Não gostei que a Susana me dissesse que já não era minha amiga. Escreves isso por favor?”. No final de cada semana todas estas informações eram analisadas e discutidas em grupo, onde todas as crianças tinham o direito em participar, partilhando ideias e soluções de resolução. O Diário de Grupo é um “importante instrumento pedagógico de iniciação à vida democrática” (Niza, 1991 in Folque, M. A., 1999) como regulador de conflitos interpessoais.

Para concluir, este estudo teve uma importância no grupo de crianças em questão do JI onde se observou uma considerável melhoria na parte reflexiva das crianças, uma vez que, estas autonomamente começavam a avaliar as suas ações e podemos constatar

que quando postas em confronto com um problema, estas tentavam exprimir-se e compreender o outro. Relativamente à cooperação, é possível observar uma ligeira melhoria entre as crianças deste grupo, uma vez que, procuram comunicar entre si, ajudando-se mutuamente na tentativa de alcançarem um objetivo.

Por fim, há que remeter para as questões que se levantaram antes da realização deste estudo e compreender se as mesmas obtiveram resposta no final deste percurso. Ao finalizar este estudo, posso afirmar que fiquei mais esclarecida acerca do papel do educador nas interações entre pares, não só de potenciador mas também de mediador. Ao longo do estudo, deparei-me com inúmeras estratégias que potencializam a interação positiva das crianças mas também estratégias de resolução de conflitos, as quais me irão ser muito úteis posteriormente. Também sei que através deste estudo consegui responder à questão inicial levantada “Quando surgem as primeiras interações” e que desta surgiram inúmeros conhecimentos, nomeadamente, nas formas como se manifestam as primeiras interações, a evolução da interação, entre outras. É importante perceber que no fim deste estudo, houve uma aprendizagem de sucesso, uma vez que, as perguntas iniciais foram esclarecidas e destas surgiram também outros conhecimentos essenciais à minha experiência profissional e pessoal.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final desta longa caminhada de prática educativa, há que fazer, não só um balanço do meu desempenho e do sucesso da minha intervenção mas também da influência deste trabalho para a construção da minha identidade pessoal e profissional, como futura educadora.

Ao refletir sobre o meu papel e sobre o sucesso da minha intervenção reconheço que existiram momentos em que não sabia ao certo como agir mas que continuei a lutar e a resolver os problemas mas também houve momentos de grande sucesso em que as atividades correram positivamente. Ambos os momentos constroem um leque de aprendizagens que se juntam ao leque de aprendizagens prévias adquiridas antes da PPS. Depreendo que esta etapa consolidou e afirmou muitas aprendizagens e tornou-me uma educadora mais atenta e preocupada, o que faz com que também as atividades que , procurem ir ao encontro das minhas observações das crianças, criando aprendizagens significativas.

Além disso, creio que consegui aumentar a confiança e o autocontrolo das crianças do grupo, proporcionando situações de resolução de problemas, de pesquisa, de exploração para que autonomamente, refletissem sobre as suas ações e resolvessem problemas.

De salientar ainda que o estágio curricular veio aumentar o meu leque de experiências e valorizar e intensificar os meus ideais enquanto educadora. Destaco que a educação serve para dar oportunidade às crianças de participarem no mundo e de se exprimirem valorizando as opiniões da mesma e proporcionando meios para que estas se descubram a si próprias e ao mundo. É importante que todo o processo que gira em volta da aprendizagem e do desenvolvimento da criança se centre principalmente nela mesma, de forma a conseguirmos responder às suas necessidades e aos seus interesses, uma vez que a realidade é que a criança consegue construir os seus conhecimentos a partir da descoberta, da exploração do meio que a envolve, a partir dos seus interesses.

A minha posição como educadora foi sempre intencional, apesar de um pouco difícil, o meu principal objetivo era ser pouco interventiva, de forma a intervir apenas quando era solicitada, criando meios e espaços para que a criança os explorasse autonomamente e proporcionando o questionamento e a criação de hipóteses por parte da criança. Respeitar a individualidade da criança é uma das minhas principais metas como educadora, pois a meu ver a criança deve ser vista como um ser repleto de competências, ideias, conhecimentos, e que se valorizado explora o mundo autonomamente, desenvolvendo-se com a ajuda do meio à sua volta. Acredito ainda que de acordo com Lino (1998) ao referir a *Pedagogia das relações*, em que o conhecimento se constrói nas interações. Embora a criança seja o elemento central, esta não está isolada, há que se relacionar com os educadores, familiares e os seus pares para que se desenvolva positivamente, uma vez que, estes são considerados fatores influentes na sua educação.

Para além disso, é indispensável garantir um clima de segurança e liberdade de expressão, dando a oportunidade às crianças para levantarem questões, formularem hipóteses, fazerem escolhas e refletirem sobre as suas escolhas, resolvendo assim os seus problemas autonomamente. Deste modo, é necessário providenciar o escutar sob o falar, como ação “muito activa, não significa apenas registar, mas interpretar as mensagens” (Formosinho, 1998). A verdade é que quando estamos a prestar atenção a uma pessoa,

estamos a legitimá-la, estamos a dar-lhe a oportunidade de se expressar, de dar a sua opinião, “Escutar é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar” (Formosinho, 1998), conhecer e valorizar a individualidade de cada um.

Como educadora pretendo construir um ambiente potenciador da autonomia das crianças, um ambiente agradável à família e a toda a vivência da criança e que seja principalmente um ambiente securizante. Pretendo ainda criar uma relação de proximidade e afeto com as crianças, tendo em conta a sua individualidade, nomeadamente, as características, os interesses e as necessidades individuais de cada criança.

Para além destes aspetos, como educadora acredito plenamente que a planificação de atividades deve ser extremamente intencional, para que estas sejam significativas para a criança, ou que possam ser formuladas ou sugeridas pelas mesmas, advenientes de alguma dúvida ou interesse, mas nunca propor atividades isoladas sem qualquer intenção ou sem ter em conta as individualidades e o desenvolvimento de cada criança.

Apesar da minha construção como educadora não terminar por aqui, muito pelo contrário sendo isto o início de uma construção profissional, posso aferir que todo o percurso ao longo destes quatro anos académicos me proporcionou o desenvolvimento de capacidades que me possibilitam exercer a função de educadora correta, justa e atenta, tomando a responsabilidade de ser a pessoa de referência das crianças que passarão ao longo da minha sala de atividades, garantindo sempre a sua segurança e satisfação.

## 8. BIBLIOGRAFIA

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf> no dia 04/09/2015 pelas 18h30.

Batista da Silva, A. (1998). *Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação*. Cadernos de Educação de Infância, 48, pp. 48-50. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto

- Boqué, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brownell, C. (1986). *Convergent Developments: Cognitive-Developmental Correlates of Growth in Infant/Toddler Peer Skills*. *Child Development*, 57, pp. 275-286.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. Guilford Press.
- Brownell, C., Ramani, G., & Zerwas, S. (2006). *Becoming a Social Partner with Peers: Cooperation and Social Understanding in One-and Two-year-olds*. *Child Development*, 77(4), pp. 1-29.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). *Early Peer Interaction: A Research Agenda*. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.;
- Carmona, M.J & Guimarães, C.M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psico&Soma.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, 2, pp. 355-379.
- Eckerman, C., & Whitehead, H. (1999). *How Toddler Peers Generate Coordinated Action: A Cross-Cultural Exploration*. *Early Education & Development*, 10(3), pp.241-266.
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). *Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer*. *Child Development*, 60, pp. 440-453.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, 2, 273-291.

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5-5ª série, 5- 12.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). *Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors*. Early Education & Development, 22(2), pp. 305-323

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1), pp. 84-108.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 1-9.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1987). *A criança em ação* (2ªEd.). Coimbra:Fundação Calouste Gulbenkian.

Jares, X. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a conveniência*. Porto: Edições ASA LIVRO.

Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar, 11, pp. 7-21.

Kemple, K., David, G., & Hysmith, C. (1997). *Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions*. Journal of Research in Childhood Education, 12(1), pp. 34-47.

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.

Ladd, G., & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In Spodek, B. (org.). (2010) *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.

Lederach, J. P. (1985). *Preparing for peace: Conflict transformation Across Cultures*. New York: Syracuse University Press.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Lino, D. (1998). *O modelo curricular para a educação de infância de reggio emilia: Uma apresentação*. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed.) (pp. 93- 136). Porto: Porto Editora.

Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). *Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol.23, 4, 88-97.

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* (Tese de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>

Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1999). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1998). *Educação pré-escolar - a construção social da moralidade*. (2ª Edição). Lisboa: Texto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.(3ªed). Porto Editora: Coleções infância

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens (3ªedição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Richardson, V. (1994). *Conducting research on practice*. Educational Researcher, 23(5), 5-10.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rubin, K. et al. (2011). *Peer relationships in childhood*. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*(pp. 519-517). New York, NY: Psychology Press.

Santana, I.(1998). *Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna*. In Escola Moderna, MEM, n.º3, (5.ª série), (5–12).Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.

Silva, A. M. (2010). *Conflito(s) e mediação em contextos educativos*. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación*, 18 (1), 7-18. Consultado dia 22 de Agosto de 2015 em [http://www.reipe.udc.es/documentos/num\\_ant/18.pdf](http://www.reipe.udc.es/documentos/num_ant/18.pdf)

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

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Tavares, et al. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.

Tomás, C. (2012). *Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança?* Da Investigação às Práticas, II (1), 118-129.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande –A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

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

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

Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2010). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037 –1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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

# Índice

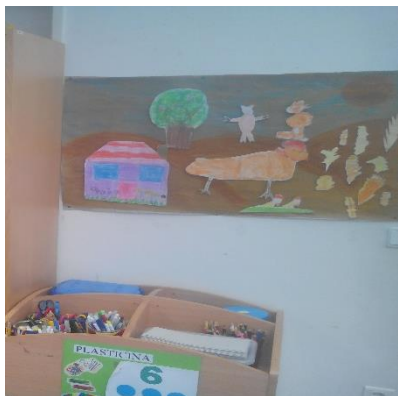
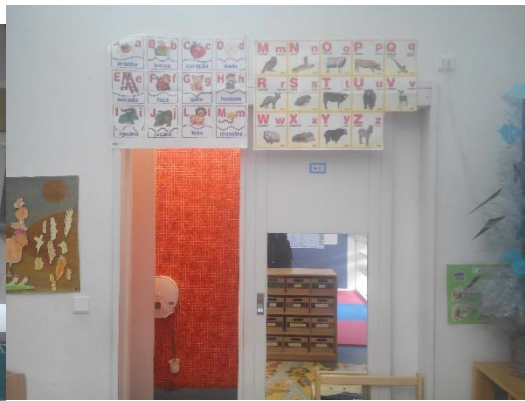
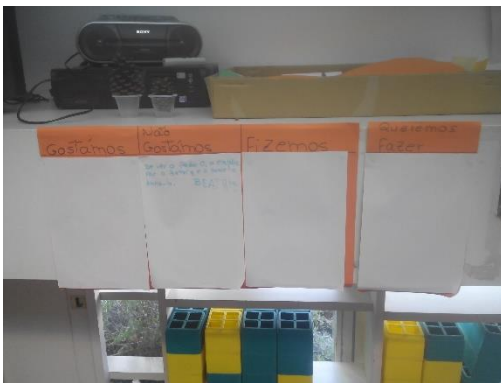
Anexo A – Espaço Berçário .....	II
Anexo B – Espaço Jardim-de-Infância .....	III
Anexo C- Caraterísticas das crianças .....	IV
Anexo D – Informações dos pais creche .....	VIII
Anexo E – Informações dos pais de Jardim-de-Infância .....	IX
Anexo F– Experiências Chave em Creche .....	X
Anexo G - CheckLists, Tabelas da minha autoria .....	XI
Anexo H – Guiões de Entrevista .....	XVIII
(i) Anexo I1 – Entrevista à Educadora de Infância .....	XVIII
(ii) Anexo I2 – Entrevista à auxiliar .....	XX
(iii) Anexo I3 – Entrevista às crianças .....	XX
Anexo I – Questionário aos pais .....	XXI
Anexo J – Informações iniciais aos pais .....	XXII
(i) Creche: .....	XXII
(ii) Jardim-de-Infância: .....	XXII
Anexo K – Consentimento inicial .....	XXII
(i) Jardim-de-Infância: .....	XXII

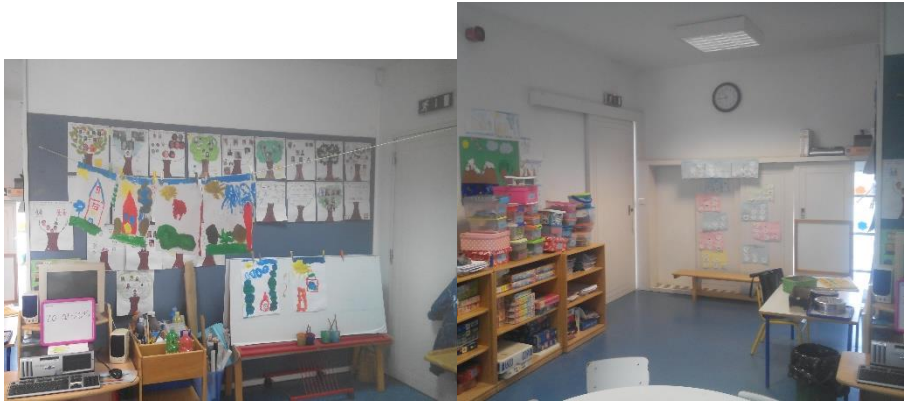
## Anexo A – Espaço Berçário





**Anexo B – Espaço Jardim-de-Infância**





### **Anexo C- Características das crianças**

Elefante (08/05/2014 – 8 meses)
<b>Características Individuais</b>
<p><u>Sono:</u> Gosta de adormecer ao colo, usa chucha, apesar de chorar bastante para dormir e lutar contra o sono. Desta forma, devemos abaná-la, aconchega-la ao nosso peito.</p> <p><u>Higiene:</u> Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.</p> <p><u>Alimentação:</u></p> <p><u>Outras:</u> Não tem muita iniciativa para explorar, nem para realizar atividades. Neste momento encontra-se um pouco sensível com os adultos de referência, chorando se não os conseguir manter no seu alcance visual. Relativamente aos seus pares, não gosta que lhe toquem, mas gosta bastante de lhes tocar, de os puxar para perto dela. Gosta de se colocar a brincar dentro da caixa, e de brincar sentada.</p>
Frasco (14/05/2014 – 8 meses)
<b>Características Individuais</b>

Sono: Gosta de adormecer ao colo, usa chucha, apesar de chorar bastante para dormir e lutar contra o sono. Desta forma, devemos abaná-lo, aconchega-lo ao nosso peito e dar-lhe a mão, pois acalma-o.

Higiene: Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.

Alimentação: A alimentação é trazida de casa, no entanto mantém-se o tipo de alimentação, ou seja a sopa, exceto que a fruta é uma peça de fruta que se deve esmagar para que ele consiga comer. Come bem mas devagar, e deve falar-se com ele para que ele mantenha a atenção.

Outras: É bastante ativo e persistente, por exemplo, neste momento insiste em colocar-se de pé, e fica muito tempo a tentar fazê-lo autonomamente.

Jogo (08/02/2014 – 11 meses)

### **Características Individuais**

Sono: Gosta de adormecer ao colo, usa chucha para adormecer, deitada lateralmente encostada ao nosso peito. Gosta que a abanem e que lhe façam carinhos na cabeça.

Higiene: Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.

Alimentação: Gosta muito de comer, no entanto tem que se ter cuidado porque tem muitos vômitos e de um momento para o outro pode vomitar.

Outras: É bastante ativa, persistente, vivaça e curiosa. É uma criança que gosta de brincar com os adultos mas também interage muito bem com os seus pares. Fica muito atenta quando é constatada com coisas novas, e tenta mexer em tudo sem ficar retraída.

Informações: Tem 2 irmãos, a frequentar a mesma instituição, uma irmã gémea, que frequenta a mesma sala, a Tartaruga, e um irmão com 2 anos, que frequenta outra sala.

Tartaruga (08/02/2014 – 11 meses)

### **Características Individuais**

<p><u>Sono:</u> Gosta de adormecer sozinha na cama, usa chucha para adormecer.</p> <p><u>Higiene:</u> Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.</p> <p><u>Alimentação:</u> Gosta muito de comer, no entanto tem que se ter cuidado porque tem muitos vômitos e de um momento para o outro pode vomitar.</p> <p><u>Outras:</u> Tem algum receio em tudo o que é novo, ou seja, sempre que se introduz um novo material a Tartaruga necessita de um tempo de adaptação maior do que as outras crianças. Gosta de explorar autonomamente e ao seu ritmo. Uma das atividades que mais gosta é ver-se ao espelho.</p>
---

Lápis (1/02/2014 – 12 meses)
<b>Características Individuais</b>
<p><u>Sono:</u> Não gosta de dormir, por isso chora bastante e luta contra o sono. Desta forma, devemos deita-la na vertical encostada ao nosso peito e abaná-la até que ela acalme e pare de chorar.</p> <p><u>Higiene:</u> Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.</p> <p><u>Alimentação:</u> Gosta muito de comer, e chora após a comida ter terminado, no entanto não se pode dar mais comida.</p> <p><u>Outras:</u> É muito ativa, inteligente e perspicaz, percebendo as novas aprendizagens muito rapidamente. Tem dificuldade em partilhar os brinquedos que tenha em sua posse.</p>

Machado (18/02/2014 – 11 meses)
<b>Características Individuais</b>
<p><u>Sono:</u> Gosta de adormecer ao nosso colo, usa chucha para adormecer. Quando está muito cansado podemos deitá-lo na cama e aconchega-lo, que ele adormece sozinho.</p> <p><u>Higiene:</u> Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.</p> <p><u>Alimentação:</u> Gosta de comer, mas passado algum tempo, quando a comida já está no fim, mexe muito os braços e chora, no entanto se falarmos com ele e se agarrarmos os braços ele come e começa a acalmar-se. Gosta muito de contacto físico e visual com os adultos.</p> <p><u>Outras:</u> É muito ativo, gosta de explorar autonomamente os materiais. Palreia muito enquanto brinca.</p>

Maraca (19/02/2014 – 11 meses)

**Características Individuais**

Sono: Gosta de adormecer deitada no puff, usa chucha para adormecer. Devemos deitá-la no puff e fazer carinhos enquanto adormece. Quando está quase a adormecer chora um pouco mas se a abanarmos e dissermos que está quase, ela acalma.

Higiene: Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.

Alimentação:

Outras: Gosta muito de contacto físico com as pessoas que conhece. Precisa de ganhar confiança, para e sentir à vontade com as pessoas. Tem bastante força de vontade e intencionalidade nas suas ações. Gosta muito de mandar beijinhos e que lhe mandem também.

Raposa (19/02/2014 – 11 meses)

**Características Individuais**

Sono: Gosta de adormecer ao colo na horizontal encostado ao nosso peito, utiliza chucha para dormir.

Higiene: Gosta que se brinque ou se cante enquanto se troca a fralda.

Alimentação: Chora muito quando se apercebe que é hora de comer, até que seja a sua vez, e quando começa a comer perde-se com tudo a sua volta, desta forma tem de se estar sempre a desafiar a sua atenção.

Outras: Gosta muito de contacto físico com as pessoas que conhece. Gosta muito de mimo e de carinho com os adultos. Interage bem com os seus pares e gosta muito de música.

Tigre(19/02/2014 – 11 meses)

**Características Individuais**

Sono: Gosta de adormecer ao colo na horizontal encostado ao nosso peito, utiliza chucha para dormir. Tem um sono muito leve, acorda assustado quando alguém chora.

Alimentação: Come muito bem, e envolve-se a 100% na tarefa.

Outras: Gosta muito de contacto físico com as pessoas que conhece. Interage bem com os seus pares, gosta de dar beijinhos a todos, tanto adultos como aos seus pares.

## Anexo D – Informações dos pais creche

**Tabela 1 - Informações dos pais**

<b>Crianças (símbolos)</b>	<b>Profissão</b>	
	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Elefante	Eng. Físico	T. Saúde Ambiental
Frasco	Comercial	Comercial
Jogo	Bancário	Gestora Ativa
Lápis	Eng. Aplicações	Bolseira
Machado	Informático	Bancária
Maraca	Gestor Comercial	Bancária

Raposa	Militar	Investigadora
Tartaruga	Bancário	Gestora Ativa
Tigre	Economista	Contabilista

## **Anexo E – Informações dos pais de Jardim-de-Infância**

*Tabela 1 - Faixa etária dos progenitores*

Faixa-etária	Pais	Mães
25-30	3	8
31-35	8	5
36-40	6	8
41-45	4	2
46-50	1	0
51-55	1	0

*Tabela 2 - Escolaridade dos Progenitores*

Escolaridade dos Pais e Mães		
Escolaridade	Pais	Mães
1ºciclo	1	0
2ºciclo	0	4
3ºciclo	9	4
Ensino Secundário	9	10
Licenciatura	2	2
Bacharelato	0	1

*Tabela 3 - Empregabilidade dos pais*

Tabela de empregabilidade		
Grau de Parentesco	Empregado	Desempregado
Pai	21	4

Mãe	22	3
-----	----	---

Tabela 4 - Agregado Familiar

Agregado	Quantidade
Monoparental	4
Biparental	20
Avó	1

### **Anexo F– Experiências Chave em Creche**

<p><b>Sentido de si próprio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar iniciativa</li> <li>• Distinguir o “eu” dos outros</li> <li>• Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar</li> <li>• Fazer coisas por si próprio</li> </ul>	<p><b>Movimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés)</li> <li>• Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio) □</li> <li>• Movimentar objectos</li> <li>• Sentir e expressar batimentos regulares</li> </ul>	<p><b>Noção Precoce da Quantidade e de Número</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar “mais”</li> <li>• Experimentar a correspondência de “um para um”</li> <li>• Explorar o número de coisas</li> </ul>
<p><b>Relações Sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer vinculação com a educadora responsável</li> <li>• Estabelecer relações com os outros adultos</li> <li>• Criar relações com os pares</li> <li>• Expressar emoções</li> <li>• Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros</li> <li>• Desenvolver jogo social</li> </ul>	<p><b>Música</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir música</li> <li>• Responder à música</li> <li>• Explorar e imitar sons</li> <li>• Explorar sons e tons vocais</li> </ul>	<p><b>Espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e reparar na localização dos objectos</li> <li>• Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas</li> <li>• Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora</li> <li>• Desmontar coisas e juntá-las de novo</li> </ul>

<p><b>Representação Criativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitar e brincar ao “faz de conta”</li> <li>• Explorar materiais de construção e de expressão artística</li> <li>• Responder e identificar figuras e fotografias</li> </ul>	<p><b>Comunicação e Linguagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir e responder</li> <li>• Comunicar verbalmente</li> <li>• Participar comunicação</li> <li>• Comunicar verbalmente</li> <li>• Explorar livro ; de imagens e revista</li> </ul>	<p><b>Tempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipar acontecimentos familiares</li> <li>• Reparar no início e final de um intervalo de tempo</li> <li>• Experimentar “depressa” e “devagar”</li> <li>• Repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer,</li> </ul>
	<p><input type="checkbox"/> Apreciar histórias, lengalengas e canções</p>	<p>experimentando a sua causa e efeito</p>
	<p><b>Explorar objectos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz</li> <li>• Descobrir a permanência do objecto</li> <li>• Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais e diferentes</li> </ul>	

**Anexo G - CheckLists, Tabelas da minha autoria**

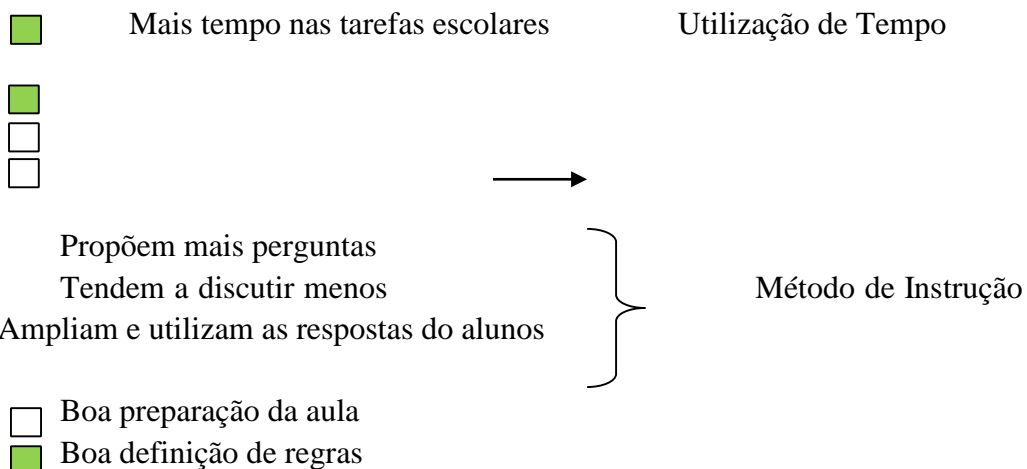
**“A escola enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e social”**

**Sim**

Eficácia do professor: Sim, Não e Às vezes

- Sensibilidade e empatia
  - Preocupa-se com questões de pessoas
  - Preocupa-se com questões de coisas

- 
- Crença sobre as naturezas
  - Visão positiva, libertadora e confiante
  - Visão negativa, controladora e desconfiada
- Auto-estima
  - Gosto de si próprio, sente-se seguro e competente
  - Não gosta de si próprio, sente-se incapaz
- Objetivos pedagógicos
  - A longo prazo e globais
  - Imediatos, específicos e relacionados com pormenores
- Autenticidade e métodos
  - Único e criativo em função do contexto
  - Rígido com “colagens” e sem interiorização
- Professores eficazes:
  - É ordenado
  - Não critica os alunos
  - Dedicar menos tempo à gestão da aula
  - Há um clima de motivação positiva com mais elogios e menos censura
  - O estilo democrático é mais favorável às relações e aos resultados entre membros do grupo



**Quantidade e ritmo**

- Têm fluidez e energia no ritmo da aula
- de instrução**
- Diversidade de tarefas e adaptam o seu nível de dificuldade às necessidades de aprendizagem dos alunos
- Seguem o trabalho individual e têm procedimentos consistentes
- 
- Atendem ao nível de dificuldades das perguntas
- Fazem as perguntas com clareza
- Dão tempo de espera pós-pergunta
- Selecionam o aluno que vai responder
- Esperam que o aluno responda
- 
- 
-

Dão feedback aberto

No caso de respostas incorretas explicitam a incorreção evitando que o feedback negativo se transforme em crítica pessoal

Nas respostas parcialmente incorretas confirmam as partes corretas continuam insistindo até atingir respostas corretas

- Asseguram ajuda necessária
- Dispõe de alternativas para os que terminam
- Supervisionam atentamente a ação
- Dão feedback

### “Ambientes de aprendizagens nas salas de aula/atividades”

#### Gestão da sala de aula

<b>Clima social</b>	<b>Trabalho dos alunos</b>	<b>Tempo, espaço, recursos e materiais</b>
Normas de funcionamento: - Instrumentos de pilotagem - Existem normas de funcionamento para as crianças	Participação individual: - Existem muitas atividades individuais;	Tipo de sala:  Sala com grandes dimensões, subdividida em áreas, com diversos recursos, com luz solar, abertura para o exterior.
CrITÉrios explicitados subjacentes a decisões e comportamentos: - Não estão muito explicitados, mas na altura da situação existe uma explicação;	Mesmo assunto ou atividade mas a nÍveis diferentes: - A realização das atividades tem em conta o ritmo de cada criança e a sua faixa etária;	Grupo: 25 Crianças: maioritariamente rapazes, idade maioritária crianças com 5 anos; Extrovertido, impulsivo e ativo; Resolvem os conflitos com agressividade;
Valorização do aluno quando toma atitudes adequadas:	Organizados em grupos com tarefas e assuntos diferentes: - Apenas na brincadeira	Equipamento e material: Diversificado e completo
- Por vezes existe a valorização do aluno nas atitudes acertadas;	das áreas	
Definição de regras: (prof ou turma): - professor	Em grupo onde cada aluno tem uma tarefa:  Trabalho de projeto, realizam em grupo mas cada um tem 1 determinada tarefa;	

Discussões em turma sobre avaliações dos comportamentos: - existência de um diário de grupo (MEM) mas não observei nenhuma discussão em grupo;	Em grupo todos com as mesmas tarefas:  Não;	
	Critérios de organização dos grupo (nível, afinidade, idade, desenvolvimento, necessidades especiais, motivações, aprendizagem): As crianças escolhem o lugar onde se querem sentar mas tem previamente a consciência que não se podem sentar perto de crianças que possam conversar ou gerar conflito;	

### **Tempo**

<b>Tempo (quantidade e qualidade)</b>	<b>Espaço</b>	<b>Materiais</b>
Utilização do tempo pelo prof: Existe uma rotina diária, que as crianças já estão habituadas;	Iluminação: Muita iluminação tanto solar como artificial;	Materiais preparados previamente: Não observei muito a utilização de materiais previamente preparados;
Utilização do tempo pela criança: Existe uma rotina diária, que as crianças já estão habituadas;	Dimensão: Grandes dimensões	Acessíveis, utilização autónoma, descrição dos materiais existentes, regras de utilização;

	Decoração: Apelativa e colorida;	Gestão do material (alunos ou prof, grupo ou individual): O grupo gere o material mas existe duas crianças semanalmente ficam encarregues de verificar os materiais e a sala ;
	Organização das tarefas: Instrumentos de pilotagem – mapa de tarefas semanais;	Materiais estimulantes, motivadores e significativos: Existem mas podiam ser utilizados de diversas maneiras em atividades estruturadas mas só são utilizados em momentos de brincadeira;
	Facilidade de manuseamento e arrumação: - As crianças tem facilidade de utilizar e arrumar tudo;	Adequação dos materiais aos objetivos: Sim
	Existência de indicadores (quadros, mapas, planos, rotinas): - mapa do tempo, calendário, mapa de presenças, mapa de tarefas, calendário dos aniversários)	

**Aspetos a observar numa escola eficaz**

Recurso a tarefas e atividades diversificadas (manual, fichas de trabalho, pesquisa):  - Livro de fichas do pré-escolar; - Experiências; - Jogos de matemática; - Projetos recorrendo apenas à exploração de domínios como a matemática, a ciência, e a escrita;	Gestão do tempo (tempos mortos, encadeamento do trabalho): - A gestão do tempo é feita pela educadora, apesar das crianças já preverem diversas situações da rotina;	Manutenção da sala de aula (limpa, suja, organizada): - As crianças limpam e arrumam a sala ao longo de todo o dia; - A sala mantém-se limpa e organizada;
--	---	---

Definição clara das tarefas (o que fazer, quando fazer, como fazer): - Existe uma definição clara das tarefas, através do mapa das tarefas e da clara explicação por parte da educadora;	Definição clara de objetivos educativos (partilhados com os alunos, omissos, ocultos) - Os objetivos são definidos pela educadora e são omissos as crianças;	Expectativas (negativas, positivas, neutras): As expectativas da educadora para com as crianças são baixas e não muito positivas, uma vez que vê o grupo como limitador;
Clima (positivo, negativo, feliz, triste, tenso, descontraído): Clima positivo, construtivo, mas muito limitado relativamente às diversas expressões da criança;	Planeamento (cuidados em termos curriculares e de definição de atividades): - Existe muito planeamento por parte da educadora, não existe muita tentativa de planear com as crianças;	Utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos
	Organização da sala de aula (disposição dos alunos e do professor, acesso aos recursos): - As crianças tem acesso a todos os recursos; - O professor senta-se com o grupo;	Estabelecimento de rotinas adequadas na sala de aula: - Existe uma rotina estabelecida que as próprias crianças conhecem e preveem;

### Funções pedagógicas essenciais

#### 1. Funções de informação **Sim, Não e Às vezes**

- a) Produz informações
- b) Dá exemplos
- c) Dá explicações
- d) Faz perguntas 
  - i. Frequência: No início e no fim;
  - ii. Tipo: No início dá diretrizes para as atividades e questiona se perceberam; No fim por vezes coloca questões de conclusão;
  - iii. Destinatários: as crianças.
- e) Controla, aceita respostas
- f) Reformula, reorganiza as respostas
- g) Utiliza as aquisições anteriores, combina as informações

#### 2. Função de organização e estruturação

- a) Define objetivos
- b) Define tarefas
- c) Levanta o problema
- d) Estrutura a situação da aprendizagem
- e) Dá instruções

- f) Varia os modos de apresentação e  gestão
- g) Organiza a turma
- h) Organiza o trabalho

3. Função de estimulação – ativação – animação

- a) Solicita, incita
- b) Explícita, repete
- c) Explora o contributo dos alunos
- d) Dá um tempo para refletir
- e) Dá uma pista
- f) Dá uma ajuda
- g) Acompanha, orienta  devia haver mais acompanhamento individual
- h) Reforça, encoraja  devia encorajar mais as crianças que não falam em momentos de grande grupo
- i) Propõe uma situação problema

4. Função de avaliação

- a) Dá feedback
- b) Verifica a compreensão
- c) Controla, corrige
- d) Reorienta
- e) Manda corrigir por um outro aluno
- f) Manda  confrontar
- g) Avalia
- h) Leva  a  reinvestir

5. Função de regulação (clima)

- a) Regula
- b) Aceita sentimentos dos alunos
- c) Graceja, ri, descontra-se
- d) Dá um reforço à turma
- e) Faz pausas de silêncio

Interações dos alunos na sala

1. Aprendizagem – receção

- a) Escuta
- b) Observa
- c) Dá uma resposta
- d) Reage a instruções
- e) Repete uma resposta
- f) Dá uma explicação
- g) Justifica a sua resposta

- 
- h) Aplica, faz um exercício   
i) Executa, toma notas   
j) Usa a informação dada   
k) Não responde, silêncio
2. Aprendizagem – expressão – produção
- a) Pesquisa   
b) Tenta, explora   
c) Responde espontaneamente a uma  pergunta  
d) Propõe espontaneamente uma  solução  
e) Contribui com ideias, toma  iniciativas  
f) Resolve problemas   
g) Confronta, troca impressões com colegas   
h) Pede ajuda   
i) Dá a sua opinião   
j) Lança uma hipótese   
 k) Argumenta  
l) Julga,  avalia

#### Interações Pedagógicas

1. Tipos de interações verbais
- a) Coletivas entre o professor e os alunos ou entre o   
grupo/turma  
b) Duais entre professor e aluno    
c) De grupo entre pequenos grupos de  $\frac{3}{4}$  alunos e o professor

### **Anexo H – Guiões de Entrevista**

#### (i) Anexo I1 – Entrevista à Educadora de Infância

1. Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar?

## Currículo/Experiências de aprendizagem

1. Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?
2. Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:
  - 1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);
  - 1.2. Referenciais científicos:
    - i. pedagogos
    - ii. modelos pedagógicos

## Estratégias de ensino/aprendizagem

1. Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?
2. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças?

## Planeamento, avaliação e registo

1. Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?
2. Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

## Pessoal

1. Considera adequado o número de crianças por adulto?
2. Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?
3. Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

## Espaços

1. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?
2. Gostaria de o melhorar? Como?
3. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

## Igualdade de oportunidade

1. Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras.
2. O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

## Participação dos pais e da comunidade

1. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?
2. Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?

## Monitorização e avaliação

1. Conhece a visão, a missão e o projeto da liderança da instituição?
2. O que se faz na instituição para garantir a qualidade?

### (ii) Anexo I2 – Entrevista à auxiliar

1. Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?
2. Participa na gestão do grupo? Como?
3. Participa na avaliação da aprendizagem das crianças? Como?
4. Qual a sua formação profissional?
5. Como se garante a igualdade de oportunidades?
6. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

### (iii) Anexo I3 – Entrevista às crianças

1. Porque é que as crianças vêm para o jardim-de-infância? Sabes porque é que os teus pais te trazem para aqui?
2. O que fazem aqui? O que gostam mais de fazer? O que gostam menos de fazer?
3. De manhã, quando chegam, como é que sabem o que vão fazer?

4. Qual é a área que gostam mais? Se pudessem mudar alguma coisa na vossa sala que mudavam?
5. Sabes quais são as regras da sala?
6. Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim ser amigas?

### **Anexo I – Questionário aos pais**

#### **Questionário aos pais**

1. Porque escolheu colocar o seu/sua filho/a neste jardim-de-infância/creche?

2. Considera o espaço da sala e do recreio adequados? Acha que poderiam fazer-se melhorias?

3. Gostava de vir à escola participar em atividades com o seu filho? Trazer algo para mostrar às crianças?

4. Desde que o seu filho entrou na escola, notou melhorias? Está satisfeito com a escola?

## Anexo J – Informações iniciais aos pais

(i) Creche:

### **Aos pais:**

Olá!

Eu sou a Rafaela e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, estou a realizar um estágio na valência de Creche, na sala de berçário do [REDACTED] no período de 5 de Janeiro a 13 de Fevereiro de 2014.

Assim, caso necessitem de algo que esteja ao meu alcance ou dentro das minhas competências não hesitem em falar pessoalmente comigo.

Obrigada.  
Rafaela Mória



(ii) Jardim-de-Infância:

Olá!

Eu sou a Rafaela e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, estou a realizar um estágio na valência de Jardim-de-infância, na sala de jardim-de-infância [REDACTED], no período de 2 de Março a 29 de Maio de 2015.



## Anexo K – Consentimento inicial

(i) Jardim-de-Infância:

Olá Pais peço a vossa autorização para tirar fotografias aos vossos filhos. Informo-vos que as fotografias serão apenas utilizadas, sem mostrar a cara dos vossos filhos, para realizar um trabalho académico.

Eu \_\_\_\_\_, encarregado de Educação de \_\_\_\_\_, **autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa)** a gravação em vídeo da imagem e depoimentos da criança, bem como a veiculação da sua imagem e depoimentos apenas a fins de trabalho académico, sem a identificação da criança, tanto do seu nome como da sua cara.

---