

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carla Filipa Medeiros da Costa

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2017

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carla Filipa Medeiros da Costa

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2017

*Dedico à minha família e a todos os
amigos que me acompanharam ao longo desta caminhada.*

Agradecimentos

Este relatório não poderia ter sido realizado sem o apoio e encorajamento de diversas pessoas que, de uma forma ou de outra, foram muito importantes ao longo desta etapa.

Em primeiro lugar tenho de agradecer à professora doutora Maria do Céu Ribeiro, orientadora do presente relatório e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo tempo dispensado, pela orientação, rigor científico, apoio e principalmente pela motivação dada ao longo desta jornada.

Não poderia deixar de agradecer, igualmente, ao Instituto Politécnico de Bragança, mais propriamente à Escola Superior de Educação, que me acolheu e aos professores que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado, nunca esquecendo os seus ensinamentos, que se tornaram aprendizagens significativas para o meu percurso escolar e vida futura.

À professora Evangelina Bonifácio, minha supervisora na Educação Pré-Escolar a quem agradeço a orientação, os conselhos e rigor científico com que orientou a ação educativa que desenvolvi.

Às Educadoras e Professora cooperante e às crianças com as quais tive o prazer de trabalhar, em Creche, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo carinho que sempre manifestaram e por partilharem comigo os seus saberes e alegrias, que muito contribuíram para a minha formação.

Às amigas que construí, na cidade dos amigos para sempre, e que levo para a vida, sem eles a permanência nesta cidade não se tornaria tão especial.

Por fim tenho de agradecer aos meus pais, Manuel e Emília, os quais fizeram de mim aquilo que sou hoje, que me apoiaram em todas as minhas escolhas, que nunca me deixaram desistir do meu sonho e que tornaram possível a realização deste.

A todos o meu Obrigada, por Tudo!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

No decorrer da ação educativa, para além de desenvolvermos a ação pedagógica, centrada na articulação curricular, mantivemos sempre presente a valorização de linhas pedagógicas que perspetivassem as crianças enquanto cidadãos autónomos e participativos. Deste modo, tivemos em conta a importância da formação pessoal e social das crianças, na medida em que tentamos atender às suas necessidades, valorizando as suas ideias. Nesta linha de pensamento, ao longo da PES, incentivamos as interações sociais entre pares pois, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais enriquecedor e significativo quando estas se encontram presentes.

No decorrer da PES, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta à questão-problema: Qual o contributo das interações entre pares no processo de ensino-aprendizagem? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar que tipos de interações se estabelecem no ambiente educativo; (ii) analisar o papel do educador/professor, nessas interações; (iii) perceber a relação entre estas interações e a construção de saberes; e (iv) compreender como a organização do ambiente educativo influencia a interação entre pares. Neste sentido, no decorrer da PES, as experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos foram pensadas para dar resposta à questão-problema acima referida.

Em termos metodológicos posicionamo-nos numa abordagem qualitativa em que nos baseamos na utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como a observação participante, notas de campo, registos fotográficos, análise documental e grelhas de registo de observação. Como técnica de análise de dados recorremos à análise de conteúdo. Para além disso, a apresentação das experiências de ensino-aprendizagem traduzem-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, de onde emergiram dados que parecem apontar que as interações sociais entre pares são uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem da criança, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Experiências de aprendizagem integradas; Interações; Interações entre pares.

Abstract

This report was carried out within the curricular unit of Supervised Teaching Practice, inserted in the Master's course curriculum in Pre-School Education and the 1st cycle of basic education.

Throughout this period, apart from developing the pedagogical activity focusing on the curricular articulation, we have always kept in the mind the valorisation of the pedagogical lines which allow children to be autonomous and participative citizens. In this way, we have considered the importance of the personal and social background of children, as we tried to answer to their needs, valuing their ideas. In this line of thought, along the PES, we encourage social interactions between peers, because we believe that the teaching-learning process becomes more enriching and meaningful when these are present.

Along the PES, the activities that we developed were designed in order to answer the problem question: What is the contribution of peer interactions in the teaching-learning process? To answer this question we outline the following objectives: (i) to identify what types of interactions are established in the educational environment; (ii) to analyze the role of the educator/teacher in these interactions; (iii) to perceive the relationship between these interactions and the construction of knowledge; and (iv) to understand how the organization of the educational environment influences the interaction between peers. In this sense, during the PES, the teaching-learning experiences we developed were designed to answer the above problem question.

In methodological terms, we place ourselves in a qualitative approach based on the use of qualitative instruments data collection, such as participant observation, field notes, photographic records, documentary analysis and observation log grids. As a data analysis technique, we used content analysis. In addition, the presentation of teaching-learning experiences translates into a descriptive, interpretive and reflective process, from which data emerged that seem to indicate that social interactions between peers are an added value for the teaching-learning process of the child, contributing to the integral development of the same.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Integrated learning experiences; Interactions; Interactions between peers.

Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos

C.A.T.L. – Centro de Atividades de Tempos Livres

EE – Educadora estagiária

EEA – Experiência de ensino-aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PE – Professora estagiária

TPS – Tomada de Perspetiva Social

Índice geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos	ix
Índice de figuras	xv
Índice de tabelas	xvi
Índice de gráficos.....	xvii
Índice de anexos	xviii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1. Conceito de interação social	5
1.2. Interações sociais entre pares.....	6
1.3. Papel do educador/professor nas interações entre pares	8
1.4. O desenvolvimento moral da criança.....	9
1.4.1. A perspetiva de Piaget: da heteronomia moral à autonomia moral.....	10
1.4.2. Kohlberg e o desenvolvimento moral da criança	12
1.4.3. Selman e a Teoria da Tomada de Perspetiva Social.....	13
1.5. Propostas para a promoção das interações entre pares	15
1.5.1. Modelo curricular HighScope	16
1.5.2. A Associação Criança: Pedagogia-em-Participação.....	18
1.5.3. Movimento Escola Moderna (MEM)	20
1.5.4. Modelo curricular Reggio Emilia.....	21
1.6. Organização do ambiente educativo enquanto mediador das interações entre pares.....	22
2. Enquadramento metodológico.....	24
2.1. A investigação qualitativa como paradigma de investigação	24

2.2.	Identificação da problemática e objetivos do estudo	26
2.3.	Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	27
2.3.1.	Observação participante	27
2.3.2.	Notas de campo	28
2.3.3.	Registos fotográficos	29
2.3.4.	Análise documental	30
2.3.5.	Grelhas de registo de observação	30
2.4.	Análise de conteúdo	30
3.	Caraterização dos contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada... 33	
3.1.	Caraterização do contexto de Creche.....	33
3.1.1.	Caraterização da sala de Creche	34
3.1.2.	Caraterização do grupo de crianças	35
3.1.3.	Organização do tempo/rotina diária	36
3.1.4.	Interações em Creche.....	36
3.2.	Caraterização do contexto da Educação Pré-Escolar.....	37
3.2.1.	Caraterização da sala de Jardim de Infância.....	38
3.2.2.	Caraterização do grupo de crianças	40
3.2.3.	Organização do tempo/rotina diária	41
3.2.4.	Interações na Educação Pré-Escolar.....	42
3.3.	Caraterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
3.3.1.	Caraterização da sala de aula.....	44
3.3.2.	Caraterização da turma	44
3.3.3.	Organização do tempo/rotina diária	45
3.3.4.	Interações no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
4.	Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem.....	47
4.1.	Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche... 48	
4.1.1.	Explorando os instrumentos musicais	48

4.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	50
4.2.1. Bingo dos Nomes	50
4.2.2. Quem sou EU?.....	55
4.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	61
4.3.1. Dia do Pai	61
4.3.2. As atividades económicas.....	66
4.3.3. Cálculo do volume em objetos diversos.....	70
5. Apresentação, análise e interpretação dos dados	75
5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos em Creche.....	75
5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos na Educação Pré-Escolar	79
5.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos no 1.º CEB	85
Considerações finais.....	91
Referências bibliográficas	95
Anexos.....	101

Índice de figuras

Figura 1-Rotina diária da sala dos 4 anos.....	41
Figura 2-Exploração/manipulação dos instrumentos musicais	49
Figura 3-Crianças em interação com os pares e com o adulto	49
Figura 4-Jogo Bingo dos Nomes	52
Figura 5-Crianças a jogar o Bingo das Letras em pequeno grupo.....	53
Figura 6-Criança a completar o acróstico com o seu nome.....	54
Figura 7-Acróstico auto-iniciado.....	55
Figura 8-Leitura e exploração da história.....	56
Figura 9-Crianças a realizar divisão silábica de palavras.....	57
Figura 10-Tabela de dupla entrada - Divisão silábica	57
Figura 11-Momento de transição em que as crianças, do pequeno grupo, partilham a atividade que realizam	58
Figura 12-Divisão silábica dos nomes de cada criança, em grande grupo	59
Figura 13-Criança a olhar-se ao espelho	59
Figura 14-Dois autorretratos em registo gráfico.....	59
Figura 15-Dois autorretratos, em plasticina	60
Figura 16-Momento de transição em que as crianças partilham a atividade realizada no pequeno grupo	60
Figura 17-Leitura da história	63
Figura 18-Marcador para livros.....	65
Figura 19-Resultado final do presente para o pai	65
Figura 20-Grupo de crianças a completarem o puzzle	67
Figura 21-Grupo de crianças com o puzzle terminado.....	67
Figura 22-Crianças a seleccionar as imagens sobre as atividades económicas.....	67
Figura 23-Resultado final do cartaz elaborado pelas crianças	68
Figura 24- Par de crianças a jogar o Jogo da glória.....	69
Figura 25-Crianças a ocupar o espaço interior do cubo com um metro de aresta.....	70
Figura 26-Resultado final da construção do decímetro cúbico	71
Figura 27-Crianças a realizar uma atividade de escrita criativa	72
Figura 28-Criança a ler o seu texto.....	73

Índice de tabelas

Tabela 1-Sinopse da categoria de análise das notas de campo obtidas, em Creche	76
Tabela 2-Sinopse da categoria de análise das notas de campo obtidas, em Jardim de Infância	80
Tabela 3-Sinopse da categoria de análise das notas de campo obtidas, no 1.º CEB	85

Índice de gráficos

Gráfico 1-Dados da grelha de registo de observação n.º 1, em Creche.....	78
Gráfico 2-Dados da grelha de registo de observação n.º 6, em Creche.....	78
Gráfico 3-Dados da grelha de registo de observação n.º 2, em Jardim de Infância	83
Gráfico 4-Dados da grelha de registo de observação n.º 4, em Jardim de Infância	84
Gráfico 5-Dados da grelha de registo de observação n.º 1, no 1.º CEB	87
Gráfico 6-Dados da grelha de registo de observação n.º 2, no 1.º CEB	87

Índice de anexos

Anexo I- Ficha de trabalho de Matemática - Unidades de medida de comprimento ...	103
Anexo II- Análise de conteúdo das notas de campo e respetivo texto das notas de campo obtidas, em Creche	105
Anexo III- Análise de conteúdo das notas de campo e respetivo texto das notas de campo obtidas, em Jardim de Infância	109
Anexo IV- Análise de conteúdo das notas de campo e respetivo texto das notas de campo obtidas, no 1.º CEB	117
Anexo V- Grelha de registo de observação n.º 1, em Creche.....	123
Anexo VI- Grelha de registo de observação n.º 6, em Creche	125
Anexo VII- Grelha de registo de observação n.º 1, em Jardim de Infância	127
Anexo VIII- Grelha de registo de observação n.º 6, em Jardim de Infância	129
Anexo IX- Grelha de registo de observação n.º 1, no 1.º CEB	131
Anexo X- Grelha de registo de observação n.º 2, no 1.º CEB.....	133

Introdução

A elaboração do presente relatório surge no âmbito do desempenho profissional da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada em contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, como proposta curricular para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este evidencia o percurso realizado ao longo da PES em contexto de Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), todos localizados na cidade de Bragança. Nos contextos de Creche e de Jardim de Infância a PES desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que integra as seguintes valências: Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.). A instituição onde decorreu a PES do 1.º CEB enquadra-se na rede pública, estando incluída no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal.

No desenvolver deste processo apresentamo-nos como observadores e intervenientes ativos, promovendo experiências de ensino-aprendizagem integradoras numa pesquisa em contínuo. Neste sentido procuramos recolher dados que nos permitissem orientar o processo de ensino-aprendizagem por forma a dar resposta a cada criança e a todas em geral.

Tendo em conta que desde o nascimento que a criança se encontra a interagir de diferentes formas com o mundo que a rodeia, seja a nível físico, seja a nível social, consideramos relevante o estudo mais aprofundado acerca das interações que se estabelecem entre pares. Assim, o que nos influenciou na escolha desta temática, foi o facto de já termos observado e constatado em diversos locais e momentos da nossa vida, que as crianças socializam umas com as outras, facilmente, independentemente de se conhecerem ou não. Ou seja, verificamos que, rapidamente, as crianças interagem umas com as outras e, conseqüentemente, desenvolvem brincadeiras partilhadas e significativas para o seu desenvolvimento. Assim, após termos iniciado pesquisas e leituras sobre o tema, interessamo-nos pelos aspetos do desenvolvimento social, considerando pertinente abordar neste relatório as interações sociais que se estabelecem entre as crianças.

Nesta linha de pensamento, o relatório da PES que desenvolvemos apresenta como objeto de estudo: Interações entre pares na partilha e construção de saberes, que deu origem à seguinte questão-problema: Qual o contributo das interações entre pares no processo de ensino-aprendizagem? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar que tipos de interações se estabelecem no ambiente

educativo; (ii) analisar o papel do educador/professor, nessas interações; (iii) perceber a relação entre estas interações e a construção de saberes; e (iv) que fatores podem potenciar o espaço e o tempo na interação entre pares.

Neste âmbito consideramos que as experiências com os pares proporcionam um grande marco no desenvolvimento das crianças, pois estas ao interagirem umas com as outras estão a estabelecer relações de “cooperação, confrontação e busca de consenso” (Almeida, 2000, p. 142). Através dessas relações, as crianças desenvolvem um conjunto de competências, atitudes e experiências que as irão influenciar ao longo das suas vidas. De acordo com Almeida (2000), as relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a coconstrução social do conhecimento, contribuindo ativamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado. Assim é importante que o adulto fomente uma interação positiva entre as crianças, já que este contacto vai promover na criança a construção da sua identidade, de acordo com os valores que lhe foram transmitidos ao longo do tempo.

Por forma a responder à questão-problema e aos objetivos de investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa. Neste sentido para recolhermos os dados, optamos por utilizar técnicas e instrumentos distintos, nomeadamente: observação participante, notas de campo, registos fotográficos, análise documental e grelhas de registo de observação. Para proceder à análise dos dados obtidos selecionamos a análise de conteúdo. De realçar, que a confidencialidade inerente à prática de investigação bem como a solicitação de autorizações prévias para a sua implementação, foi sempre respeitada.

Desta forma, e para que possamos refletir acerca da questão-problema, bem como da temática em desenvolvimento, organizamos o presente relatório em cinco pontos. Primeiramente apresentamos o enquadramento teórico, abordando o conceito de interação social e, mais especificamente, as interações sociais que se estabelecem entre pares, evidenciamos, igualmente, o papel que o educador/professor tem em relação a este tipo de interação social. No decorrer deste ponto expomos a perspetiva pedagógica de três grandes psicólogos sendo eles: Jean Piaget, Kohlberg e Selman, em relação ao desenvolvimento moral da criança. Debruçamo-nos, ainda, sobre algumas abordagens pedagógicas, incidindo nos modelos HighScope, Pedagogia-em-Participação desenvolvida pela Associação Criança, Movimento Escola Moderna e Reggio Emilia.

Para finalizar abordamos a questão da organização do ambiente educativo enquanto promotor de interações sociais entre crianças.

No segundo ponto do relatório descrevemos a metodologia de pesquisa, onde expomos a questão-problema e os objetivos da investigação, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados no corpus deste trabalho.

No terceiro ponto procedemos à caracterização dos contextos nos quais desenvolvemos a PES. Assim, incluímos a caracterização das instituições e dos grupos de crianças, a organização dos espaços, a organização do tempo pedagógico/rotina diária dos respetivos contextos e, ainda, as interações estabelecidas nos contextos distintos.

No ponto quatro, descrevemos, analisamos e interpretamos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos três contextos onde decorreu a PES. Ainda neste ponto, refletimos sobre a prática educativa, justificando as nossas opções e apresentando a ação das crianças. Para tal, recorremos a registos fotográficos e a notas de campo, procurando explicitar o trabalho desenvolvido.

Na quinta parte deste trabalho relatamos a apresentação, análise e interpretação dos dados que foram recolhidos ao longo da PES.

O presente relatório termina com as considerações finais, onde procuramos evidenciar os aspetos mais significativos sobre a ação educativa desenvolvida nos três contextos, refletindo sobre o processo formativo no seu todo, com especial destaque para as competências que devem ser desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para terminar apresentamos as referências bibliográficas.

Em relação a aspetos de redação e formatação, este trabalho foi redigido com recurso ao novo acordo ortográfico. Contudo, deve-se acrescentar que para as citações diretas, expostas no corpo de texto, foram utilizadas a língua e forma originais.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto expomos os referenciais teóricos em que sustentamos a reflexão acerca da ação educativa que desenvolvemos. Começamos por apresentar o conceito de interação social e abordamos, mais especificamente, as interações sociais que se estabelecem entre pares, bem como o papel que o educador/professor detém relativamente a este tipo de interação social.

Posteriormente apresentamos, em linhas gerais, perspectivas defendidas por três psicólogos, particularmente as de Jean Piaget, Kohlberg e Selman, autores que nos permitem obter conhecimentos acerca do processo de aprendizagem e do desenvolvimento moral da criança, bem como a importância que assumem as interações sociais nesse processo.

Em seguida, debruçamo-nos sobre os princípios orientadores de quatro modelos pedagógicos para a Educação de Infância, nomeadamente o modelo HighScope, a Pedagogia-em-Participação desenvolvida pela Associação Criança, o Movimento Escola Moderna e, ainda, o modelo Reggio Emilia, atendendo a pressupostos que nos ajudaram a fundamentar e interpretar a prática educativa.

Para finalizar refletimos acerca da relevância da organização do ambiente educativo no estabelecimento de interações sociais entre crianças.

1.1. Conceito de interação social

Conforme é indicado no dicionário de psicologia, o termo interação diz respeito “às ações conjuntas realizadas pelos membros de um grupo que persegue o mesmo objetivo” (Doron & Parot, 2001, p. 434). Igualmente Schaffer (2004) refere que por interação se entende o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade coletiva, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que compreenda o comportamento entre os participantes.

Nesta linha de pensamento, a palavra interação social sugere a ideia de ação entre sujeitos. Como referem Marc e Picard (2000), interação social corresponde ao “campo no qual as relações sociais se atualizam e se reproduzem, ela também se constitui um espaço de jogo onde podem introduzir a invenção e a mudança e onde a cada instante acontece de novo a ligação social” (p. 11).

Assim, o conceito de interação social para além da sua complexidade é definido por diferentes autores de diferentes formas (Garton & Erlbaum, 1995). Contudo

sabemos que ao longo do processo de interação social são necessários dois ou mais indivíduos e que terá de existir entre os mesmos uma troca de conhecimentos.

1.2. Interações sociais entre pares

De acordo com Papalia e Feldman (2013), desde muito cedo que as crianças pequenas demonstram interesse nas pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar, essencialmente, crianças da sua idade. Os bebês começam desde os primeiros meses de vida a interagir com os seus pares, começando por fixá-los até ao aparecimento dos primeiros gestos sociais, como os sorrisos e as vocalizações (Ladd & Coleman, 2002). Porém a interação e as preferências levam a formas progressivamente mais complexas de relacionamento e, até aos três anos, existem pelo menos, duas formas de relações entre pares. São elas: i) a aceitação pelos pares, ou seja, o “grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social” (Ladd & Coleman, 2002, p. 121) e ii) a amizade, caracterizada pela sua componente diádica. Desta forma, uma criança pode ser apontada como melhor amiga por um ou dois dos seus pares e possuir, ao mesmo tempo, um baixo nível de aceitação entre os restantes (Ladd & Coleman, 2002).

Em concordância com Papalia e Feldman (2013), entre um ano e meio e os três anos de idade as crianças mostram mais interesse naquilo que as outras crianças fazem e uma maior compreensão na maneira de lidar com as mesmas. As brincadeiras de seguir “um líder” ajudam as crianças a estabelecer vínculos com os seus pares preparando-as, desta forma, para brincadeiras cada vez mais complexas (Papalia & Feldman, 2013).

As crianças até aos cinco anos de idade conseguem atingir um nível de maturidade que lhes permite uma grande proximidade nas relações que estabelecem com alguns pares, usando um “gostar mútuo” para definir essa amizade (Ladd & Coleman, 2002, p. 123). A qualidade das interações, a reciprocidade e a complementaridade, ou seja, a consciência do papel do par na relação (o que confere complexidade à mesma), a par da estabilidade, são definidas por vários autores como dimensões ou critérios para distinguir os amigos dos não-amigos (Ladd & Coleman, 2002).

Ladd e Coleman (2002) referem que, para que as crianças possam estabelecer relações de amizade, precisam da oportunidade de interagir com vários pares. Quando tal acontece as crianças evidenciam capacidade de escolher os seus amigos, quase sempre selecionando aqueles com características físicas ou psicológicas semelhantes às suas ou com interesses parecidos (Ladd & Coleman, 2002). No entanto, nem sempre

esta semelhança resulta em amizade, podendo o interesse das crianças em estabelecer uma relação próxima aumentar ou diminuir à medida que se conhecem melhor (Ladd & Coleman, 2002).

De salientar que as relações com os pares vão-se complexificando ao longo da infância já que as crianças passam a ver os seus pares como modelos, imitando-os. Contudo também são os pares que as vão ajudar a socializar e a aprender sobre si e sobre os outros (Matta, 2001).

Katz (2006) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo” (p. 18). Esta perspetiva fundamenta, em parte, a importância das interações entre pares, na medida em que estas são tendencialmente mais complexas e exigentes para as crianças do que as interações estabelecidas com os adultos. De facto, as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos (Papalia & Feldman, 2013). Neste sentido, Sprinthall e Sprinthall (2000) salientam que esta interação pode superar o papel da interação com os adultos, porque na relação entre pares existe mais igualdade, equilíbrio e necessidade de consenso.

Deste modo, as interações entre pares nos primeiros anos de vida constituem um processo complexo, exigindo da criança a capacidade de regular o seu comportamento durante a interação, bem como outras competências sociocognitivas que se prendem com a interpretação das crianças e as respostas aos comportamentos dos pares (Brownell & Hazen, 1999). Pelo exposto, na relação com os pares, as crianças aprendem a pertencer a um grupo, a aceitar e a contestar, a ser dependente ou independente, líder ou seguidor. Esta criação de grupos assume-se como uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal da criança (Oliveira, 2002). Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2011) referem que “os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a “energia emocional” que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (p. 574).

Outro impacto significativo das relações que se estabelecem entre pares é o seu contributo para a integração na escola. Pares conhecidos pela criança ajudam a que esta seja aceite por outras crianças numa escola nova, ao mesmo tempo que apoiam o desenvolvimento de sentimentos positivos da criança em relação a este novo ambiente. Por último, o desenvolvimento das competências sociais é também uma consequência

importante do estabelecimento de relações significativas na infância, já que estas contribuem para ampliar “formas mais complexas e sofisticadas de interação social” (Ladd & Coleman, 2002, p. 153), experimentar jogos mais duradouros e coordenados, maior capacidade de iniciativa, atividades lúdicas mais complexas e formas mais competentes de relação com os seus pares.

Tendo em conta estas evidências, percebe-se que os pares são importantes agentes socializadores, na medida que as crianças, ao interagirem umas com as outras, adquirem as competências fundamentais para terem uma vida social estável. Além da importância entre o envolvimento entre pares, os contextos de Creche, da Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, favorecem o encontro entre crianças, ajudando a desenvolver aptidões essenciais para uma vida harmoniosa em termos de socialização. Pode-se então deduzir que a personalidade da criança é delineada particularmente pelo meio social que a envolve, bem como pelo contacto que estabelece com os outros permitindo, assim, que esta tome conhecimento acerca de si própria e dos outros.

1.3. Papel do educador/professor nas interações entre pares

O educador/professor deve orientar as crianças nas suas interações proporcionando experiências promotoras de cooperação, em particular nos primeiros anos de vida em que as bases da competência social são apenas emergentes. Assim, a intervenção do adulto deve acompanhar as diferentes etapas, como: observar cada criança e o grupo, planear o processo educativo, avaliar todos os processos e os resultados, para que possa auxiliar no desenvolvimento da criança. Ao longo de todo este processo é importante que o adulto pense na criança e que ela terá que ter independência para explorar e realizar as suas próprias interações, servindo este apenas como um guia para a criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Desta forma o adulto poderá ajudar a criança ao longo dos diferentes momentos do dia e do desenvolvimento, permitindo criar um ambiente favorável às relações positivas, apoiantes e respeitadoras, entre todos os elementos do contexto (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Oliveira (2002), a função do educador/professor é a de se relacionar afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha as suas emoções e lhe permita estruturar o seu pensamento. Neste âmbito o adulto desempenha um papel fulcral, enquanto fator determinante no

desenvolvimento da criança, visto que é considerado como um apoio para a motivação e para o envolvimento da criança na vida social (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007).

É então, muito importante existir uma boa interação entre o adulto e a criança, pois esta interação vai promover, na criança, a construção da sua identidade, de acordo com aquilo que lhe foi transmitido ao longo do tempo. O facto de o adulto ajudar a criança a relacionar-se com outras crianças faz com que esta se sinta à vontade para realizar as suas atividades. Quando as crianças se auxiliam umas às outras, nas suas atividades, os adultos estão a pôr as crianças em contacto umas com as outras e, deste modo, provocam a conversação natural (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta linha de pensamento, as crianças necessitam de educadores/professores interessados, atentos e disponíveis, mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidade às crianças de se envolverem nas interações com os seus pares (Singer, 2002).

No que diz respeito às estratégias para promover a interação entre pares, os educadores/professores dispõem de várias, nomeadamente a organização do espaço e do tempo (Singer, 2002). Os cuidados de rotina, por exemplo, apresentam-se como momentos ricos em oportunidades de interação e de aprendizagem que oferecem oportunidades únicas, à criança, de interações e de aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais (Portugal, 2000). Atendendo à importância destes momentos, torna-se imprescindível que o educador/professor esteja disponível para a criança, sendo fundamental “envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito” (Portugal, 2000, p. 91) e investir em tempos de qualidade, ou seja, momentos em que o educador/professor e a criança estejam totalmente envolvidos.

Concluindo, a promoção da interação entre pares poderá constituir uma estratégia do educador/professor para elevar os níveis de bem-estar das crianças, podendo contribuir, igualmente, para fomentar um maior envolvimento das mesmas, nesses momentos.

1.4. O desenvolvimento moral da criança

Viver em sociedade exige que as pessoas respeitem as normas e valores vigentes e, para que tal aconteça, os indivíduos precisam de desenvolver as suas capacidades interpessoais, sociais e morais.

Em seguida, pretendemos, de uma forma genérica, expor as perspetivas de alguns psicólogos cujas teorias de desenvolvimento humano se enquadram na temática abordada nesta investigação. Para tal, iremos analisar os pensamentos de autores de

orientação cognitivo-desenvolvimentista, como Piaget, Kohlberg e Selman, cujo contributo para este relatório assume particular importância, na medida em que apoiam as suas teorias na compreensão do desenvolvimento moral da criança.

Oliveira-Formosinho (2013), analisando o trabalho dos autores acima referidos, defende que o desenvolvimento sociomoral da criança tem como “premissas básicas” (p. 92) que o desenvolvimento a este nível: “(i) é uma aprendizagem construída pela criança; (ii) é motivado pelos laços sociais e afetivos; (iii) é construído na interação social; (iv) tem no seu cerne o processo de autorregulação entre a afirmação de si mesmo e a conservação do outro; (v) está relacionado com os contextos de vida da criança; e (vi) a relação entre o comportamento e a ação é mediada pela “atmosfera institucional” (p. 93).

Assim sendo apresentaremos, sucintamente, as teorias de Piaget, Kohlberg e Selman em relação ao desenvolvimento moral da criança.

1.4.1. A perspetiva de Piaget: da heteronomia moral à autonomia moral

Jean Piaget foi um dos primeiros psicólogos a estudar o desenvolvimento moral da criança e deu ênfase principalmente ao “julgamento moral” associando-o ao desenvolvimento cognitivo. O autor refere que à medida que o indivíduo se desenvolve, cognitivamente, isto é, desenvolve as suas estruturas mentais, vai também desenvolvendo a sua moralidade (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

Após “observações directas, cuidadosas e sistemáticas de crianças” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 98), Piaget desenvolveu uma perspetiva que, não estando diretamente relacionada com o desenvolvimento moral, pode contribuir para compreender o pensamento das crianças em idade pré-escolar.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de uma série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, a partir dos quais vai sendo construída a estrutura cognitiva seguinte, mais complexa e abrangente do que a anterior. É nessa mesma progressão que estão inseridas as estruturas implícitas à atividade cognitiva e à adaptação constante às interações que se apresentam ao longo da vida (Sprinthall & Sprinthall, 2000). A Teoria Cognitiva de Piaget defende que o desenvolvimento intelectual da pessoa se processa ao longo de quatro estádios sequenciais, embora a sua duração e as suas transições sejam variáveis: i) o estádio sensorio-motor (do nascimento até cerca dos dois anos); ii) o estádio pré-operatório (dos dois até aos sete anos); iii) o estádio das operações concretas (dos sete até aos onze

anos); e iv) estágio das operações formais (dos onze até aos dezasseis anos) (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Os limites etários são, contudo, bastante aproximados e tem-se considerado, muitas vezes, que os estádios sucessivos se sobrepõem e combinam entre si (Gleitman, 1999).

Kamii (2003) afirma que a interação entre pares é muito relevante para Piaget porque confronta a criança com outros pontos de vista, o que favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafetivo e intelectual. Estas relações, na teoria de Piaget, são essenciais pois, na sua perspectiva, os pares facilitam o desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos.

Ao conceitualizar o desenvolvimento moral, Piaget fala em heteronomia moral e em autonomia moral, dois conceitos distintos no que diz respeito à moralidade de um indivíduo. Estes dois modos de compreender o que está certo ou errado distinguem-se através dos tipos de juízos e de ações, que se tomam perante uma situação moral que esteja por se resolver. Com base em Piaget, Lourenço (2002) esclarece estes dois conceitos, definindo a heteronomia moral como “uma moral de constrangimento, obediência e respeito unilateral. Logo, uma moralidade baseada principalmente no medo do castigo e na obediência estrita à autoridade” e a autonomia moral como “uma moral de cooperação e respeito mútuo. Isto é, baseada na igualdade, na reciprocidade e no acordo” (p. 78). Assim, nesta fase, a criança apenas classifica uma ação como boa ou má, segundo a consequência resultante dessa mesma ação, isto é, se há uma punição resultante de uma determinada ação então a criança considera essa ação errada ou um mau comportamento.

Após esta fase a criança evolui para a autonomia moral que acontece entre os oito e os doze anos e caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade. Nesta etapa as regras são entendidas pelas crianças e estabelecidas por mútuo acordo havendo cooperação e respeito. Tal como refere Brites (2006), ao atingir esta fase, não significa que a criança tenha uma “verdadeira autonomia moral”, pois “só na adolescência se manifesta uma verdadeira autonomia moral, caracterizada pela reciprocidade, cooperação e respeito mútuo” (p. 14).

Numa perspectiva construtivista da educação e do desenvolvimento, o educador/professor deve apoiar a criança a pensar e a agir de uma forma autónoma em termos morais e a ultrapassar os modos de pensamento e de ação característicos da heteronomia moral. Se, pelo contrário, o adulto limitar os juízos da criança, ou o seu modo de entender o que está bem ou mal, não a deixando pensar por si própria, estará a

apelar à heteronomia moral, ou seja, a limitar o desenvolvimento de formas mais complexas e adequadas de pensar sobre a justiça nas situações sociais. Como menciona Matta (2001), “a criança vai construindo valores morais que se fundamentam no respeito mútuo e que conduzem a uma certa autonomia “ (p. 298). De acordo com Piaget, o sujeito é construtor do próprio conhecimento, reconstruindo as estruturas que já possui em articulação com as suas experiências e em interação com o meio. A educação construtivista advoga o respeito mútuo entre crianças e professores, envolvendo a criação de uma atmosfera de cooperação entre crianças e adultos.

1.4.2. Kohlberg e o desenvolvimento moral da criança

O trabalho de Kohlberg afigurou uma revolução ao nível da compreensão do que é o desenvolvimento moral (Sprinthall & Sprinthall, 2000). A sua investigação concluiu que as pessoas não podem ser agrupadas de acordo com as suas características morais, mas que o carácter moral se desenvolve de acordo com uma sequência de estádios ao longo dos quais as pessoas, crianças, jovens e adultos, resolvem problemas morais de formas diferentes. Tal como para Piaget, “ o desenvolvimento é conceptualizado como um movimento do menos para o mais complexo, do egocentrismo para a descentração, sendo a sequência invariante” (Coimbra, 1990, p. 32).

Kohlberg identificou e caracterizou seis estádios do desenvolvimento moral, agrupados em três níveis: moralidade pré-convencional (estádios I e II), moralidade convencional (estádios III e IV) e moralidade pós-convencional (estádios V e VI). No nível pré-convencional (4-10 anos), a orientação da criança é egoísta, voltada para a obediência e o castigo, procurando respeitar a autoridade e evitando problemas. A responsabilidade é objetiva e orienta-se pelas trocas e a reciprocidade (Sprinthall & Collins, 2003). No nível convencional (10-13 anos), a criança procura satisfazer as expectativas da família e dos seus pares. Permanece o respeito pela autoridade e a ordem social, com a noção do dever próprio e das expectativas alheias (Sprinthall & Collins, 2003). No nível pós-convencional (mais de 13 anos), a criança interessa-se pelos conceitos dos valores e dos princípios, para além da noção de autoridade. A orientação da criança é agora de âmbito social, reconhecendo que as normas vigoram por acordo mútuo. Nesta fase, começa a dar-se importância ao respeito e à confiança mútuos (Sprinthall & Collins, 2003).

Pelo exposto, o primeiro estágio proposto por Kohlberg é orientado para a obediência e para o castigo. Este primeiro nível de moralidade pré-convencional é

caracterizado por as crianças quererem evitar o castigo, daí serem comuns as noções de castigo, individualismo, entre outros (Lourenço, 2002).

O segundo estágio, ainda no nível pré-convencional, é caracterizado por uma ideia de cumprimento enquanto “negócio” ou “troca de favores” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 171). Este é o estágio da moral do interesse e neste continua a destacar-se a obediência como forma de evitar problemas. No nível de moralidade convencional os indivíduos agem de acordo com o que é socialmente aceitável. Lourenço (2002) define esta fase como “moralidade do oportunismo, calculismo e interesses individualistas” (p. 77) para si mesmo ou para um par.

O terceiro estágio, o pós-convencional, privilegia “o direito à vida, à liberdade e à justiça”. Kohlberg chamou-lhe “moralidade do bom menino” (Lourenço, 2002, p. 78). Assim, neste estágio é considerado como um bom comportamento aquele que agrada aos outros, aquele que é considerado aceitável e expectável, sendo tido em conta pela primeira vez o papel de uma “terceira pessoa” que observa (Lourenço, 2002).

O quarto estágio é o da moral e da lei, que condena qualquer desvio à lei como forma de manter a integridade e a justiça universal. Neste estágio a pessoa resolve conflitos e assume comportamentos recorrendo às regras e às leis (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

O quinto estágio da moral é o da moral do relativismo da lei que é caracterizado como a procura do bem para o maior número de indivíduos (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

Como sexto estágio apresenta o da moral da razão universal em que se destacam a consciência, o respeito e a confiança mútua entre indivíduos.

Em síntese, a abordagem de Kohlberg revelam aponta para a existência de uma relação entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo. O indivíduo precisa de ser capaz de tirar conclusões lógicas, classificar e considerar hipóteses para que possa elaborar julgamentos morais de níveis mais elevados. Portanto, a moralidade humana depende tanto de fatores psicológicos e biológicos como de elementos sociais e culturais. Torna-se claro que diferentes situações sociais, culturais, psicológicas e biológicas irão propiciar diferentes comportamentos e moralidades distintas.

1.4.3. Selman e a Teoria da Tomada de Perspetiva Social

Ao longo dos anos a criança vai desenvolvendo as capacidades de falar e de formar imagens mentais que lhe permitem desenvolver as suas competências sociais. A

criança começa a ser capaz de distinguir os seus sentimentos e necessidades dos sentimentos e necessidades dos outros com quem se relaciona diariamente (Lino, 2005).

O desenvolvimento da criança faz-se em todos os domínios (sociais, afectivos, motores, cognitivos). Todavia é o desenvolvimento social que afeta o modo como a criança é capaz de se relacionar com o outro. Desta forma, “tal como a capacidade lógica de uma criança de três anos difere de uma de 4-5 anos, também os seus comportamentos ao nível do relacionamento interpessoal, quer com pares, quer com adultos, são diferentes” (Lino, 2005, p. 81).

Lino (2005), baseando-se nas ideias de Piaget, estudou o desenvolvimento interpessoal do ser humano e “os processos e estruturas cognitivas que estão na base do comportamento de relação do sujeito com outros significativos” (p. 82), identificando padrões que apresentou numa sequência de desenvolvimento a que chamou de Tomada de Perspetiva Social (TPS). O conteúdo da TPS é considerado por Selman (1975) como o desenvolvimento de concepções sobre categorias básicas de experiência social. O mesmo autor considera que essas categorias estão intimamente relacionadas com a estrutura da TPS. Nesta linha de pensamento a TPS pode ser definida como uma “forma de cognição social intermediária entre o pensamento lógico e o pensamento moral” (Selman, 1975, p. 308).

De acordo com Selman (1975), os estádios da TPS dentro do raciocínio moral são avaliados com base nas respostas subjetivas, com foco em três aspectos estruturais: 1) o próprio ponto de vista do sujeito; 2) os diferentes pontos de vista de cada parte envolvida na solução do dilema; e 3) as relações entre essas várias perspetivas. Além disso é realizada uma análise das concepções do participante e da natureza social do comportamento humano, mais especificamente, a análise das concepções dos motivos e sentimentos dos outros, bem como as suas aplicações para julgamentos éticos.

Dos cinco estádios de desenvolvimento na TPS, os primeiros três são aqueles que se afiguram de maior relevância para este relatório. De acordo com Lino (2005) no nível 0, a criança ainda não é capaz de distinguir entre características físicas e psicológicas nem entre ações e comportamentos. O egocentrismo típico deste estádio impede que a criança seja capaz de se colocar no lugar do outro ou de compreender que este possa ter uma perspetiva diferente da sua. No segundo estádio, nível 1, já é possível observar na criança a distinção entre as características físicas e psicológicas do outro, assim como entre as ações intencionais e não intencionais. Apenas a sua perspetiva é tida em conta, no sentido unilateral. O nível 2 é marcado pela capacidade da criança

refletir acerca daquilo que pensa e sente, apesar de ainda ser incapaz de coordenar os diferentes pontos de vista (Lino, 2005).

Lino (2005) acrescenta que “a Tomada da Perspectiva Social não nos demonstra a capacidade que a criança tem em situações reais do dia-a-dia. É através das Estratégias de Negociação Interpessoal que podemos identificar os diferentes modos de agir no relacionamento interpessoal” (p. 83). Isto é, o sujeito tem de seguir um percurso cognitivo, para solucionar as situações do quotidiano que impliquem interação com os outros. O autor reconheceu níveis de estratégias de negociação interpessoal, indissociáveis dos níveis de TPS. No nível 0 a negociação é impulsiva, a criança não tem em conta os diferentes pontos de vista e perspectivas. O seu raciocínio tende a estabelecer estratégias impulsivas e físicas de confronto ou, também, de fuga à situação conflitual. A negociação de nível 1 é feita de forma unilateral, na qual a criança procura controlar o comportamento do outro, dizendo-lhe como brincar ou jogar, por exemplo, para satisfazer as suas vontades, uma vez que, para a criança, a sua perspectiva é a mais importante. Segundo DeVries, Zan e Hildebrandt (2004), este estilo de negociação caracteriza grande parte das interações das crianças de quatro ou cinco anos, sendo frequentemente usada também pelos adultos. A negociação de nível 2 já evidencia comportamento recíproco que “envolve formas de negociação, trocas e contratos, estratégias de persuasão” em que uma criança tenta persuadir a outra (Lino, 2005, p. 83).

Lino (2005) refere que, para que o educador possa atuar de forma adequada na promoção do desenvolvimento ao nível das relações entre pares, é fundamental conhecer e identificar em que nível ou níveis se encontram as crianças do seu grupo. Sendo assim, consideramos que a TPS constitui uma competência com grande relevância no estabelecimento de relações sociais pacíficas e harmoniosas.

1.5. Propostas para a promoção das interações entre pares

Neste ponto, debruçamo-nos sobre modelos pedagógicos que têm vindo a ser a valorizados contribuindo para a construção de práticas educativas de qualidade, o modelo HighScope, a Pedagogia-em-Participação desenvolvida pela Associação Criança, o Movimento Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia.

Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) os modelos pedagógicos representam um sistema educacional compreensivo que se distingue por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática. Assumindo-se este trabalho como um processo que vê a criança como ser competente e inteligente e que privilegia a escuta da

criança enquanto “processo de auscultação sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 49), a procura de propostas de modelos pedagógicos que estejam de acordo com essa conceção tornou-se uma condição fundamental para a congruência do mesmo.

1.5.1. Modelo curricular HighScope

O currículo HighScope situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a Educação de Infância (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Este modelo pedagógico teve início na década de 60 e caracteriza-se por uma escuta ativa da criança, através da observação, pois “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 59). Os mesmos autores (2007) sustentam a ideia que a criança é um aprendiz ativo desde o nascimento e que a motivação intrínseca das crianças para explorar o mundo é um ponto crucial no processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com um ambiente educativo dinâmico e desafiador.

Como salientam Hohmann e Weikart (2011) a “aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22), baseada num currículo sócio-construtivista, em que a criança e o adulto constroem significados sobre o mundo a partir da sua ação.

O modelo HighScope tem como principal objetivo facultar às crianças um ambiente educativo que promova um bom desenvolvimento mental, cognitivo e autónomo. Para que este desenvolvimento se concretize é necessário existirem elementos estruturantes, tais como, o espaço, a rotina diária e as relações afetivas, por exemplo entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança.

A organização do espaço e dos recursos de trabalho (espaço físico), no modelo HighScope, é fundamental para proporcionar à criança uma aprendizagem ativa. Para que tal aconteça é necessário que o espaço se encontre convenientemente organizado e equipado, na medida em que este se deve adaptar às necessidades e interesses de cada uma. Desta forma, um espaço organizado permite à criança mover-se com liberdade, fazer as suas próprias explorações e observações, criar e resolver problemas, conversar e estabelecer ligações com as outras crianças. A organização do espaço deve ser definida por áreas de interesse para que possa possibilitar diferentes aprendizagens. Como afirma Oliveira-Formosinho (1996) “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 67). Na organização do espaço é, também, importante referir que os recursos são essenciais, pois o tipo de recursos expostos na sala deve estar de acordo

com o conhecimento da criança fazendo com que esta se sinta num ambiente familiar (Oliveira-Formosinho, 1996). O mesmo acontece com os materiais, pois devem permitir “à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 69).

A rotina diária é, igualmente, um ponto essencial neste modelo, pois esta é organizada e define os acontecimentos ao longo do dia. Contudo, não é fixa e as crianças têm liberdade para escolher o que pretendem fazer em cada período de atividade (Cardoso, 2012, p. 21).

Na rotina diária, implementada neste modelo curricular, as crianças têm oportunidade para trabalhar em pequeno ou em grande grupo. Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2011) referem que “o tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar novos materiais ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças” (p. 8). Além disso, o trabalho em pequeno grupo, permite que as crianças estejam mais próximas, tendo a oportunidade para interagir e comunicar umas com as outras. No tempo de grande grupo, iniciam-se atividades coletivas, sendo, por norma, “atividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). É de salientar que a rotina diária no modelo HighScope é constante e estável. Deste modo, “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem como conhece o tempo de rotina diária que está no momento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). A rotina diária no modelo curricular HighScope permite que o docente seja proativo e que a criança se torne um Ser independente, ativo, autónomo e interativo (Oliveira-Formosinho, 2013).

Nesta abordagem o processo planear/fazer/rever é um elemento fulcral porque inclui todos os aspetos fundamentais da aprendizagem ativa nomeadamente, os materiais, a manipulação, a escolha, a linguagem, a comunicação e pensamento das crianças e o apoio dos adultos (Hohmann & Weikart, 2011). Neste modelo, a avaliação, também, faz parte da prática do trabalho diário com as crianças, neste modelo curricular. Neste sentido, a avaliação baseia-se na apreciação de tarefas e interações realizadas pelas crianças. Concordando com Hohmann e Weikart (2011),

num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia. As crianças são activas na escolha dos materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e de participar nas experiências de

aprendizagem indicadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo e na sua concretização. Esta relação de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem (p. 51).

As relações afetivas são verdadeiramente essenciais, já que é necessário refletir e compreender que nem só o adulto ensina a criança, mas também a criança tem algo para ensinar ao adulto. É importante referir que, na aprendizagem ativa, a reciprocidade é mútua, pois ambos ensinam e ambos aprendem.

1.5.2. A Associação Criança: Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia na qual as crianças participam no processo de ensino-aprendizagem. No entendimento de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a Pedagogia-em-Participação é a perspectiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas” (p. 29). O princípio desta pedagogia centra-se na democracia, visto que é incorporada “a promoção de igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30).

O objetivo da Pedagogia-em-Participação assenta no “envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito de participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32). No pensamento de Pires (2013), “a participação, enquanto direito, apela para a intencionalização de uma práxis pedagógica valorizadora da agência da criança, mas também dos adultos que com ela interagem” (p. 111).

Uma das áreas de aprendizagem apontada pela Pedagogia-em-Participação como fulcral é a identidade e relações em que se pretende a promoção de um espaço moderado pelo respeito por todas as identidades pessoais e sociais, “tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 111). A forma como o adulto prepara o espaço e os materiais é considerada um elemento central da ação do educador e a sua primeira forma de intervenção, uma vez que a visibilidade, acessibilidade e identificação dos materiais “comunicam” implicitamente com a criança. Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) sugerem que alguns critérios sejam tidos em conta com vista a uma maior coerência do espaço pedagógico enquanto ambiente educativo. De entre esses critérios, destacam-se “o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma

essencial de colaboração numa pedagogia que inclui todas as diversidades e respeite as identidades” (p. 111).

Na Pedagogia-em-Participação existem quatro eixos pedagógicos que definem a intencionalidade pedagógica (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). O primeiro eixo intencionaliza o ser e estar (identificar-se, reconhecer semelhanças e diferenças com os outros, conhecimento sobre si própria e sobre os outros); o segundo eixo o pertencer e participar, remete-nos para uma pedagogia de laços; o terceiro eixo remete-nos para o explorar e comunicar (fazer experimentando, possibilidade das cem linguagens da criança, abertura à cultura) e o quarto eixo é o eixo da intencionalidade da narrativa das aprendizagens (refletir sobre o seu próprio percurso, as suas experienciais e vivências) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, as interações pedagógicas são vistas como mediadoras do direito da cada criança a ser respeitada e a participar assiduamente no processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 47).

Pensar o ambiente educativo é fundamental para esta pedagogia. No entanto é necessário ter em conta que este é um processo que leva o seu tempo, visto que a Pedagogia-em-Participação é “uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). Assim o espaço pedagógico é visto “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). De acordo com Pires (2013), os materiais pedagógicos representam “um elemento central na mediação pedagógica educador/criança, através das quais se constroem experiências de aprendizagem diversificadas, onde os olhares e os processos colaborativos respeitam os ritmos e as escolhas de cada um” (p. 115).

A dimensão tempo, também muito importante, faz parte das dimensões pedagógicas presentes na Pedagogia-em-Participação, de tal forma que é fulcral que este contemple uma “polifonia de ritmos”. Por isso, ao longo da rotina diária, as crianças têm a oportunidade de se envolver na co-construção da aprendizagem experiencial em diferentes modos de participação, tendo dessa forma a possibilidade de trabalhar individualmente, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Igualmente, na Pedagogia-em-Participação, “a atividade da criança inclui o questionamento, a planificação, a experimentação e confirmação de hipóteses, a investigação, a cooperação e a resolução de problemas”, enquanto que ao professor “cabe o papel de mediador entre a criança e o conhecimento culturalmente organizado,

ou seja, assegurar que se produzam as aprendizagens necessárias para a vida em sociedade” (Cardoso, 2012, p. 26). Portanto é essencial que os aspetos referidos anteriormente sejam tidos em consideração ao longo do processo de ensino-aprendizagem na medida em que serão uma mais-valia para a criança.

1.5.3. Movimento Escola Moderna (MEM)

O modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM) cujo precursor é Sérgio Niza, é um modelo pedagógico inspirado na perspetiva de Freinet que ao longo do tempo foi incluindo as perspetivas de Vygotsky e Bruner e “assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p. 142).

Craveiro (2007) menciona que o MEM “perspetiva a escola como um local de iniciação à vida democrática”, sendo um espaço “de apropriação de conhecimentos, valores e cultura” (p. 168). Reforçando a ideia anterior, Niza (2013) menciona que, para os docentes do MEM, a escola é um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144).

Uma das características mais marcantes do MEM é a proposta da utilização de “instrumentos de trabalho”. Segundo Niza (2013), “os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet têm vindo a ser reestruturados e fundamentados pelo MEM” (p. 145) enquanto instrumentos de regulação. O conceito de “instrumentos de pilotagem” é baseado na ideia de que “ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Folque, 2012, p. 55). Estes instrumentos são considerados essenciais para auxiliar as crianças a gerir o seu tempo, a planear e a refletir, “o Plano de atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário de grupo” (Niza, 2013, p. 148) são exemplos desses instrumentos.

O modelo curricular MEM dá ênfase à comunicação, à livre expressão e à atitude crítica de cada criança levando a que estes fatores sejam cruciais para o desenvolver em interações positivas. Além disso, estimula a interação entre o jardim-de-infância/escola, os pais e a comunidade. A interação é desenvolvida e fomentada quando as famílias e outros intervenientes da comunidade são convidados “a participar nas sessões de animação que lhes estão destinadas” (Niza, 2013, p. 159).

Tendo como base a ideia de uma educação de iniciação democrática e de cidadania, Craveiro (2007) refere que “as crianças são iniciadas nos valores e nos

princípios que as sustentam através da criação de condições materiais, afetivas e sociais e, obviamente isso tem impacto no tipo de interação que é estabelecida” (p. 178). Por sua vez, o educador é um elemento do grupo que apoia os interesses e solicitações das crianças através da negociação sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Em jeito de conclusão, o conjunto de princípios apontados pelo MEM permite acreditar que a aprendizagem pode proporcionar, para além de outros aspetos, oportunidades que possibilitem às crianças aumentar a sua autonomia e assumir responsabilidades, para que possam envolver-se ativa e solidariamente no mundo.

1.5.4. Modelo curricular Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, iniciado através de um movimento cooperativo de pais, em Itália, teve como fundador Loris Malaguzzi e está implementado num sistema municipal aberto a todas as crianças (Lino, 2013). Este modelo defende uma participação ativa na construção de novos saberes da criança em que, como afirma Lino (2007) “a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo, uma vez que ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (p. 99). O mesmo autor refere ainda que “em Reggio, procura-se promover as relações, interações e comunicações” (p. 99).

À semelhança de outros modelos participativos, Reggio Emilia vê a criança como ativa e competente, como construtora ativa da sua socialização e do seu conhecimento pelas relações que estabelece com os outros. As relações são a primeira dimensão deste projeto, entendendo a educação como um processo dinâmico de elementos que interagem com um fim comum. Desta forma, a criança descobre a importância que a comunicação tem no desenvolvimento da sua autonomia e no seu crescimento individual (Malaguzzi, 1998). A propósito desta “pedagogia das relações”, Lino (2007) salienta a colaboração como “chave” e elemento central do processo educativo. Para a autora, “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (p. 118).

Neste modelo o educador fomenta uma relação pessoal com cada criança e procura integrá-la no sistema social da escola, fazendo com que esta aprenda a ouvir e a comunicar respeitando sempre o outro. Concordando com a ideia de Lino (2007) o educador não tem apenas o papel de “facilitar, mas estimular, encorajar, cooperando com a criança” (p. 114), assumindo-se que o apoio do educador é fundamental nas relações afetivas da criança com o mundo que o rodeia.

Por outro lado, a organização do espaço e dos recursos na escola e na sala do modelo Reggio Emilia deve ser feita tendo em conta que este deverá ser um espaço que “reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2007, p. 107). Este espaço é cuidadosamente pensado e estruturado por “educadores, artistas plásticos, pedagogos, pais e arquitectos” (Lino, 2007, p. 107). Os recursos também evidenciam alguma importância, sendo escolhidos pelos adultos de acordo com as necessidades, níveis de evolução e interesses das crianças.

Quanto à organização da rotina diária esta é inexistente, pois o tempo é pré-determinado consoante as diferentes atividades, existindo uma estrutura, por forma a facultar às crianças a oportunidade de criar diferentes tipos de relações entre elas, podendo escolher as atividades que pretendem realizar sozinhas, acompanhadas pelo educador ou pelo auxiliar ou mesmo em pequeno ou em grande grupo (Lino, 2007).

Segundo Miranda (2013) dar voz às crianças surge como pilar principal nesta pedagogia. Os professores compreendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, sendo as falas inseridas na documentação dos projetos, relatórios e diários. Assim sendo, as crianças comportam-se como protagonistas nos projetos desenvolvidos já que elas não são “atores” nos trabalhos desenvolvidos, mas sim autores.

1.6. Organização do ambiente educativo enquanto mediador das interações entre pares

Os conceitos de ambiente e espaço são, muitas vezes, utilizados como sinónimos, mas apresentam características distintas, apesar de estarem interligados.

Para Zabalza (2009), “o termo espaço refere-se ao espaço físico, já o termo ambiente refere-se às relações que ocorrem no espaço físico, como os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos e entre crianças e sociedade no seu conjunto”.

Quer isto dizer que o ambiente educativo não se refere apenas ao espaço, mas também ao tempo, e aos intervenientes que estão presentes na sala, às crianças e adultos, seja o educador/professor ou o auxiliar. Relativamente ao espaço, a forma como este se encontra organizado, bem como os materiais que se encontram à disposição das crianças, são promotores de interações. Nesta linha de pensamento, os materiais têm de ser cuidadosamente selecionados para serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança viva (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Hohmann e Weikart (2011) referem que os adultos têm de criar um ambiente centrado na criança, para que esta possa usufruir do espaço e dos materiais com base nos seus interesses e iniciativas pessoais. Acima de tudo, o espaço físico deverá estar

organizado para que as interações entre crianças ocorram naturalmente e onde existam materiais que promovam a cooperação entre os pares.

O espaço está, assim, repleto de significado e emoções, pois em cada zona da sala, ou em cada elemento que nela esteja inserido, existe um significado diferente e cada criança vive o mesmo, de forma diferente. Neste sentido, existem espaços onde as crianças podem brincar, outros onde podem descansar, outros que podem partilhar com outras crianças, e outros onde podem, simplesmente, estar sozinhas (Fernandes, 2016).

Segundo Post e Hohmann (2011), um ambiente bem organizado fomenta o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente é pensado pelo adulto, já que lhe compete a ele a organização do mesmo para a criação de um contexto agradável e, paralelamente, que seja capaz de estimular o grupo de crianças para a promoção do seu desenvolvimento. Porém, para que o adulto seja capaz de responder à organização adequada do ambiente físico, tem que conhecer bem as características, as necessidades, os interesses e as capacidades de cada criança.

Por outro lado, o tempo também é relevante para fomentar interações e, tal só acontece, se a organização temporal for realizada de uma forma correta. Nesta sequência, o dia-a-dia no Jardim-de-Infância encontra-se organizado sob a forma de rotinas, que ajudam as crianças a sentirem-se seguras, contribuindo para a sua estabilidade emocional e afetiva (Fernandes, 2016).

O facto da rotina diária do contexto educativo ser estável também apoia a criança nas suas escolhas e nas suas ações. Por outro lado, a flexibilidade desta rotina deve-se às várias intencionalidades da criança, que o adulto não é capaz de prever, mas é capaz de apoiar, dado que “uma estrutura flexível apoia a iniciativa de cada criança” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 60). Nesta perspetiva a estrutura do grupo, em contexto de sala, permite diversos tipos de interações, importantes e significativas para o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças.

Portanto, o adulto é a pessoa que gere estas duas componentes da organização do ambiente educativo, tendo por base o respeito pelos diferentes interesses e necessidades de cada criança. Assim sendo, o educador/professor contribui para o desenvolvimento de sentimentos de segurança, conforto e confiança. Um contexto educativo que esteja organizado por forma a responder aos interesses e necessidades das crianças, promove inúmeras oportunidades de socialização.

Em síntese a interação entre pares é fundamental na construção de aprendizagens significativas, tanto na Creche, como na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB, pois é através dessas interações que as crianças trocam informações, linguagens e ações,

começando a relacionar-se com o outro, aprendendo a respeitá-lo e a construir valores e princípios de colaboração, generosidade e solidariedade. Neste sentido, as interações assumem grande relevância, já que possibilitam às crianças a construção de significados acerca dos conceitos em sala de aula, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e auxiliando, igualmente, na formação do senso crítico e na capacidade de argumentar.

No ponto seguinte apresentaremos o enquadramento metodológico em que expomos a questão-problema e os objetivos que nortearam o nosso estudo. Daremos conta da apresentação de uma abordagem qualitativa como opção metodológica e das técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.

2. Enquadramento metodológico

Neste ponto, iremos descrever as opções metodológicas que nos acompanharam ao longo de toda a componente investigativa que é parte integrante deste trabalho. Começamos por dar a conhecer a metodologia utilizada. Em seguida apresentamos a questão-problema que nos orientou ao longo desta investigação bem como os objetivos que nortearam o nosso estudo. Por fim, damos a conhecer as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

2.1. A investigação qualitativa como paradigma de investigação

Os métodos de investigação são orientados de acordo com o estudo que se pretende realizar. Para tal é necessário ter bem definidos os objetivos a atingir com o estudo.

Os métodos quantitativos e qualitativos são distintos e estão ligados a diferentes perspetivas paradigmáticas. Por um lado, o método quantitativo está mais ligado à investigação experimental e a dados numéricos, por outro lado, o método qualitativo é descritivo e realizado através de registos escritos ou fotográficos de vários momentos (Graue & Walsh, 2003). Nesta linha de pensamento a presente investigação tem como suporte uma investigação qualitativa. Recorremos à utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como observação participante, notas de campo, fotografias, análise documental e grelhas de registo de observação.

Como referem Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (p. 32). Segundo os autores, quando os investigadores optam por utilizar os métodos qualitativos, têm como finalidade explicar o porquê das coisas e não quantificam os valores, visto que os dados analisados são denominados não-métricos.

Bogdan e Biklen (1994) referem cinco características da investigação qualitativa: (i) os dados são recolhidos no ambiente natural, usando muitas das vezes apenas um bloco de apontamento e um lápis, sendo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação é descritiva, usando palavras e imagens ao invés de números; (iii) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados que adquirem; (iv) os investigadores analisam os dados registados de forma indutiva, não registando dados com objetivo de confirmar hipóteses e, por último, (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, preocupando-se com as perspetivas dos participantes. Neste tipo de investigação o investigador submete-se às condições do terreno, e todas as informações que são recolhidas são através da interação com as pessoas e com o meio (Bogdan & Biklen, 1994).

Os autores supracitados defendem que a investigação qualitativa se divide em três tipos: a investigação avaliativa e decisória, a investigação-ação e a investigação pedagógica. Na investigação avaliativa e decisória “o investigador é frequentemente contratado com o objetivo de proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito de o melhorar ou eliminar” (p. 266). O objetivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças. Por último, na investigação pedagógica compreende-se que:

o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre eficácia pessoal e a sua optimização (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266).

Tendo em conta que esta investigação é de carácter qualitativo, parte-se do pressuposto que o investigador se encontra num ambiente natural, uma vez que o meio não é alterado de forma intencional pelo investigador, nem planeado para que o seu estudo adquira certas respostas. Pelo exposto todos os dados recolhidos são naturais e obtidos em contexto.

É de referir que a metodologia valorizada para a realização desta investigação se relaciona com a ação reflexiva sobre a prática pedagógica que vai sendo desenvolvida nos diferentes contextos da PES. Num processo de investigação desta natureza a observação participante assume-se como prática indispensável no contexto da formação de educadores/professores. Considerando as ideias de Sousa (2009), “a observação é um

acontecimento natural da vida quotidiana” (p. 108). O autor refere que a observação em educação tem como principais objetivos, pesquisar problemas, procurar respostas para questões que se levantam e ajudar na compreensão do processo pedagógico (Sousa, 2009). Frisa, ainda, que a observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade. Quanto ao tipo de observação, optou-se pela observação participante, uma vez que esta envolve a interação pessoal entre o investigador e os participantes. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009),

o investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação (p. 75).

Como refere Oliveira-Formosinho (2008), numa investigação com características de investigação-ação, torna-se extremamente relevante que os educadores/professores se assumam como profissionais críticos e reflexivos para assim fomentarem “as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (p. 8).

Portanto o objeto de investigação deste paradigma é a ação e não o comportamento. Nesta perspetiva, a finalidade do estudo é partilhar com os intervenientes os resultados que foram obtidos e não ensinar-lhes como devem atuar para obterem melhores resultados.

2.2. Identificação da problemática e objetivos do estudo

Tendo em conta o tema do presente relatório, Interações entre pares na partilha e construção de saberes, surgiu a questão-problema: Qual o contributo das interações entre pares no processo de ensino-aprendizagem? A elaboração de uma questão-problema pretende, antes de mais, contextualizar de forma clara e operacional o tema que se deseja investigar. Neste sentido orientamos a nossa investigação tendo como fio condutor a questão-problema supracitada. Para dar resposta a esta questão foram delineados os seguintes objetivos: (i) identificar que tipos de interações se estabelecem no ambiente educativo; (ii) analisar o papel do educador/professor, nessas interações; (iii) perceber a relação entre estas interações e a construção de saberes; e (iv) compreender como a organização do ambiente educativo influencia a interação entre pares.

A recolha de dados decorreu ao longo da PES apoiando-nos, para o efeito, em procedimentos e técnicas de registo que são apresentadas no ponto seguinte.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para que fosse possível recolher informação para a nossa investigação houve a necessidade de elaborarmos um conjunto de estratégias que permitissem essa recolha. Assim, tivemos de atender aos métodos e instrumentos de recolha de dados para recolhermos informações essenciais para o desenvolvimento deste relatório.

Numa investigação é essencial recolher dados adequados ao que se pretende analisar. Como menciona Ponte (2006), “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p. 15).

Existem vários tipos de dados que podem ser recolhidos para realizar um trabalho de investigação, mas não se podem isolar uns dos outros, uma vez que eles se completam. Segundo Aires (2015) as técnicas de recolha de informação são agrupadas em dois grandes blocos, técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas. Em relação ao registo dos dados, pretende-se o registo exatamente daquilo que ocorre durante a ação educativa ou até mesmo a anotação de simples diálogos que podem ser pertinentes para esta investigação. Todavia este duplo papel não será uma tarefa fácil visto que, quanto à experiência neste campo de ação e investigação somos, ainda, principiantes.

Em concordância com Graue e Walsh (2003) existem três formas de recolher a informação numa investigação interpretativa: a observação, a entrevista e a análise documental. No que refere a este relatório, recorreremos a técnicas e instrumentos diretos de recolha de dados, ou seja, observação participante, notas de campo, registo fotográfico, análise documental e grelhas de registo de observação, procurando registar os dados emergentes, o mais fielmente possível.

2.3.1. Observação participante

A observação participante, tal como afirma Estrela (2003) “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 35). Tendo “como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ele afetado” (Amado & Silva, 2013, p. 153). É um tipo de observação que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Ao longo da PES,

este tipo de técnica de recolha de dados foi uma constante, proporcionando a observação de comportamentos e atitudes das crianças no seu ambiente escolar, ou seja, onde as suas ações foram vivenciadas e experienciadas. Recorreu-se à observação como fonte da obtenção dos dados, efetuando o seu registo através de notas de campo e grelhas de registo de observação, no momento da ocorrência ou após a mesma. Estes dados permitiram refletir sobre o significado das ações das crianças, analisá-las e interpretá-las.

Num processo de investigação com características de investigação-ação, a observação participante assume-se como uma prática indispensável no contexto da formação de educadores/professores. Nesta linha de pensamento, Sousa (2009) considera importante o envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro. O uso desta técnica proporciona-nos ser atores e investigadores, em simultâneo, conduzindo-nos para uma melhor compreensão da realidade vivenciada. Máximo-Esteves (2008) considera-a como “uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada, todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática, aprende-se praticando” (p. 93).

Sintetizando, esta técnica de recolha de dados mostrou-se um instrumento imprescindível para a realização deste relatório, uma vez que nos permitiu recolher todas as informações necessárias e fundamentais acerca dos grupos de crianças, bem como da comunidade escolar em que estas se encontravam inseridas.

2.3.2. Notas de campo

As notas de campo revelaram-se um instrumento de recolha de dados crucial ao longo de todo este processo na medida em que nos permitiram recolher informação em vários momentos da rotina diária e de uma forma variável nos três contextos da PES.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150), referindo que “as notas de campo têm de obedecer a um cabeçalho específico, que contenha a seguinte informação: quando é que a observação foi feita (data e hora); quem a fez; onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo” (p. 167). Já para Máximo-Esteves (2008), as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Para além do registo das falas e comportamentos ou atitudes das crianças, as notas de

campo também são importantes para registar ocorrências acompanhadas de reflexões ou interrogações para uma possível reflexão.

Existem dois tipos de notas de campo: i) as descritivas, em que “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 152); e ii) as reflexivas, que estão relacionadas com as preocupações e ideias do observador. Ambas favorecem uma posterior análise, compreensão e reflexão acerca das diversas situações, servindo como auxiliar de memória, podendo mesmo fazer comparações entre notas. As notas de campo descritivas foram o instrumento utilizado por nós mediante o que observamos e o trabalho que elaboramos, para que desta forma pudéssemos registar tudo aquilo que consideramos importante para a realização do nosso trabalho durante a PES.

2.3.3. Registos fotográficos

Ao longo da investigação foram utilizados, também, os registos fotográficos que podem ser vistos como documentos que contêm informação visual disponível para mais tarde, serem analisados e reanalisados, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo (Máximo-Esteves, 2008). A mesma autora refere que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p. 91).

A utilização da fotografia na sala de aula tem como objetivo dar testemunho em estudos e observações, de determinados momentos importantes, nomeadamente em certos instantes fulcrais das experiências de aprendizagem. As fotografias que foram produzidas nos contextos da PES serviram-nos de estímulo para a produção de dados na investigação, sendo uma ferramenta para chegar às respostas a que o estudo procura responder. No âmbito das atividades que desenvolvemos a fotografia foi significativa porque, posteriormente, serviu-nos para analisar e refletir sobre as mesmas. Este tipo de registo esteve sempre presente ao longo da prática, já que nos possibilitou o acesso a informações “sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141).

O registo fotográfico está diretamente ligado à análise qualitativa, uma vez que nos transmite diversas informações, sendo apresentados como dados descritivos. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), as fotografias são muitas vezes “utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Os autores referem, ainda, que em termos investigativos, “a fotografia não é a resposta, mas sim uma ferramenta importante para chegar à resposta” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

É de mencionar que no início da ação pedagógica solicitamos a autorização, quer dos profissionais educativos, quer das crianças, para procedermos à recolha de diversos registos como fotografias e diálogos, justificando que seria uma mais-valia para o decorrer de todo o processo educativo e para incorporar os diversos registos no presente relatório, informando que a privacidade das crianças seria um fator a ter em conta e a salvaguardar.

2.3.4. Análise documental

A análise documental centra-se na recolha de informações através de registos escritos já elaborados, como projetos educativos e pedagógicos das instituições, programas curriculares oficiais, entre outros, de onde foram retiradas algumas informações importantes. Para Afonso (2005), trata-se de um instrumento que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes” (p. 88).

Assim, no sentido de apoiar o desenvolvimento da PES, consultamos e analisamos diversos documentos mas com intenções diferentes. Alguns documentos, como os programas curriculares oficiais e os manuais escolares, permitiram-nos, por exemplo, clarificar opções metodológicas relacionadas com a prática letiva diária.

2.3.5. Grelhas de registo de observação

No presente trabalho utilizamos, também, grelhas de registo de observação que serviram de apoio à nossa prática pois “as grelhas de observação, também designadas por grelhas de análise, servem para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (Veríssimo, 2000, p. 67). Neste tipo de trabalhos é importante referir que o nome das crianças é fictício, pelo que ao longo deste relatório e, nomeadamente, nas grelhas de observação, referem-se nomes das crianças fictícios, para proteção das mesmas.

Em síntese, todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram fundamentais na realização do presente relatório. Através destes conseguimos apurar informações diversificadas, acerca dos grupos de crianças nos três contextos distintos da PES.

2.4. Análise de conteúdo

A análise de dados é um procedimento complexo, que auxilia a organização das evidências recolhidas, a fim de obter respostas à nossa questão de partida. Ao nível dos procedimentos de análise da informação, procuramos integrar e cruzar a informação

recolhida pelos diferentes meios referidos, no sentido de melhor se interpretar e compreender as situações. Bogdan e Biklen (1994) destacam que

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Com o intuito de analisar os dados recolhidos que surgiram através das notas de campo, seleccionamos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, procedendo à sua respetiva categorização. Bardin (2008) refere que a análise de conteúdo consiste num

conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (p. 38).

Pelo exposto percebe-se que a análise de conteúdo é “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, tendo em conta as “condições de produção” (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 348).

Para esta análise de dados, seguimos as fases do processo de análise de conteúdo, apresentadas por Bardin (2008), tendo presente a definição do problema e dos objetivos, a explicitação do quadro teórico, a constituição de um corpus documental, a leitura atenta e ativa e a categorização.

Bardin (2008) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, de acordo com Bardin (2008), “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um

esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p. 121). Nesta fase, estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Assim, após a organização de todas as notas de campo/texto de entrevista ou outro, fizemos uma leitura flutuante, que, na opinião de Bardin (2008) se assume como um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha, objetivos, que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

A exploração do material constitui a segunda fase. Segundo Bardin (2008), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 127). Assim, esta fase consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registo (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registo) (Bardin, 2008). Portanto, nesta fase, todo o material recolhido, foi recortado em unidades de registo. Tomaram-se, como unidades de registo, as notas de campo. Desses parágrafos, as palavras-chave foram identificadas e fez-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Estas primeiras categorias foram agrupadas de acordo com temas correlativos, e deram origem às categorias e respetivas subcategorias (Bardin, 2008).

Por fim, a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material recolhido. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspetos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (Bardin, 2008).

Em suma, selecionamos esta técnica de análise de dados para a presente investigação por se tratar de um método específico, que parece mais claro e praticável, em função da elaboração esquemática que o sustenta passo a passo, tornando-o mais rigoroso e menos ambíguo.

No ponto seguinte apresentamos os contextos onde realizamos a PES, bem como a investigação.

3. Caracterização dos contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada

O conhecimento profundo dos contextos educativos onde foi desenvolvida a PES permite ao educador/professor construir observações sustentadas sobre a realidade educativa em que se encontra. Este conhecimento permite planear a sua ação educativa tendo em conta as características físicas e humanas do contexto. É através do conhecimento do meio envolvente em que a criança está inserida que o educador/professor pode planear as suas atividades especificamente para esse grupo e particularmente a cada criança.

Em seguida apresentamos a caracterização dos contextos onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito de Creche, da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Caracterização do contexto de Creche

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche decorreu numa instituição da cidade de Bragança pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, fundada em 1992. Esta Instituição localiza-se na zona urbana e funciona com as valências de: Creche, Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.). Esta apresenta como principal missão a de acolher a vida e fazê-la crescer, contribuindo para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, onde cada pessoa é vista como protagonista do seu próprio crescimento, aprendizagem e mudança.

A Creche apresenta-se como a última resposta social que surgiu no ano de 2008 com a finalidade de apoiar as necessidades de algumas famílias devido à fraca oferta que havia neste campo em Bragança. Trata-se de um equipamento desenvolvido com o objetivo de acolher crianças até aos 36 meses, durante o período diário e com capacidade máxima para 56 crianças.

Assume-se como um lugar que funciona como prolongamento da família organizando-se de acordo com uma intencionalidade educativa muito própria em que são desenvolvidas as mais diversas tarefas que visam a organização do ambiente educativo, rotinas, desenvolvimento da autonomia e construção de relações afetivas, auxiliando sempre a colaboração e o diálogo com a família.

Nesta instituição também se dava muita importância a questões relacionadas com o tema do projeto educativo “*Crescer a Brincar*”. De sublinhar que este foi implementado em 2014 encontrando-se em vigor até 2017.

No que diz respeito às instalações, trata-se de um edifício moderno com dois pisos. No rés-do-chão existe um refeitório para as crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos, que possui também copa de sujos, um átrio com duas entradas distintas, sendo que uma delas possuía proteção de ventos e rampa de acesso. Ainda neste piso encontram-se as salas de 1 ano bem como a sala de 1 e 2 anos. Da presente instituição fazem parte um salão polivalente, um gabinete de direção, portaria, secretaria, sala de arrumações, um gabinete de assistência social, uma sala para funcionários, com vestiários e instalação sanitária, uma casa de banho adequada para crianças pequenas, outra casa de banho para adultos equipada com uma farmácia onde eram guardados medicamentos e diversos remédios para as crianças e uma sala de isolamento usada, também, como espaço de amamentação para as mães que o pretendem fazer.

O interior do edifício encontra-se devidamente equipado, com extintores de incêndio, aquecimento central em todo o edifício e todas as divisões tinham bastante luz natural com proteção solar e ventilação.

Relativamente ao espaço exterior este é constituído por um parque infantil com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos infantis, tais como: a casa do escorrega, dois baloiços, dois cavalos de molas e o baloiço de roda. As crianças têm ainda, acesso a uma caixa de areia, um espaço relvado, uma zona de horticultura e um campo de jogos que facilita a realização de atividades de expressão física ao ar livre. Este espaço encontrava-se delimitado por um gradeamento, de forma a garantir uma maior segurança das crianças.

O horário da componente letiva, nesta instituição, decorre das 09h:00 às 12h:00 e das 14h:00 às 16h:00. A componente de apoio à família, como resposta social às crianças e às famílias, promove um acompanhamento das crianças, antes e depois das atividades curriculares. Funciona, nos períodos letivos, desde as 07h:45 até às 09h:00 e das 16h:00 até às 19h:00.

3.1.1. Caraterização da sala de Creche

A sala de creche onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada apresenta a forma retangular sendo que um dos seus lados possui a todo o comprimento duas janelas facilitando assim a entrada de luz solar. Estas têm estores elétricos que permitem escurecer a sala nos momentos de repouso. Apresenta um vasto espaço adequado para a realização de atividades, no qual se encontra, também, uma área destinada à alimentação dos bebés. O espaço em questão é bastante amplo uma vez que as crianças

necessitam de se movimentarem livremente, com o mínimo de obstáculos possíveis. Por outro lado, existe um canto equipado com três tapetes de atividades, almofadas, encostos para os bebés que ainda não se conseguem sentar sem apoio, uma caixa com os mais variados brinquedos, livros de plástico e bonecos. Existem, também, quatro espreguiçadeiras, um espelho que se encontrava ao nível das crianças, quatro *puff*, um balancé de espuma, um parque de bebé e quatro cadeiras de alimentação.

Dentro da sala existe um acesso direto para o berçário destinado aos momentos de descanso das crianças, composto por 10 camas de grades equipadas com mobiles musicais, uma zona de higienização com colchão para a muda da fralda, banheira em caso de necessidade, caixote do lixo destinado às fraldas descartáveis, armários com portas onde eram guardadas as fraldas, cremes, toalhas e outros pertences e lavatório para os adultos, uma copa de leites com todo o equipamento necessário para a conservação e preparação das refeições das crianças, tais como frigorífico, micro-ondas e fogão. Faz, ainda, parte desta sala um vestiário com cabides individuais para que os pais pudessem ter a oportunidade de guardar os bens das crianças, assim como as mochilas com as mudas de roupa.

Este apresenta-se como um espaço arejado, confortável, acolhedor, limpo, calmo, organizado e adequado às necessidades das crianças. Quanto à planificação das atividades era mensal e encontrava-se exposta numa das paredes juntamente com o calendário das atividades festivas da creche e uma grelha com os nomes das crianças e respetiva data de nascimento.

3.1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa em contexto de creche era constituído, no momento, por seis crianças. Em relação ao género, o grupo era heterogéneo, visto que dele faziam parte três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, o grupo apresentava-se homogéneo, na medida em que todas as crianças tinham idade inferior a 12 meses.

É de mencionar que todas as crianças tinham necessidades e interesses diversificados. Todavia, eram muito amáveis e carinhosas tornando-se muito fácil interagir com elas. Em relação à autonomia e à higiene pessoal as crianças apresentavam-se dependentes dos adultos sendo que nenhuma delas tinha adquirido a marcha. Uma das crianças gatinhava e mantinha-se em pé com apoio, havia outra que se arrastava e, após duas semanas, começou a gatinhar e a querer apoiar-se para se manter

em pé. Outra das crianças começou a mostrar que queria que a levantassem, começando a chorar quando estava sentado para que o adulto a apoiasse. Duas crianças que no início da PES não se sentavam sem o encosto, uma semana depois começaram a sentar-se sem necessitar de apoio e havia outra criança que percorria a sala a rebolar.

As famílias destas crianças apresentavam, no geral, uma estrutura simples, composta por um só nível de descendência, pais e seu(s) filho(s). Por sua vez, quatro das crianças tinham irmãos a viver com eles.

No que respeita à hora de descanso é de mencionar que todas as crianças necessitavam de um objeto transitivo para dormir (chucha e/ou dudu) e a maioria do grupo não adormecia sem a companhia do adulto, sendo necessário abanar o berço à maioria das crianças para que estas adormecessem. De salientar que eram bastante ativas, comunicativas e bem-dispostas. De forma geral, conseguimos reconhecer que as crianças se encontravam num nível de desenvolvimento adequado à sua idade, e que o ambiente em que se encontram inseridas proporcionam diversas oportunidades para que o seu desenvolvimento seja concretizado de forma correta.

3.1.3. Organização do tempo/rotina diária

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. Nós, enquanto educadoras estagiárias, começamos por acompanhar as crianças no seu dia-a-dia, na sua rotina, de forma a satisfazer as necessidades básicas das mesmas, sejam estas a higiene e alimentação ou as necessidades de afeto, carinho e segurança.

A educadora vê, assim, a criança como o centro de toda a atividade, planeando e realizando propostas, a partir das características, interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, a rotina encontra-se organizada da seguinte forma: Acolhimento; Higiene; Alimentação; Repouso; Atividades ativas diversificadas e Regresso à família.

3.1.4. Interações em Creche

Tendo em conta a idade das crianças, é de notar que estas se encontram numa fase que se revela fundamental e propícia ao seu desenvolvimento em termos físicos, sociais, emocionais, pessoais e cognitivos que se revelam como fundamentais nas suas futuras aprendizagens e nas interações que vão estabelecendo com o meio que as rodeia (Sousa, 2009).

Relativamente à capacidade para demonstrar as suas emoções, as crianças transmitiam-nos o que sentiam através do choro ou do sorriso, comunicando as suas necessidades ou agradecendo algo (esboçando sorrisos sociais para os adultos da sala, por exemplo). Esta capacidade contribuiu para a promoção da sociabilidade das crianças (Monteiro & Ferreira, 2009).

Portanto, estas crianças, devido à sua idade, interagem, na sua maioria, através do olhar, do toque, da proximidade física, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação, dos gestos e da observação de ações, ou seja, formas de interação não-verbal.

Em seguida apresentaremos a caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar.

3.2. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar

O Jardim de Infância onde desenvolvemos a nossa PES integra-se uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e localiza-se na cidade de Bragança, funcionando com as valências de Creche, Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.).

A valência de Jardim de Infância assume-se como uma resposta social em contexto educativo, destinada a acolher crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, prestando serviços vocacionados para o desenvolvimento de crianças, proporcionando, para tal, atividades educativas e de apoio à família.

O Projeto Curricular de Instituição: “*As Ferramentas que me ajudam a descobrir o Mundo*”, surgiu da permanente curiosidade da criança e do seu desejo de questionar e descobrir, o que pressupõe a criação e a definição de estratégias promotoras do conhecimento das realidades mais ou menos distantes.

A organização do espaço referente à valência de Jardim de Infância encontra-se dividida em dois pisos, sendo que no piso superior funcionam quase todos os serviços de apoio. Neste piso localiza-se a portaria, subjacente à entrada principal, que é um espaço de acolhimento aos pais permitindo a interação com o pessoal técnico, os vestiários individuais onde os pais guardam as lancheiras das respetivas crianças no espaço destinado para o efeito. Encontra-se, ainda, à disposição um caderno em que os pais assinavam na hora da chegada e da partida ao final do dia. O espaço polivalente que se assumia como uma sala ampla e servia como ginásio para as sessões de expressão físico-motora, sala de recreio e atividades coletivas. Fazem, também, parte deste piso as salas de apoio educativo e de atividades que eram: uma sala de reuniões

destinada ao trabalho individual ou coletivo por parte da coordenadora ou das educadoras da instituição e onde decorrem reuniões de foco pedagógico, uma sala de vídeo que possui materiais audiovisuais e um biombo para fantoches. Existe uma sala de espaço lúdico que serve de apoio a atividades desenvolvidas com as crianças, possuindo algum material lúdico e didático e, por último, uma zona sanitária que contém louças adequadas à altura das crianças, com quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontra-se ainda um armário de primeiros socorros.

Por sua vez, no piso inferior, funcionam uma sala de atividades (sala dos 3 anos) e um refeitório, com a respetiva copa, que é também utilizada para atividades de culinária com as crianças, uma zona sanitária com equipamentos adequados à altura das crianças e, ainda, uma sala de descanso, destinada ao repouso das crianças.

Trata-se de um edifício moderno provido de boa iluminação natural, com ótima ventilação e um sistema de aquecimento central que proporciona uma temperatura agradável. O espaço da instituição foi pensado de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e promotor de aprendizagens significativas.

Por fim, o horário da componente letiva, nesta instituição, decorre das 09h:00 às 12h:00 e das 14h:00 às 16h:00. A componente de apoio à família, como resposta social às crianças e às famílias, promove um acompanhamento das crianças, antes e depois das atividades curriculares. Funciona nos períodos letivos desde as 07h:45 até às 09h:00 e das 16h:00h até às 19h:00.

3.2.1. Caraterização da sala de Jardim de Infância

Na sala de atividades do Jardim de Infância o ambiente da sala era propositadamente organizado para despertar a curiosidade das crianças. Conforme salienta Oliveira-Formosinho (2011) procura-se que “o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades seja organizado e flexível, plural e diverso, seja estético, ético e amigável, seja seguro, seja lúdico e cultural” (p. 11). Todavia, a estruturação deste espaço podia sofrer mudanças segundo a planificação da educadora tendo em conta os interesses das crianças e os novos materiais que se podem adquirir ou construir. Assim, a organização da sala não era estática, isto é, se o grupo sentisse necessidade de introduzir novas áreas e/ou trocar os locais das áreas ao longo do ano, estas alterações poderiam ser feitas, desde que devidamente acordadas entre todos.

A sala é um espaço educativo onde as crianças passam grande parte do seu tempo. Pelo exposto esta sala encontrava-se organizada em função da idade do grupo para permitir a escolha de diferentes tipos de atividades, o que proporciona às crianças conforto e bem-estar, oferecendo, ao mesmo tempo, amplas oportunidades de aprendizagem ativa. Assim, trata-se de uma sala ampla, com duas janelas viradas para o exterior o que possibilita a entrada de bastante luminosidade natural. A sala estava organizada por áreas de interesse: a área das construções, a área da casa, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos e a área de reunião. Importa referir que cada área estava identificada com o seu nome, assim como o seu limite ecológico que está representado pelo número de bonecos (desenhados pelas crianças), acompanhado pelo número ordinal, seguido de pintas para as crianças que ainda não reconhecem os números. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Spodek, 1996, p. 68), querendo com isto dizer que a organização da sala se centrava em envolver as crianças em práticas do quotidiano. Por sua vez, a área central da sala era suficientemente ampla por forma a permitir que as crianças realizassem as atividades e os momentos de grande grupo.

A área da casa permite que as crianças participem em grupo, em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no seu dia-a-dia e de desempenho de papéis sociais. Na área dos jogos as crianças exploravam, manipulavam e brincavam com jogos diversos e diversificados. Esta área permite desenvolver noções de espaço, matemática e tempo. Na área da biblioteca alargam-se competências como a imaginação e a criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de expressão. A área da escrita permite desenvolver o interesse pelo código escrito, a capacidade de expressão, bem como as conceções e os conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita. A área da expressão plástica, por sua vez, contribui para que as crianças desenvolvam: a atenção/concentração/empenho nas tarefas, autonomia e responsabilidade, a sua capacidade de terminar as tarefas que inicia e as habilidades básicas como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar. Por último, a área das construções possibilita que as crianças ampliem competências, como por exemplo, a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação e a seriação, o respeito pelos outros, o trabalho cooperativo e a capacidade de gestão de conflitos.

Por fim, a sala possuía uma banca de lavagem onde as crianças faziam a higienização das suas mãos antes do almoço/lanche e sempre que achavam necessário. Junto da banca localizava-se um armário com materiais de pintura de apoio ao cavalete e outro onde se localizavam as garrafas de água devidamente identificadas com os nomes de todas as crianças. Trata-se de um espaço limpo, arejado, confortável, acolhedor, organizado e adequado aos interesses e necessidades das crianças. De salientar, também, que nas paredes da sala se encontravam afixados os trabalhos realizados pelas crianças.

3.2.2. Caracterização do grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças, com o qual desenvolvemos a prática educativa em contexto de Jardim de Infância, era constituído por 24 crianças, dos quais 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças do grupo fizeram 4 anos, até dezembro de 2016.

De salientar que as 24 crianças da sala frequentaram a instituição no ano anterior, transitando da sala dos três para a sala dos quatro anos.

Na sua generalidade o grupo de crianças provinha de um meio socioeconómico e cultural médio-alto, as famílias eram estruturadas, e a maioria dos pais possuíam uma atividade laboral. Assim, os pais das crianças na generalidade encontravam-se, na categoria especialistas das atividades intelectuais, representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores, gestores executivos e trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores. No que respeita à categoria de não ativos existiam dois pais desempregados e quatro mães.

O grupo de crianças era bastante dinâmico, interessado e participativo, na sua generalidade, demonstrando interesse nas atividades levadas a efeito durante a PES. De um modo geral o grupo era assíduo e respeitador das regras estabelecidas em contexto de sala de atividades. Porém, em alguns momentos era necessário lembrá-los das regras de funcionamento da sala e dos direitos e deveres de cada um, criados por eles próprios, no início do ano, como forma de controlar o grupo quando este estava mais agitado.

Este grupo encontrava-se organizado segundo as suas necessidades e interesses. Desta maneira, todas as crianças detinham a oportunidade de trabalhar e brincar em grupo, em pares e individualmente, o que lhes permitia terem apoio individualizado, por parte dos adultos presentes na sala.

3.2.3. Organização do tempo/rotina diária

A compreensão da rotina diária implementada no Jardim de Infância mostrou-se como um desafio para a nossa prática. Neste sentido, o dia-a-dia no Jardim de Infância encontrava-se organizado sob a forma de rotinas que ajudavam as crianças a sentirem-se seguras, contribuindo para a sua estabilidade emocional e afetiva.

Ao longo da prática fomos percebendo que “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8), além disso “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Neste sentido a rotina diária que se implementava na sala dos quatro anos privilegiava três momentos distintos: tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo e tempo de planear/fazer/rever. Como meio facilitador da percepção da rotina diária implementada apresentamos a figura 1 que explicita os momentos que integravam a rotina em questão.

Horas	Rotina
09:00	Acolhimento/Brincadeira livre
09:30	Tempo de trabalho em grande grupo
10:00	Lanche
10:15	Tempo de trabalho em pequeno grupo
11:15	Arrumar/rever
11:40	Higiene/Almoço/Higiene
12:30	Recreio
14:30	Planear
14:40	Fazer
15:20	Arrumar/Rever
15:45	Lanche
16:30	Recreio

Figura 1-Rotina diária da sala dos 4 anos

De sublinhar que esta rotina era reajustada, sempre que se justificasse por forma a ir ao encontro das necessidades e interesses da criança. Esta avaliação cabe ao educador já que este deve tentar promover um espaço e um tempo bem estruturado e delineado, no sentido de facultar aprendizagens significativas.

A rotina diária levada a efeito pela instituição era respeitada por todas as salas de forma a facilitar o envolvimento das crianças. Pelo exposto trata-se de uma rotina que permitia às crianças conhecer todos os momentos do seu dia, previsível, sem nunca deixar de ser flexível e ajustável. Permitia, também, às crianças que se envolvessem em diversos tipos de interações, desenvolvendo o sentido do eu e do outro alicerçado em valores democráticos.

Nesta perspetiva, devemos destacar que a rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças [pois] sem rotina, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88).

Em síntese as crianças tinham presente esta rotina o que se revela essencial para que estas se sintam seguras e saibam antecipadamente aquilo que se vai passar em seguida, proporcionando, assim, transições suaves do momento anterior para o seguinte.

3.2.4. Interações na Educação Pré-Escolar

No que diz respeito às interações tivemos como pressuposto a linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2011) quando referem que “a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p. 6) pois, para se envolver, a criança deve sentir que o adulto a apoia e se entusiasma com as suas realizações.

Para mediar as interações, no início do ano letivo, o grupo assumiu a responsabilidade de estabelecer os seus direitos e deveres na sala de atividades. Estes foram registados pela educadora e, posteriormente, afixadas num local visível a todas as crianças, na sala.

Por sua vez, o educador tem um papel fundamental na responsabilidade das diversas interações, especialmente a de interagir e participar nas brincadeiras das crianças, uma vez que, se o adulto as apoiar, as incentivar e as encorajar, dando-lhes sempre um reforço positivo, quando estão a brincar e até mesmo nas atividades de grande e pequeno grupo, elas tornar-se-ão mais autónomas e confiantes em si próprias, construindo aprendizagens significativas ao longo do seu percurso. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), é importante “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p. 63).

É de ressaltar, ainda, que a relação entre adulto e criança não deve enfrentar qualquer tipo de barreira no que diz respeito à interacção pois, apesar de ambos se encontrarem em níveis de desenvolvimento diferentes, todos podem e devem tirar partido desse contacto. Isto porque “esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51).

Assim durante a PES tentámos criar uma relação maioritariamente de respeito e confiança dando sempre voz à criança.

De seguida apresentaremos a caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.3. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A instituição onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquadra-se na rede de estabelecimentos de ensino público, estando incluída no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. Trata-se de uma escola que integra turmas de diferentes níveis educativos, (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico). No 1.º CEB realizamos a PES numa turma do 4.º ano de escolaridade.

A escola encontra-se localizada no centro de Bragança dispondo de um vasto espaço exterior, que está devidamente protegido e vedado, de maneira a garantir a segurança dos alunos. Este encontra-se equipado com um campo de futebol e de basquetebol, um parque infantil com baloiços e escorregas, permitindo, por isso, desenvolver atividades diversas ao ar livre. A entrada na escola pode ser feita por duas entradas que dão acesso a um amplo salão que serve de recreio interior, quando o estado do tempo não permite que as crianças brinquem no espaço exterior. O espaço destinado ao 1.º CEB está separado dos restantes ciclos, por razões de funcionalidade e para oferecer maior segurança aos alunos.

No que concerne ao espaço físico da zona referente ao ensino do 1.º CEB localizam-se, no rés-do-chão, três salas de aulas, duas casas de banho, uma sala de multideficiência com profissionais especializados, uma sala de professores, a papelaria/reprografia da escola e, ainda, uma sala de pequena dimensão onde se encontravam recursos/materiais (tintas, papel de cenário, pincéis, entre outros) que funciona como um espaço onde se realizam trabalhos para decorar a instituição. No piso superior encontram-se 4 salas de aulas e uma sala para arrumações.

Em relação às infraestruturas coletivas da escola podemos referir a cantina, a cozinha, o bar, a sala de professores, a secretaria da escola, o anfiteatro e a biblioteca, apresentando-se estas com um ambiente confortável, acolhedor, limpo e arejado. Toda a escola está preparada com rampas de acesso para alunos com mobilidade reduzida e com vários parâmetros de segurança, para uma melhor integração e acessibilidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A escola tem, igualmente, um parque de estacionamento, que se encontra ao dispor de toda a comunidade escolar. No que concerne aos recursos humanos, a instituição possui um número de profissionais que permitem um bom funcionamento da mesma. De uma forma geral, a escola oferece

boas condições para acolher estas crianças, bem como os recursos essenciais para promover aprendizagens significativas. O ambiente vivenciado na escola é positivo, pois todos se relacionam em harmonia, o que se verifica na relação do dia a dia das crianças com os professores, com os funcionários e com os colegas.

3.3.1. Caraterização da sala de aula

A sala atribuída à turma em que nos integrámos situa-se no piso superior da escola. Era uma sala ampla, espaçosa, arejada e muito iluminada, dispondo de amplas janelas que permitem a entrada de bastante luz natural. Ao nível dos equipamentos integrava, para além das mesas e cadeiras, uma estante e dois armários para arquivo dos materiais e dossiês dos alunos, um smart board, um quadro, um computador e um projetor de vídeo.

A sala de aula apresentava boas condições, aquecimento central e materiais em bom estado. Nas suas paredes existiam vários cartazes ilustrados referentes aos conteúdos abordados. De referir, ainda, que a disposição das mesas usada pela professora é a tradicional, formada por filas de mesas em “U” ou em ferradura, para proporcionar um ambiente favorável à concentração, atenção e às interações aluno-aluno e professor-alunos. Esta disposição em “U” é bastante importante em momentos de diálogo coletivo pois facilita, às crianças, escutarem os discursos dos seus colegas e intervirem de forma mais participativa.

3.3.2. Caraterização da turma

A turma com a qual foi desenvolvida a PES do 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituída por vinte e um alunos, sendo oito do sexo masculino e treze do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade e todos de nacionalidade portuguesa. A maioria dos alunos residia na sede de concelho, porém alguns deles moravam em aldeias relativamente próximas. De referir, ainda, que a grande maioria destes alunos almoçava todos os dias na cantina da escola.

Uma das alunas apenas participava nas atividades de expressões artísticas, apresentando necessidades educativas especiais e uma outra aluna usufruía de apoio adicional devido a dificuldades ao nível auditivo. Pelo que pudemos observar a maioria das crianças realizavam as tarefas propostas com sucesso. No entanto quatro crianças revelavam algumas dificuldades nas diversas áreas curriculares.

Nos primeiros dias de observação, a turma pareceu-nos calma, respeitadora e atenta a todos os pormenores. Aquando da intervenção, começamos a estabelecer uma

relação de maior afinidade e proximidade, criamos laços de afetividade com os alunos, o que nos permitiu desenvolver um trabalho de cooperação e participação bastante significativo. Os alunos mostraram-se bastante autónomos, cumpridores, respeitadores e comunicativos. O grupo revelou-se, ainda, bastante meigo e educado, no que respeita às relações estabelecidas entre eles e nas relações estabelecidas com os adultos. Verificámos, também, que se tratava de uma turma heterogénea, cujo rendimento escolar podemos considerar bastante bom. Desta forma, a maioria destes alunos revelava um bom ritmo de aprendizagem e um bom desempenho académico, que se evidencia na facilidade de expressão e de escrita. Também mostravam boa capacidade de raciocínio lógico, facilidade de memorização e espírito crítico. Contudo, alguns alunos possuíam mais dificuldades e um ritmo de trabalho mais lento, necessitando de um acompanhamento mais próximo, o que se repercutia no desempenho escolar.

Por outro lado, a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos era bem visível pois, de acordo com a professora cooperante estavam sempre dispostos a colaborar. De salientar, também, que as famílias dos alunos se enquadram num nível sócio-económico/cultural médio-alto.

3.3.3. Organização do tempo/rotina diária

Na organização do tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico é também possível realizar e estabelecer atividades e rotina diárias que propiciavam uma aprendizagem centrada na ação da criança, fazendo do tempo, “um tempo de experiências ricas e interações positivas” (Zabalza, 2009, p. 158). O facto de organizar o tempo também contribui para que o professor atenda às necessidades e características de cada criança. Neste sentido, o horário da turma de 4.º ano de escolaridade apresentava-se apenas como uma linha orientadora relativamente ao tempo de lecionar algumas das áreas do saber, ou seja, seguia-se a estrutura do horário, mas não se abordava cada área de acordo com o tempo e a ordem estabelecidas no horário da turma.

Verificamos que as crianças iniciavam a componente letiva às 09h:00. Contudo no período compreendido entre as 10h:30 e as 11h:00 existia o intervalo da manhã onde as crianças lanchavam e conviviam com outras crianças e membros da comunidade escolar. Posteriormente, continuava a componente letiva até às 12h:30. Durante o período de almoço algumas crianças almoçavam na instituição e outras iam a casa. As atividades letivas relativas ao período da tarde tinham início às 14h:00 e terminavam às 17h:30, sendo que das 16h:00 às 16h:30 tinha lugar o intervalo da tarde.

O horário era preenchido pelas áreas disciplinares do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões. Assim, apesar do horário estipulado, por vezes, este era ultrapassado, no sentido de se estabelecer uma interdisciplinariedade entre os conteúdos que estavam a ser lecionados.

3.3.4. Interações no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As interações baseiam-se no respeito interpessoal entre criança-criança e adulto-criança. Neste processo de ensino-aprendizagem, tentamos promover várias aprendizagens, criando um ambiente educativo onde o respeito era fundamental e constante de ambas das partes, estabelecendo-se uma relação de confiança, cultivando-se a afetividade, incentivando a cooperação, a partilha de saberes, a motivação e o diálogo.

A nossa relação com as crianças permitiu conhecê-las melhor, tornando assim a nossa intervenção mais pessoal e adequada à turma e a cada criança, em particular, tendo sempre em conta os princípios da autonomia, independência, iniciativa, cooperação e partilha entre todos. Neste sentido, em sala de aula, as crianças procuravam uma maior atenção principalmente da nossa parte, professoras estagiárias, o mesmo se verificava no recreio já que solicitavam muitas vezes que nos envolvêssemos nas suas brincadeiras. Este comportamento por parte das crianças concretizou-se numa relação muito próxima e positiva que se refletiu no processo de ensino-aprendizagem. Este envolvimento era visível na forma calorosa com que sempre fomos recebidos e na reciprocidade de palavras e gestos afetuosos estabelecidos entre nós e as crianças.

Relativamente às interações entre criança-criança, foi notório que existia uma grande cumplicidade entre elas. Sobressaíam os laços de amizade e interajuda que se foram estabelecendo, o que contribuía para que o grupo sempre transmitisse as suas ideias, opiniões e até mesmo as suas dificuldades em várias situações, mostrando-se sempre à-vontade entre as crianças e o adulto. Nesta linha de pensamento, constatamos que existia um ambiente educativo favorável, revelando um bom nível de integração. Assim sendo podemos afirmar que o grupo mantinha uma boa relação com os colegas com quem interagia, diariamente, e nomeadamente com as crianças de outras turmas.

No que se refere à interação criança-adulto, verificou-se, igualmente, uma aprendizagem conjunta, pelo professor e pela criança, o que permitiu que as crianças adquirissem uma formação sólida do seu conhecimento e da sua personalidade e, posteriormente, se apresentassem como cidadãos responsáveis (Ribeiro, 2003). O

desenvolvimento destas competências permitiu à criança estabelecer interações benéficas com os adultos, nomeadamente com a professora titular, a professora de apoio, as professoras estagiárias, as professoras de outras turmas, com os assistentes operacionais e os demais adultos com os quais se relacionam diariamente.

Em síntese, caracterizados os contextos educativos, no ponto seguinte, apresentaremos as experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos em Creche, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto serão apresentadas as EEA desenvolvidas em cada um dos contextos onde decorreu a PES. Segundo Portugal e Laevers (2010), uma das muitas finalidades da educação é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p. 37). Para tal planificamos atividades que promovessem EEA significativas, socializadoras, diversificadas e cooperativas. Estas atividades foram desenvolvidas e exploradas em momentos de grande e pequeno grupo, já que a interação entre pares em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é estimuladora do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). No desenvolver de todas as experiências de ensino-aprendizagem procuramos sempre dar voz às crianças, tendo em conta os seus interesses sem esquecer as suas necessidades. Procurou-se proporcionar momentos de trabalho e aprendizagens promovendo o contacto com materiais e recursos diversos, promovendo um clima de cooperação e entajuda entre as crianças e os adultos envolvidos.

As planificações, nos contextos em questão, foram realizadas com consulta dos documentos oficiais orientadores, tais como: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar e, ainda, a Organização Curricular e Programa de 1.º CEB. Na planificação procuramos evidenciar e depois pôr em prática a interdisciplinaridade em todas as áreas de conteúdo, envolvendo as crianças em todas as atividades pois consideramos que as crianças são seres participantes na construção da sua própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento, corroboramos com a ideia de Barroso (1995) quando refere que as crianças devem ser vistas como “co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (p. 11).

De referir, ainda, que, ao selecionarmos as experiências de ensino-aprendizagem que aqui apresentamos, pretendemos sempre ir ao encontro da questão de investigação com o intuito de evidenciar que os objetivos que delineamos foram atingidos dando, assim, resposta à questão-problema. Inicialmente serão apresentadas as EEA selecionadas relativamente à Creche, de seguida à EPE e, por fim, ao 1.º CEB. De referenciar que todos os nomes das crianças são fictícios e sempre que fazemos referência a nós, enquanto educadoras de infância estagiárias ou professoras estagiárias, usamos as siglas (EE) e (PE), respetivamente.

4.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche

4.1.1. Explorando os instrumentos musicais

A EEA que aqui vamos apresentar tinha como intencionalidades educativas: i) estimular a sensibilidade auditiva e visual; ii) descobrir e produzir diferentes sons; iii) participar em situações que integrem canções e movimentos corporais; iv) explorar sons e manipular instrumentos musicais; v) desenvolver as capacidades manipulativas; vi) estabelecer relações com outras crianças; vii) estimular os sentidos; viii) expressar emoções; e, por fim, ix) expressar iniciativa. Através do diálogo com a educadora cooperante, acordamos realizar uma atividade de exploração de sons e manipulação de instrumentos musicais. Concordamos com Carvalho (2008) quando afirma que as experiências rítmicas musicais permitem uma participação ativa (ver, ouvir, tocar) pois favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons a criança desenvolve a sua acuidade auditiva. Quando acompanha com gestos ou dança ela encontra-se a trabalhar a coordenação motora e a atenção e, ao cantar ou imitar sons, a criança tem a possibilidade de descobrir as suas capacidades e estabelecer relações com o ambiente em que vive (Carvalho, 2008). As atividades musicais têm por objetivo o desenvolvimento rítmico, favorecendo outras áreas da aprendizagem. A criança quando toca um instrumento musical adquire compreensão a nível auditivo e rítmico, bem como a nível de expressão afetiva.

Para a concretização desta atividade, organizamos as crianças, em grande grupo, nos colchões, onde foram colocados os diversos instrumentos musicais: um xilofone, um jambé, maracas, uma guizeira, uma pandeireta e um tamborim. De imediato se verificou curiosidade iniciando, automaticamente, a exploração dos materiais apresentados (*vide* figura 2).

Análise da figura 2: As crianças encontram-se num momento de grande grupo em que exploram e manipulam, livremente, vários instrumentos musicais.



Figura 2-Exploração/manipulação dos instrumentos musicais

Neste momento, a EE apenas observava, deixando que as crianças explorassem livremente os materiais em questão, pois o contacto com os instrumentos musicais é crucial nestas idades e deve partir do princípio que, muito antes de reproduzirem sons instrumentais, dever-se-á dar oportunidade de explorar livremente os instrumentos musicais (Cezero, 1997).

Após a livre exploração dos diversos instrumentos musicais, por parte do grupo, a EE começou a produzir diferentes sons com os instrumentos musicais. Foi possível verificar que as crianças prestavam muita atenção e, imediatamente, tentavam reproduzir o mesmo som.

No seguimento desta atividade a EE achou por bem cantar uma canção que incluía movimentos corporais simples. As crianças, assim que ouviram os primeiros versos da canção, mostraram-se bastante recetivas, interessadas e atentas, sendo que algumas delas imitavam os movimentos corporais executados pela EE (*vide* figura 3). As crianças, através da dança, expressam o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança auxilia o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).



Análise da figura 3: A educadora estagiária encontra-se em interação com as crianças cantando uma canção à qual as crianças respondem positivamente.

Figura 3-Crianças em interação com os pares e com o adulto

A PES no contexto educativo de Creche foi profícua na medida em que nos permitiu refletir acerca do trabalho realizado pelos educadores neste contexto, percebendo algumas dificuldades em realizar atividades pedagógicas, já que se tratam de crianças muito novas e com as suas próprias rotinas muito vincadas, mas que foram sempre ultrapassadas. Porém, foi elucidativo verificar a importância da educadora, enquanto agente educativo ativo e dinâmico, que potencia e promove a aquisição de novas aprendizagens às crianças, pois é neste contexto que se dá início ao seu desenvolvimento social, adquirindo a noção de regras, rotinas e relacionamento interpessoal, aliadas ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

Seguidamente, descrevem-se as EEA relacionadas com a Educação Pré-Escolar.

4.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Ao longo da PES, no âmbito da EPE, foram realizadas diversas EEA que tinham como objetivo evidenciar a valorização do papel ativo das crianças na prática educativa. Nesta prática procuramos respeitar os interesses das crianças, o propósito educativo, os processos metodológicos com a descrição das atividades e estratégias utilizadas, a aplicação de diferentes recursos e a apreciação e reflexão implícitas na planificação e implementação das ações.

Selecionamos as duas EEA, que se apresentam de seguida, visto que ao longo da sua descrição e interpretação evidenciamos os objetivos a serem alcançados para darmos resposta à nossa questão-problema e, também, sentimos que todas as crianças e inclusive nós, estivemos inteiramente envolvidas em todo o processo onde a interação foi constante.

4.2.1. Bingo dos Nomes

Esta EEA tinha como objetivos: i) estabelecer relações com os pares; ii) colaborar na procura de soluções para resolver problemas; iii) partilhar ideias, perspetivas e saberes e reconhecer o contributo do outro neste processo; iv) aceitar as regras do jogo, na situação de ganhar ou perder; v) estimular o contacto com a linguagem oral e escrita; vi) promover e aperfeiçoar a linguagem oral e escrita; vii) reconhecer as letras do alfabeto que compõem a escrita do seu nome através do jogo; e viii) estimular a cooperação e perceber-se a si e ao outro, das igualdades e diferenças, mediante as interações estabelecidas.

Esta atividade iniciou-se com a rotina habitual, o acolhimento, que se assume como a parte mais importante em que se consegue obter mais informações acerca do que as crianças pensam. Depois cada criança marcou a presença no quadro de presenças, ordenadamente. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), os quadros de presença “são uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, e com direitos” (p. 26), ou seja, o facto de verificarem e praticarem todos estes processos contribuem para a sua autonomia.

Em seguida as crianças e a EE sentaram-se, em grande grupo, na área central da sala de atividades e estabeleceu-se um diálogo com as crianças acerca do seu fim de semana, pois estas gostavam muito de contar as suas novidades, favorecendo-se assim o desenvolvimento da oralidade. Como mencionam as OCEPE a “linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 64). Assim, escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar, favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e, em geral, a competência comunicativa. Cabe ao/a educador/a escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale e fomenta o diálogo para, assim, facilitar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As áreas abordadas na atividade, foram: a área do Conhecimento do Mundo, a área da Formação Pessoal e Social e a área da Expressão e Comunicação. Esta última engloba aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento simbólico que determina a compreensão e diferentes formas de linguagem. Ou seja, a área da Expressão e Comunicação, é a “única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si e constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 47).

Tendo em conta que o jogo é uma estratégia utilizada no processo ensino-aprendizagem que permite estimular e favorecer as aprendizagens, foi sugerido às crianças a realização do jogo Bingo dos Nomes. Deste modo, concordamos com Ortiz (2005) quando refere que, através do jogo, “a criança aprende normas de

comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral” (p. 27). Logo que foi referenciada a palavra jogo, as crianças mostraram entusiasmo, fazendo questões acerca do mesmo. Uma vez que todas as crianças mostraram interesse em participar na atividade foi-lhes dito como funcionaria o jogo.

Neste sentido iniciamos a atividade distribuindo a cada criança um cartão com o seu nome escrito em letras maiúsculas. Em seguida, explicamos as regras do jogo, sendo que este é muito semelhante ao bingo normal, mas neste jogo utilizaram-se as letras do alfabeto, em vez de números. A EE sorteou as letras, pedindo às crianças ajuda para as identificar. Cada letra sorteada ia sendo marcada por cada criança na cartela que tinha o nome de cada uma. Para fazer essa marcação recorriam a feijões. A primeira criança a completar a sua cartela gritava “Bingo!” sendo a vencedora do jogo.



Figura 4-Jogo Bingo dos Nomes

Para Macedo (2005), os trabalhos com jogos, no que se refere aos aspetos cognitivos, visam contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver as suas habilidades e competências e oferecer um rico arsenal de possibilidades, contribuindo para a construção de relações sociais, cuja direção é aprender a considerar limites e agir de forma respeitosa com as pessoas.

Dando continuidade à atividade desenvolvida optamos por complexificar o jogo Bingo dos Nomes no momento de trabalho em pequeno grupo pois tal como mencionam Hohmann e Weikart (2011), “o tempo de trabalho em pequeno grupo proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (p. 371). A EE reuniu-se com um pequeno grupo de seis crianças, numa mesa, enquanto que as outras se dirigiram livremente para as áreas de interesse de cada uma. Com este trabalho em pequeno grupo pretendia-se não só estabelecer relações afetivas entre crianças, mas

também a partilha dos materiais, partilha de conhecimentos entre as crianças, a entretajuda das crianças, explorar a comunicação e adquirir regras de convivência social. Hohmann e Weikart (2011) referem que “a chave para um tempo em pequenos grupos bem-sucedido é a planificação de experiências que vão ao encontro dos interesses das crianças e apoiam o seu desenvolvimento” (p. 33).

A EE explicou às crianças que iriam voltar a jogar ao Bingo e, de imediato, se notou o entusiasmo das mesmas. Porém, a EE acrescentou que o jogo iria ser diferente daquele que jogaram em grande grupo. De facto, complexificou-se o jogo na medida em que os nomes das crianças deixaram de ser usados e passaram a utilizar-se cartões com letras quer maiúsculas quer minúsculas.

Além de ser uma estratégia com o objetivo claro de desenvolver a competência da oralidade e escrita através do reconhecimento das letras do alfabeto, este jogo é, também, uma atividade bastante divertida já que através dos jogos as crianças se tornam cooperantes e, de acordo com Ortiz (2005), “o jogo fomenta a capacidade para a elaboração de normas da infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade” (p. 27). Consideramos que o jogo transmite e potencia valores através dos quais as crianças aprendem a estabelecer atitudes e relações positivas umas com as outras. Kishimoto (2007) salienta que o jogo deve ser visto nas práticas escolares como um importante aliado para o ensino, pois colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos a serem abordados na escola.

Para dar início ao Bingo das letras, a EE distribuiu a cada criança uma cartela diferente com letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas. Seguidamente explicou as regras do jogo referindo que é muito semelhante ao bingo normal, mas utilizando as letras do alfabeto em vez de números. Nesta situação a EE teve o papel de sortear as letras, pedindo às crianças ajuda para as identificar. Cada letra sorteada era marcada na cartela com feijões.



Figura 5-Crianças a jogar o Bingo das Letras, em pequeno grupo

Análise da figura 5: O facto da atividade ter sido concretizada em pequeno grupo permitiu que a interação criança-criança fosse constante, tal como podemos inferir no presente registo.

De salientar que as crianças se mostraram muito interessadas e envolvidas no jogo e a maior parte delas conseguiu fazer Bingo (*vide* figura 5). Por sua vez, o facto de existirem letras minúsculas complexificou o jogo na medida em que as crianças apenas tinham conhecimento de algumas dessas letras. Por isso, revelavam dificuldade no seu reconhecimento.

Quando voltamos para o grande grupo, as crianças que trabalharam no pequeno grupo partilharam com os restantes aquilo que estiveram a fazer, verificando-se que as crianças “constroem a sua própria compreensão daquilo que acabaram de fazer” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 348). Neste momento as crianças explicaram aos colegas as regras do jogo, mostraram as cartelas do mesmo, as letras do alfabeto e contaram como se jogava. Posteriormente, uma das crianças referiu que existiam “letras grandes e letras pequenas no jogo” (letras maiúsculas e minúsculas), tendo sido promovido um diálogo com o intuito de lhes mostrar que existem letras maiúsculas e letras minúsculas, letras estas que a maioria ainda não identificava. A intencionalidade do diálogo com as crianças era valorizar a comunicação oral e a interação entre as crianças, pois concordamos com o que se expressa nas OCEPE quando se salienta que “a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 65).

Prosseguimos com a rotina diária e demos oportunidade às crianças para usufruir da hora de almoço e da hora de descanso. No período da tarde, começamos por estabelecer um diálogo com as crianças já que estas tinham necessidade de comunicarem e de se exprimirem, salientando-se, assim, a “necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 64).

Seguidamente, demos continuidade à atividade anterior, realizada em pequeno grupo, propondo a formação de acrósticos com o nome de cada criança do pequeno grupo. As crianças deviam dizer palavras que, posteriormente, eram

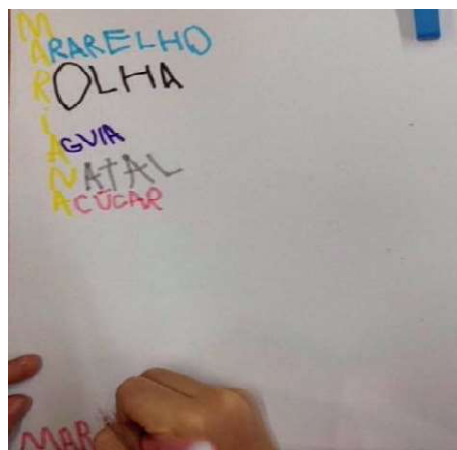


Figura 6-Criança a completar o acróstico com o seu nome

escritas pela EE, numa folha branca, conforme a letra presente no nome de cada uma (vide figura 6). Depois cada criança copiava as palavras escritas pela EE para o acróstico com o seu nome.

Enquanto as crianças do pequeno grupo realizavam a atividade acima descrita, houve uma criança, que não pertencia ao pequeno grupo, mas que se mostrou muito atenta e interessada na atividade que estava a ser desenvolvida, como se pode verificar na transcrição da nota de campo e na figura 7 que se seguem:

Sofia, por iniciativa própria, começou a fazer um acróstico com o seu nome. Este trabalho estava a ser feito com um dos pequenos grupos. A menina, em questão, decidiu, espontaneamente, pegar numa folha e realizar o mesmo trabalho que estava a ser feito com outras crianças. Completou o acróstico recorrendo à caixa de palavras, que continha diversos cartões, com as palavras e respetiva imagem, que ela foi selecionando através da primeira letra. Entretanto a Mariana e o Rúben juntaram-se a ela e, depois de observarem o que Sofia estava a fazer, começaram a realizar o mesmo trabalho.

(Nota de campo n.º 20 do dia 10 de janeiro de 2017)

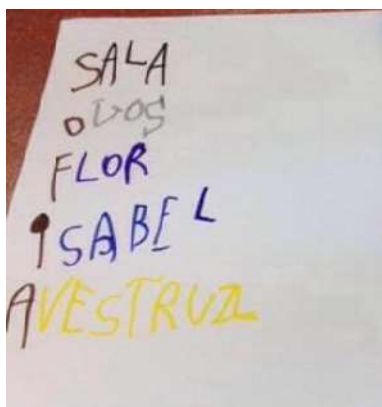


Figura 7-Acróstico autoiniciado

No final desta atividade, quando reunimos novamente em grande grupo, as crianças que trabalharam em pequeno grupo partilharam com os restantes colegas o trabalho que estiveram a desenvolver e as aprendizagens adquiridas no decorrer do mesmo.

Em síntese consideramos essencial o facto de termos concretizado atividades que promovessem a cooperação enquanto ponto determinante para uma aprendizagem significativa.

4.2.2. Quem sou EU?

A EEA que se segue foi desenvolvida num momento de trabalho em grande grupo e tinha como objetivos: i) estabelecer relações com os pares; ii) estimular a

consciência silábica das crianças; iii) desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas; iv) estimular o contacto com a linguagem escrita; v) partilhar ideias, perspetivas e saberes e reconhecer o contributo dos outros; vi) prestar atenção às comunicações que lhe são dirigidas; vii) partilhar sentimentos e viii) demonstrar curiosidade e interesse pelo que o rodeia, colocando questões que evidenciem o desejo de saber mais.

Iniciamos a EEA recorrendo a um diálogo entre todos, tal como acontece sempre em qualquer atividade a desenvolver. Seguidamente, apresentamos, às crianças, o livro “A mamã pôs um ovo” (Cole, 2011). Utilizámos o livro como suporte, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse das crianças através do contacto direto com os livros. Pensamos que a leitura de histórias é um ponto de partida eficaz para abordar todas as áreas de conteúdo sendo também “um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças” (Mata, 2008, p. 79). Antes de iniciarmos a leitura, falamos-lhes do livro, nomeadamente da capa, da contracapa e da lombada. Começamos por mostrar a capa do livro, de forma a despertar a sua curiosidade e imaginação, em relação ao conteúdo. Colocamos-lhes algumas questões, tais como: O que vêem na capa? O que vos sugere? Qual será o título da história?, deixando estas questões em aberto (*vide* figura 8). Tal como refere Fernandes (2007), “antes da leitura, o educador pode explorar elementos do livro” (p. 26). Posteriormente, procedemos a uma leitura expressiva da história e, em simultâneo, mostramos às crianças as respetivas imagens.



Figura 8-Leitura e exploração da história

Após a leitura houve um momento de diálogo com as crianças, que se mostrou essencial para a compreensão da história. Este diálogo permitiu-nos, essencialmente, promover a escuta, dialogar em grande grupo e confrontar saberes. De salientar que,

durante a leitura, as crianças mostraram-se atentas, envolvidas e interessadas. Segundo Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, contudo também desperta o interesse e a vontade em participar nesta atividade” (p. 79). A realização de diálogos e a troca de ideias permitiram ao grupo alargar o vocabulário e a sua imaginação. Para tal e concordando com Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79).

Em seguida, sugerimos a realização de uma atividade, em pequeno grupo, que envolvia divisão silábica de palavras presentes na história “A mamã pôs um ovo” (Cole, 2011). Iniciou-se a atividade dando a conhecer os materiais e a sua finalidade. Para tal, apresentaram-se palavras que integravam a história lida, em grande grupo. Acrescentou-se que estas palavras já se encontravam colocadas em cartões com a imagem correspondente. As crianças tinham a tarefa de fazer a divisão das sílabas dessas palavras, inicialmente com palmas e, posteriormente, usando tampas de garrafa de forma a fazer a contagem das sílabas de cada palavra (vide figura 9). Cada criança teve a oportunidade de fazer a divisão silábica de uma palavra e de lhe associar o respetivo número de sílabas. Esta atividade de consciência fonológica (consciência silábica) é bastante importante, tendo como objetivo segmentar silabicamente palavras e reconstruir palavras por agregação de sílabas. Concordando com Rios (2009), “a consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem logo desde a idade pré-escolar” (p. 12).

Posteriormente, foi apresentada uma tabela de dupla entrada que continha uma coluna com as palavras utilizadas nos cartões e outra coluna com o número de sílabas (vide figura 10). As crianças tinham a tarefa de colar as tampas correspondentes ao número de sílabas que a sua palavra continha.



Figura 9-Crianças a realizar divisão silábica de palavras

QUANTAS SÍLABAS TÊM AS PALAVRAS?				
N.º DE SÍLABAS PALAVRAS	1	2	3	4
CANELA			●	
OVOS		●		
BOLA		●		
PEDRAS		●		
TUBO		●		
AÇÚCAR			●	

Figura 10-Tabela de dupla entrada - Divisão silábica

É importante salientar que as crianças, habitualmente, realizavam atividades relacionadas com a área do português, tendo em conta que na sala existia uma área da escrita, muito procurada pelo grupo. No final desta EEA procedeu-se ao habitual diálogo entre as crianças, em grande grupo, em que aquelas que fizeram parte do pequeno grupo relatavam o que tinham estado a fazer, levando-as a partilhar e a refletir acerca da atividade desenvolvida (*vide* figura 11).



Figura 11-Momento de transição em que as crianças, do pequeno grupo, partilham a atividade que realizaram

Após esta partilha do que foi abordado, em pequeno grupo, a EE propôs às crianças fazer a divisão silábica do nome de cada uma delas, que, de imediato, se mostraram entusiasmadas com a sugestão. Para tal, a educadora estagiária pediu a uma das crianças para ir buscar a caixa que continha os cartões com os nomes de cada uma e respetiva fotografia. Em seguida, cada uma, com o auxílio da EE, dividiu o seu nome em sílabas através dos batimentos de palmas, concordando com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando referem que “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar” (p. 55). Após todas terem realizado os batimentos de palmas para descobrirem em quantas sílabas se dividem os seus nomes, as crianças compararam esse número com os dos seus colegas. A EE propôs que se agrupassem os nomes das crianças consoante o número de sílabas que cada um continha (*vide* figura 12), constatando-se que “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 55).



Figura 12-Divisão silábica dos nomes de cada criança, em grande grupo

No dia seguinte, a fim de dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, a EE propôs às crianças a realização do seu autorretrato para que estas se familiarizassem com a sua própria imagem e com as suas características físicas. Inicialmente existiu um diálogo acerca do que é um autorretrato com o apoio de vários exemplos de autorretratos de artistas famosos. Posteriormente, observamos o rosto de uma das crianças de forma a analisar como eram os olhos, o nariz, a boca, etc. Depois foi pedido às crianças para se observarem ao espelho, uma a uma, de forma a reconhecerem as suas características físicas e identificar a característica que elas mais admiram ao olharem-se ao espelho (*vide* figura 13).

Após esta observação foi sugerido às crianças a realização do seu autorretrato em registo gráfico (*vide* figura 14). Consideramos, assim, essencial sugerir às crianças atividades que estimulem a sua criatividade e imaginação bem como oferecer-lhes materiais diversos para a sua execução pois estas têm prazer de explorar e utilizar diferentes materiais “cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53). Posteriormente, as crianças sugeriram à EE elaborar os seus autorretratos em plasticina (*vide* figura 15).



Figura 14-Criança a olhar-se ao espelho



Figura 13-Dois autorretratos, em registo gráfico

Tal como Hohmann e Weikart (2011) referem que os momentos em pequeno grupo dão às crianças a oportunidade de disfrutarem de uma variável quantidade de materiais, de experiências e de descobertas que partilham todas umas com as outras e com o educador.



Figura 15-Dois autorretratos, em plasticina

No final desta atividade, procedeu-se ao habitual diálogo entre as crianças, em grande grupo, em que aquelas que fizeram parte do pequeno grupo relatavam o que tinham estado a fazer e no que consistia a atividade, levando-as a partilhar e a refletir acerca do que foi feito (*vide* figura 16).



Figura 16-Momento de transição em que as crianças partilharam a atividade realizada no pequeno grupo

Durante a nossa intervenção, procuramos proporcionar às crianças EEA integradoras, tentando sempre conciliar os saberes com as necessidades e interesses que as crianças iam demonstrando. De salientar, ainda, que o nosso trabalho foi compensado, quando nos apercebemos que as crianças revelavam envolvimento e níveis de compreensão elevados. Foi, também, nossa preocupação proporcionar às crianças EEA que, para além de integradoras, fossem impulsionadoras da cooperação e colaboração, favorecendo a sua formação pessoal e social.

No ponto seguinte iremos apresentar as EEA desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.

4.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção é um processo de grande responsabilidade do educador/professor sendo feita depois de uma fase de observação e cooperação, uma vez que estas duas fases são fundamentais para o desenvolvimento do formando como pessoa e como futuro professor.

Neste ponto serão descritas três EEA desenvolvidas no 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Com a sua realização, pretendemos estabelecer uma abordagem integradora e articulada das diferentes áreas curriculares. Assim sendo a planificação das atividades educativas baseou-se no desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas, ativas e socializadoras, interligando os conteúdos das quatro áreas curriculares, dando, assim, continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas.

Em todas as EEA tentamos planificar de modo a considerar os interesses das crianças, tais como o ritmo da turma no geral, o ritmo de cada criança e, sobretudo, observar e valorizar o seu empenho nas atividades. Foi nossa preocupação ter sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças. De salientar, ainda, que as atividades que realizamos ao longo da PES foram sempre planeadas atempadamente, com a realização cuidada de um documento essencial, a planificação, devendo esta ser adequada a cada e a todas as crianças, respeitando as suas necessidades e interesses. O professor deve organizar o conteúdo (planificar) de acordo com os objetivos que pretende que as crianças atinjam e interpretar as produções das crianças para inferir acerca das suas aprendizagens. De acordo com Tavares e Alarcão (2005), entende-se por planificação a atividade de definir e sequenciar os objetivos de ensino-aprendizagem para as crianças, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino-aprendizagem e selecionar materiais auxiliares.

4.3.1. Dia do Pai

A aula iniciou-se com um diálogo acerca do fim de semana, pois considera-se essencial ouvir e refletir sobre as vivências das crianças, sabendo como se processa o seu dia-a-dia, o seu ambiente familiar, os seus gostos. Este tipo de diálogo cria um clima de à vontade entre a criança e o professor e entre o grupo de crianças, clima que

se reflete no decurso das aulas, pois, tal como refere Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (p. 43).

Após o diálogo e partilha de vivências, a PE procedeu à leitura da história “Um papá à medida” (Cali & Cantone, 2007). Exploramos esta história porque se aproximava o Dia do Pai. Consideramos esta obra importante para a concretização da atividade em que pretendíamos abordar os domínios de referência da Leitura e Escrita, Educação literária e Oralidade.

Antes de se efetuar a leitura da história foram analisados, com as crianças, os elementos paratextuais do livro. Concordando com Balça (2007), a análise dos elementos paratextuais do livro tem como objetivo principal “motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p. 134). Neste momento de pré-leitura, a turma colocou hipóteses sobre o tema da história, despertando o seu interesse e curiosidade, permitindo-lhes um domínio progressivo do livro. Da conversa realizada em torno do livro surgiram algumas ideias por parte das crianças:

- Com base no título do história quem sabe dizer-me do que irá falar a história? (PE)
- A história deve falar de um pai (Luís).
- Eu acho que fala de uma família e do amor entre eles (Rita).
- Deve ser a história de uma família (Leonor).

(Nota de campo n.º 36 do dia 13 de março de 2017)

Prosseguimos a atividade procedendo à leitura pausada da narrativa, enquanto as crianças ouviam atentamente a leitura da mesma (*vide* figura 17). Segundo Viana e Teixeira (2002), “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos, constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura” (p. 122).



Figura 17-Leitura da história

Após a leitura prosseguimos com um diálogo, com as crianças, dando-lhes voz para que estas transmitissem as suas ideias aos restantes elementos do grupo. Concordamos com Balça (2007) quando refere que os diálogos que se realizam após a leitura de uma história possibilitam à criança refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, atualizando as suas referências intertextuais. Possibilitam, também, o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o coconstrutor ativo de significados textuais, fomentando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo. A realização deste diálogo permitiu às crianças refletir sobre a história, tendo a oportunidade para transmitir as suas ideias e vivências. Visto que a história versava sobre a importância de ter um pai, as crianças, na sua maioria, quiseram dar a sua opinião acerca do tema, falando sobre os seus pais e como costumam festejar o dia do pai. A partir do diálogo, em grande grupo, fomentando, assim, a oralidade, o espírito crítico e o pensamento, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e falar com ela” (p. 27), conseguimos compreender os seus pensamentos sobre o tema.

É na consequência destes diálogos que se pode notar a evolução que revelaram as crianças, na formação e construção pessoal e social, podendo observar, especialmente, o respeito pelo outro, esperando pela sua vez para falar e respeitando a sua opinião. Nesta perspetiva, consideramos importante o contacto e a partilha de experiências entre crianças, não só para estabelecerem uma relação afetiva positiva, mas também para “promover coerentemente a personalidade da criança, aumentar a sua motivação, entusiasmo e maturidade e valorizar os recursos humanos e materiais, para melhor levar a cabo a tarefa educativa” (Sanches, 2001, p. 94).

Posteriormente, solicitamos às crianças que recontassem a história por palavras suas. Consideramos este aspeto relevante, já que nos permitiu perceber se as crianças estavam atentas à leitura. Também permitiu perceber as suas capacidades de memorização e de certa forma, contribuiu para o desenvolvimento do discurso, ou seja, da expressão oral que é um aspeto essencial no desempenho geral da criança. Cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam mostrar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos e, também, trocar experiências e saberes (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2009).

Seguidamente, foi sugerido à turma a elaboração de uma mensagem individual dirigida ao respetivo pai. Esta mensagem viria a ser incluída no presente para o Dia do Pai que, posteriormente, realizamos. Relembramos às crianças que antes de começarem a escrever o texto deveriam organizar, selecionar e enumerar as suas ideias, de forma lógica, para que no momento de escrita não se esquecessem de informação importante nem repetissem ideias. Isto porque o processo de escrita envolve uma “variedade de componentes” (Barbeiro, 1999, p. 59), tornando-o, assim, rigoroso e complexo.

No decorrer da atividade a PE incentivou as crianças a escrever a sua opinião sobre as temáticas abordadas para que estas se sentissem motivadas. Tal como afirmam Pereira e Azevedo (2005), o professor deve “aceitar as produções dos alunos tais como surgem, evitando corrigir tudo e valorizando mais os acertos do que os erros, utilizando uns e outros como fonte de informação dos conhecimentos das crianças” (p. 85). As crianças ao serem valorizadas pelo seu trabalho sentiram-se motivadas para a realização de aprendizagens. Corroborando a ideia de Dewey (2002), “tudo o que mais nos interessa são naturalmente, os progressos pela criança individual que conhecemos, o seu desenvolvimento físico, normal, a sua evolução, no que toca à sua capacidade de ler, escrever e contar” (p. 17). Para tal, o professor deve estabelecer um clima de confiança para que, desta forma, promova a autoestima das crianças. O momento de escrita foi muito prazeroso, uma vez que os alunos se mostraram dedicados à tarefa, o que resultou em produções finais de bastante qualidade.

Prosseguindo com a atividade as crianças foram convidadas a elaborar o presente para o Dia do Pai. Visto que os pais fazem registos escritos de informações importantes nas suas próprias casas achamos por bem elaborar marcadores que a cada momento facilitassem a identificação das atividades ou das leituras a realizar em cada dia. Começamos por apresentar às crianças os diversos materiais que poderiam ser utilizados para elaborar o presente. Em seguida explicamos o que iria ser feito.

Sugerimos, então, à turma a produção de um marcador para livros com o perfil de um homem. Este marcador seria feito com cartolina e goma Eva e a parte interior do mesmo poderia ser decorada conforme o gosto de cada criança. Concordamos com Sousa (2003) ao referir que “a Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (p. 160). Tratando-se de uma manifestação/expressão plástica realizada por parte da criança, esta deverá ser livre, livre de juízos de valor por parte do adulto.

Desse marcador faria parte o texto produzido anteriormente. (*vide* figuras 18 e 19).



Figura 18-Marcador para livros



Figura 19-Resultado final do presente para o Dia do pai

Terminada esta atividade e, por forma a interligar com a área de matemática, conduzimos o diálogo, tendo em conta o título da obra apresentada, relacionado com o conteúdo unidades de medida de comprimento. Este diálogo tinha como objetivo relembrar o conteúdo que já tinha sido abordado na semana anterior. Deste modo fizemos a consolidação do mesmo realizando uma ficha de trabalho onde predominavam os exercícios de conversão (*vide* anexo I). Foi entregue uma ficha a cada criança. Esta foi realizada, individualmente. No entanto a PE sugeriu que as crianças colaborassem com os colegas que tinham mais dificuldades. Esta foi uma forma de patentear as relações afetivas entre criança-criança, em que, interagindo umas com as outras, trocam conhecimentos cruciais para o seu desenvolvimento. Tal como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “com o fluir das relações

afetivas e relações que essa vivência sustenta, medeia as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades e projectos” (p. 33).

Em suma esta EEA promoveu a cooperação e a comunicação entre pares que se assume relevante para a construção de relações com outros.

4.3.2. As atividades económicas

Nesta EEA que proporcionamos às crianças, na área de Estudo do Meio, abordamos as atividades económicas. Começamos por convidar as crianças a visualizarem uma apresentação em suporte PowerPoint com informação referente ao conteúdo a abordar, as atividades económicas. A atividade em questão tinha como objetivo reconhecer e identificar as principais atividades produtivas nacionais.

Em seguida as crianças organizaram-se em grupos. Neste sentido organizamos a sala para trabalharem em cooperação umas com as outras já que o trabalho em grupo desenvolve várias competências principalmente ao nível da socialização. Pato (2000) refere que “o trabalho em grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise a aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9). Para concretizar uma forma de trabalho foi necessária uma (re)organização das cadeiras em que as crianças se juntaram formando três grupos de quatro crianças cada. Posteriormente, foi distribuído um envelope a cada grupo com as peças de um puzzle no seu interior. Cada grupo tinha a tarefa de completar o seu puzzle que se referia a um dos três setores de atividade (*vide* figura 20). Assim sendo, cada grupo abriu o seu envelope, retirou as peças e completou, rapidamente, o puzzle (*vide* figura 21). Neste âmbito, Abreu (2012) salienta que “a colaboração entre pares contribui para o desenvolvimento de capacidades, aprendizagens e estratégias que são fundamentais para a resolução de situações problemáticas, num processo cognitivo, no qual participam a interação e a comunicação” (p. 25). Seguidamente os grupos tinham a tarefa de descobrir mais informação acerca do setor que estava representado no seu puzzle. Para tal a PE distribuiu alguns documentos pelos três grupos, que continham informação diversificada acerca do conteúdo em questão. Cada grupo, depois de ler e analisar esses documentos, teve de partilhar com a turma uma síntese da informação a que tiveram acesso.



Figura 20-Grupo de crianças a completarem o puzzle

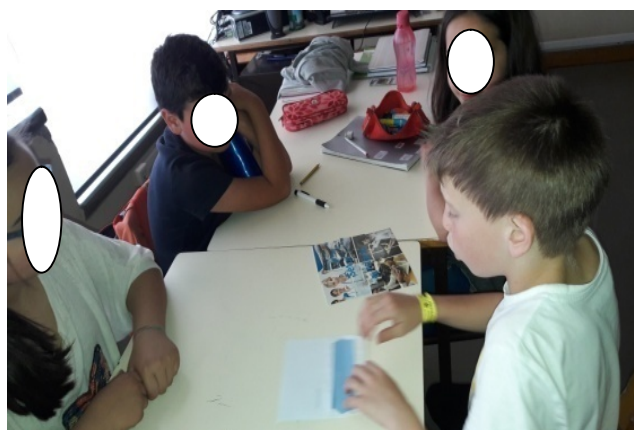


Figura 21-Grupo de crianças com o puzzle completo

Dando continuidade à atividade foi sugerido à turma a elaboração de um cartaz acerca das atividades económicas para ser exposto na sala de aula. Nesta sequência a PE começou por questionar as crianças sobre o que devia constar do cartaz, sugerindo-lhes que fosse feito um esboço no quadro. As crianças referiram, imediatamente, que o cartaz deveria ter representados os três setores de atividade, bem como as atividades que pertencem a cada um deles. Assim sendo, a PE fez, no quadro, o esboço do cartaz de acordo com as informações que as crianças foram dando. Após a conclusão do esboço foram colocadas pela PE diversas imagens de atividades económicas no chão da sala de aula e cada grupo, à vez, dirigiu-se até essas imagens para selecionar as que representavam as atividades económicas pertencentes ao setor de atividade que tinham representado no seu puzzle (*vide* figura 22).



Figura 22-Crianças a selecionar as imagens sobre o conteúdo

Depois foi elaborado o cartaz, de acordo com o esboço realizado no quadro, em que cada grupo de crianças ficou responsável por preencher as informações referentes a cada um dos três setores de atividade (*vide* figura 23).

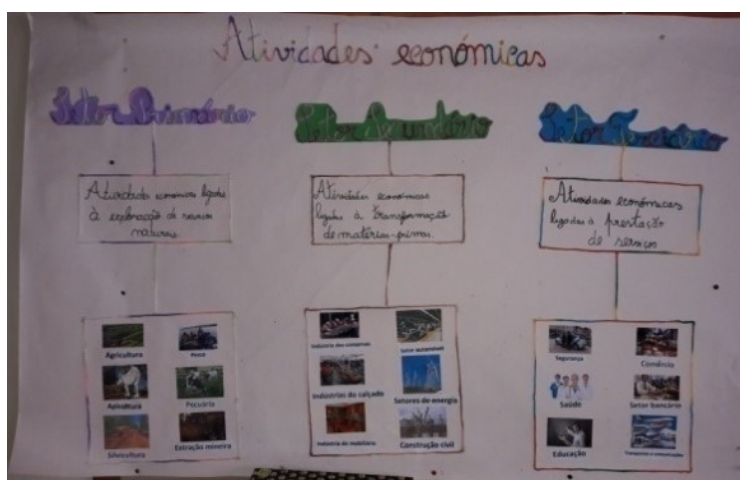


Figura 23-Resultado final do cartaz elaborado pelas crianças

Continuando, para consolidar o conteúdo em questão, foi proposto às crianças a realização do Jogo da Glória acerca das atividades económicas. Antes de dar início ao jogo a PE explicou que este ia ser jogado a pares e identificou os conteúdos que estavam a ser abordados (*vide* figura 24). O jogo como proposta de trabalho assume-se como uma estratégia para promover a interação e a comunicação entre as crianças, o que gera aprendizagem e incita a resolver problemas (Raupp, 2009). Este facto é corroborado por Martinez (2006) quando refere que o lúdico se relaciona diretamente com o pedagógico, especialmente no desenvolvimento do raciocínio do aluno e em qualquer estágio do seu desenvolvimento. A aprendizagem no e com o brincar é fulcral na primeira e segunda infância, promovendo todos os contextos psicológicos, motores, sociais, familiares, grupais das competências da criança.

Esta atividade foi muito bem aceite pelas crianças, pois o jogo representava um desafio e, sendo um desafio, era motivador para elas.



Figura 24- Par de crianças a jogar o Jogo da glória

Para dar seguimento à atividade e promovendo a articulação com a área de Matemática, a PE colocou uma questão à turma que despoletou o seguinte diálogo:

-A Mariana e a Joana estiveram a pensar na resposta durante 2 minutos, quantos segundos gastaram as duas para dar a resposta final? (PE).

-120 segundos professora e já sei do que vamos falar a seguir! (Rúben).

-Ai sim? Então do que vamos falar Rúben? (PE).

-Das medidas de tempo (Rúben).

-Boa Rúben é mesmo isso! Gosto de te ver atento. Vamos então ver quem se lembra das unidades de medida de tempo que abordamos na última aula.

(Nota de campo n.º 47 do dia 23 de maio de 2017)

Passámos, então, ao diálogo, em grande grupo, de modo a aferir os conhecimentos das crianças em relação ao conteúdo a abordar. Para consolidar as unidades de medida de tempo foi apresentado, ao grupo, um Powerpoint no qual eram sugeridas diversas situações problemáticas acerca do conteúdo em questão. Tal como afirma Ponte (2006) o recurso às tecnologias, nomeadamente, o computador pode “constituir um novo meio de expressão, desenvolvendo a autoconfiança do aluno, estimulando e diversificando as suas atividades cognitivas, e proporcionando-lhe um papel mais determinante no seu processo de construção e conhecimento” (p. 77). Após a realização dessas situações problemáticas passamos à sua correção no quadro por forma a esclarecer possíveis dúvidas. Ao longo da realização desta atividade pudemos sentir e observar que as crianças se encontravam interessadas, pois a participação e o entusiasmo delas era notável, já que a maioria das crianças concretizaram, o que lhes foi solicitado, com êxito e sem dificuldade.

4.3.3. Cálculo do volume em objetos diversos

Os objetivos delineados para a EEA que se segue foram os seguintes: i) medir volumes e capacidades; ii) construir e utilizar, adequadamente, um metro cúbico; iii) desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita; iv) produzir um discurso oral com correção; v) redigir corretamente; escrever textos diversos; vi) ler e ouvir ler textos literários; vii) compreender o essencial dos textos escutados e lidos, viii) escrever textos diversos e ix) produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor.

Iniciamos a aula através de um diálogo com as crianças acerca do conteúdo a abordar (volume) por forma a identificar conhecimentos prévios acerca do tema. Após o diálogo foi apresentado à turma um PowerPoint de forma a clarificar o conteúdo em questão.

Posteriormente, a PE sugeriu às crianças a construção do metro cúbico, em grande grupo, utilizando tubos. Esta construção mostrou-se essencial para as crianças adquirirem uma ideia do espaço por si ocupado.

Após a construção do metro cúbico, com doze tubos de um metro de comprimento e plasticina, as crianças foram convidadas a ocuparem o espaço interior do cubo como se pode observar na figura (*vide* figura 25) com o objetivo de compreenderem o espaço que estes ocupam.



Figura 25-Crianças a ocupar o espaço interior do cubo com um metro de aresta

Para dar seguimento à atividade foi sugerido pela PE a construção do decímetro cúbico, individualmente, utilizando palhas e plasticina (*vide* figura 26). Estas atividades práticas motivaram as crianças a envolver-se em situações que as levaram, claramente, a construir conhecimentos referentes ao volume de objetos. Assim concordamos com

Lorenzato (2010) quando deixa clara a importância de partir do concreto, de atividades práticas para ensinar Matemática, quando afirma: “palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticos ou em movimento. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar” (p. 17). Logo para que haja aprendizagem significativa, é imprescindível que haja o gosto em aprender, a descoberta e a construção do conhecimento, que deve passar pelo concreto e por situações vivenciadas no cotidiano das crianças.

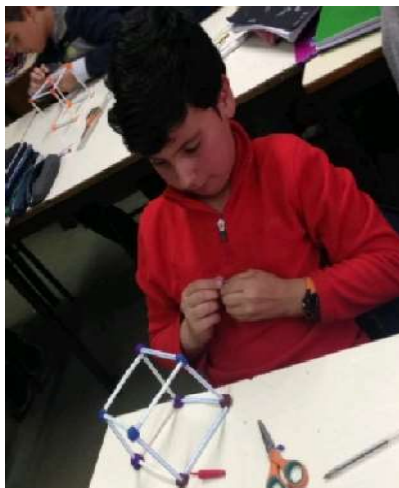


Figura 26-Resultado final da construção do decímetro cúbico

Em seguida a PE pediu às crianças para calcularem o volume da sala de aula utilizando o metro cúbico, construído anteriormente, e daí adveio o seguinte diálogo:

- Professora há outra forma mais fácil de calcular o volume de sala! (Leonor)
- Ai sim Leonor? Então como é essa forma mais fácil? (PE)
- Temos de utilizar a fórmula (Leonor).
- Boa e sabes qual é? Alguém sabe qual é a fórmula a que podemos recorrer? (PE)
- Temos de calcular o comprimento vezes a largura vezes a altura (Carlos).
- É isso mesmo Carlos, muito bem! (PE)

(Nota de campo n.º 50 do dia 29 de março de 2017)

Após o diálogo procedemos ao cálculo do volume da sala de aula através da fórmula de cálculo do volume do paralelepípedo. Em seguida, uma das crianças foi ao quadro efetuar o cálculo solicitado.

Por forma a dar continuidade à atividade a PE apresentou um livro e perguntou às crianças se também era possível calcular o volume daquele objeto. As crianças, imediatamente, disseram que sim e explicaram como poderia ser feito. Foi pedido a uma das crianças que viesse resolver o desafio, proposto, ao quadro.

Depois de efetuado o cálculo do volume do livro, a PE desvendou o título do livro “História com recadinho” (Dacosta, 2010) e prosseguimos com a exploração dos elementos paratextuais do livro. Pelo exposto Mata (2008) menciona que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79).

Após o início da leitura sentiu-se o entusiasmo das crianças, pois a atenção e o fascínio por ouvir e ver as imagens era bastante visível. Finda a narrativa desenvolveu-se um diálogo com as crianças dando-lhes tempo para transmitirem as ideias tendo em conta o que entenderam e interpretaram da história. No decorrer deste processo as crianças exprimiram-se de uma forma criativa sendo-lhes dada a oportunidade de ouvir, saber ouvir e saber expressar-se perante o grupo. Estas interagiram entre si trocando as suas ideias e opiniões, respeitando os momentos de cada um. Consideramos importante dar voz às crianças para que elas expressem as suas ideias e opiniões sobre os temas a serem abordados. Assim, concordamos que, através do diálogo, “a criança constrói o sentido, adquire e consolida vocabulário, desenvolve novas estruturas sintáticas e a capacidade de organizar a narrativa” (Fernandes, 2007, p. 29).

Posteriormente foi realizada uma atividade de escrita criativa com base na obra explorada (*vide* figura 27). Seguiu-se a distribuição de uma folha branca a cada criança e pedimos para escreverem os seus nomes num canto. Depois explicamos que, ao som de música, deviam escrever uma frase relacionada com o conteúdo dessa história. Posteriormente a música foi interrompida e cada aluno passou, imediatamente, a sua folha ao colega à sua direita, para que este, ao iniciar a música, desse seguimento ao texto iniciado pelo seu colega. O processo repetiu-se até que todas as crianças escrevessem em todos os textos dos colegas.



Figura 27-Crianças a realizar uma atividade de escrita criativa

Como refere Azevedo (2000), o ato de escrever é “uma técnica antes de ser uma arte, técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que necessário” (p. 43). Neste sentido, tornou-se fundamental criar atividades de escrita que despertassem nas crianças a vontade de escrever, pois trata-se de um processo complexo pelo que deve ser praticado com frequência principalmente nos primeiros anos de escolaridade. No decorrer da atividade as crianças mostraram-se participativas, confiantes e motivadas, dado que este método de escrita despertou-lhes interesse. No final da produção textual, as crianças leram os seus textos à turma (*vide* figura 28).



Figura 28-Criança a ler o seu texto

Pensamos que a leitura dos textos produzidos foi deveras importante para os próprios autores, bem como para quem os ouviu, pois neste momento ocorreu um reconhecimento de quem o fez e existe um conhecimento daquilo que é feito por outrem.

Consideramos, assim, essencial facultar, às crianças, atividades criativas que lhes despertem o interesse pelos processos de leitura e escrita, proporcionando-lhes um desenvolvimento eficaz destas aprendizagens, atribuindo um significado a tudo aquilo que escrevem e lêem. Esta atividade de escrita foi muito bem acolhida pois estas crianças mostraram-se muito recetivas à novidade e à descoberta de novas aprendizagens e métodos de escrita.

Em síntese consideramos que, ao longo da PES, tentamos sempre implementar EEA potenciadoras de interações sociais que promovessem o desenvolvimento pessoal e social (sentido do eu e do outro) tendo sempre em conta os interesses e as

necessidades individuais das crianças. Neste sentido, pensamos que as atividades desenvolvidas nas EEA, anteriormente descritas, foram essenciais para desenvolvermos a nossa experiência enquanto futuras educadoras/professoras. Ao longo da prática apercebemo-nos que ainda temos muito que aprender a nível profissional, mas a experiência de um bom profissional desenvolve-se ao longo do tempo. Segundo Gonçalves (2006), “formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo” (p. 17), danso sentido às experiências que se vão vivenciando.

É, igualmente, importante mencionar que as crianças desempenharam sempre um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, enquanto futuras educadoras/professoras, trabalhamos com as crianças, em função das suas características individuais bem como das suas necessidades. Ao longo da PES, procuramos crescer profissionalmente, adotando e desenvolvendo uma atitude reflexiva e investigativa que contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

No ponto que se segue faremos a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no decorrer da PES.

5. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Sabemos que é na entrada para a Creche ou para o Jardim de Infância que as crianças têm o primeiro contacto com outras crianças. Por outro lado percebemos que, rapidamente, estas interagem umas com as outras e, conseqüentemente, desenvolvem brincadeiras partilhadas e significativas para o seu desenvolvimento. Assim, interessamo-nos pelos aspetos do desenvolvimento social, considerando pertinente abordar neste relatório as interações sociais que se estabelecem entre as crianças. Para tal desenhamos a seguinte questão-problema orientadora deste trabalho: Qual o contributo das interações entre pares no processo de ensino-aprendizagem? Nesta perspetiva, o objetivo de estudo da temática recai sobre a compreensão da importância da dinâmica das interações entre pares, tendo como objetivos: (i) identificar que tipos de interações se estabelecem no ambiente educativo; (ii) analisar o papel do educador/professor, nessas interações; (iii) perceber a relação entre estas interações e a construção de saberes; e (iv) compreender como a organização do ambiente educativo influencia a interação entre pares. Por forma a recolher dados para esta investigação recorreremos a técnicas e instrumentos de recolha de dados, das quais destacamos: observação participante, registo fotográfico, análise documental, notas de campo e grelhas de registo de observação.

Neste ponto iremos proceder à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos nos três contextos de estágio em que nos integramos, Creche, EPE e 1.º CEB, dando ênfase aos dados emergentes da análise de conteúdo realizada às notas de campo e aos dados cujo registo se concretizou em grelhas de registo de observação.

Portanto, após analisar os dados recolhidos, optamos por proceder à categorização dos dados obtidos apresentando-os sobre a forma de gráficos e tabelas. Salientamos ainda que, nesta análise, interpretamos as informações recolhidas ao longo da intervenção nos contextos, bem como os documentos institucionais, as notas de campo e as grelhas de registo de observação recolhidas nos três contextos da PES.

5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos em Creche

Num processo de investigação é imprescindível que sejam apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos, neste relatório, em concreto nos contextos de PES. Começamos por apresentar os dados obtidos através das notas de campo referentes ao contexto de Creche (*vide* anexo II). De salientar que analisamos as notas de campo recorrendo à técnica da análise de conteúdo. Neste sentido, optamos por

organizar os dados em tabelas com o intuito de facilitar a leitura da análise já que se torna mais acessível para o leitor. Na tabela 1 encontra-se explicita a sinopse da tabela de análise de conteúdo das notas de campo obtidas em contexto de Creche, onde explicitamos uma categoria criada a posteriori, a qual se encontra dividida em subcategorias, unidades de registo, e por fim, o somatório das frequências das unidades de registo por subcategoria (Σ u. r. SC).

Tabela 1-Sinopse da categoria de análise das notas de campo obtidas, em Creche

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Frequências Σ u. r. SC
Interações entre pares	Através do olhar	12
	Através do sorriso	3
	Através do contacto físico/toque	2
	Através de vocalizações	1
	Através de um objeto	4

Tendo em conta os dados da tabela 1 podemos constatar que as subcategorias apresentadas evidenciam os modos predominantes da interação entre as crianças. Para esta análise foram tidas em conta 22 notas de campo.

Observando a tabela 1 verificamos que a subcategoria de interação que ocorreu mais frequentemente foi a subcategoria - *Interações através do olhar*, com um total de 12 unidades de registo. Neste sentido Hay, Payne e Chadwick (2004) afirmam que a interação implica a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa, sendo que neste processo de interação entre crianças tão pequenas, a regulação do olhar e do uso de gestos comunicativos constituem aspetos importantes. A este respeito Elmôr (2009) salienta que o olhar é o recurso comunicativo utilizado mais vezes na relação entre as crianças permitindo a ocorrência de múltiplas interações que conduzem a aprendizagens significativas. Seguidamente, com 4 unidades de registo, observamos a subcategoria – *Interações através de um objeto*. Depois, a subcategoria - *Interações através do sorriso* com 3 unidades de registo. De salientar que a interação dos seres humanos com outras pessoas começa logo a partir do momento em que este se encontra com outros indivíduos da sua espécie. Nesta linha de pensamento é a partir dos 6 meses de idade que os bebés interagem com o outro através de risos e sorrisos mútuos (Eckerman &

Whitehead, 1999). Posteriormente, a subcategoria – *Interações através do contacto físico/toque* apresenta duas unidades de registo. Neste âmbito a interação através do toque é também reconhecida como interação corporal, pois este tipo de interação pode ser realizado através do contacto pele com pele, através de carícias e até de agressões entre crianças (Alexandre & Vieira, 2004). Por último, a subcategoria – *Interações através de vocalizações* foi visível somente uma única vez. Assim, percebemos que é durante o primeiro ano de vida que as crianças incorporam nas interações entre pares gestos como apontar ou segurar objetos para o outro, bem como vocalizações (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Além dos dados acima expostos, também recolhemos outros dados através do recurso a grelhas de observação, que permitiram registar o tipo de interações que as crianças foram estabelecendo. A realização de gráficos onde se apresentam e analisam os dados obtidos através de grelhas de registo de observação permitiu uma melhor compreensão e perceber se existiu evolução nas interações que se foram criando entre as crianças.

Neste sentido construímos uma grelha de registo de observação, para aplicar em Creche, com oito indicadores a observar. Esta grelha foi usada em seis dias diferentes e em momentos do dia, igualmente, diversificados. Como itens a observar designamos: i) estabelece contacto ocular; ii) permite contacto físico; iii) imita os seus pares; iv) utiliza gestos sociais; v) emite vocalizações; vi) oferece afeto/conforto aos seus pares e vii) partilha atividades com os pares, e como frequências estabelecemos: i) nunca; ii) raramente; iii) algumas vezes; iv) muitas vezes; v) sempre e vi) não observável. Por forma a analisar os dados relativos às grelhas de registo de observação selecionamos duas das seis grelhas aplicadas em contexto de Creche, optando por apresentar os dados da primeira (*vide* gráfico 1) e da última grelha (*vide* gráfico 2) para constatar se existiu, ou não, progresso no estabelecimento das interações entre pares.

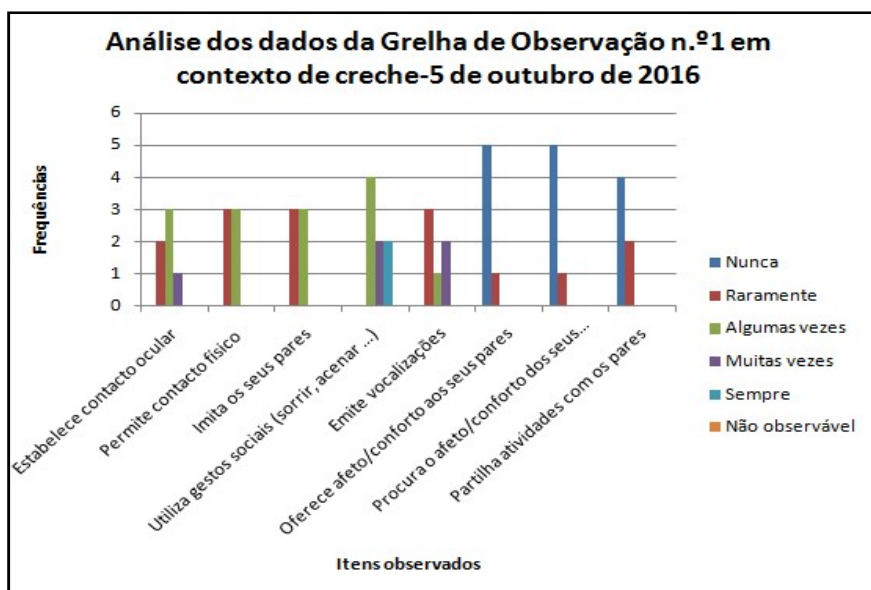


Gráfico 1-Dados da grelha de registo de observação n.º 1, em Creche

Através da leitura do gráfico 1 constatamos que 5 das 6 crianças observadas apresentaram dificuldades quer em *oferecer afeto/conforto aos seus pares*, quer em *procurar o afeto/conforto dos seus pares*. Quanto ao item – *Partilha atividades com os pares*, observamos que a maioria não o fez em nenhum momento. Por outro lado, vemos que nesta primeira observação, 3 crianças estabeleceram *contacto ocular*, algumas vezes. Em relação ao item – *Imita os seus pares*, constatamos que 3 crianças o fizeram algumas vezes porém 3 crianças raramente apresentaram este comportamento.

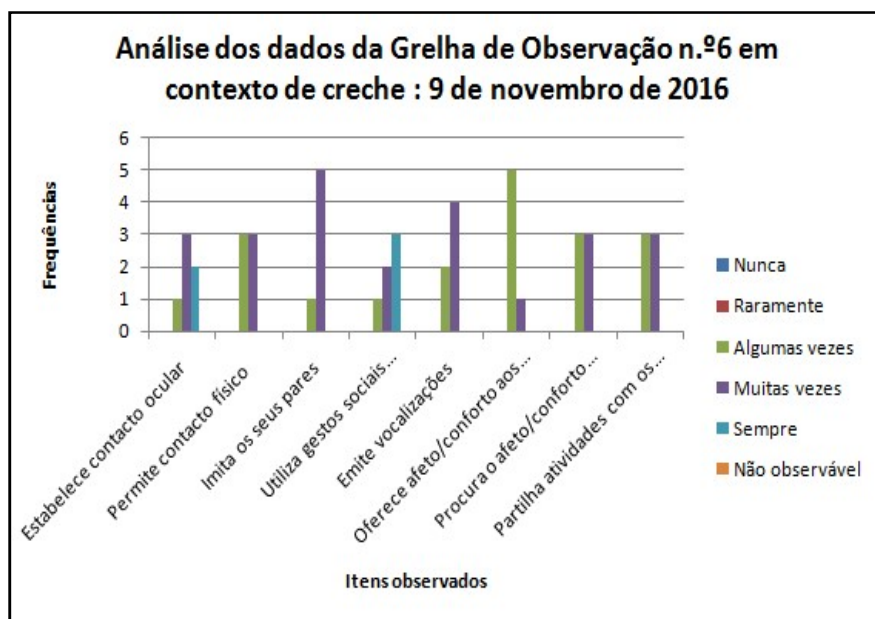


Gráfico 2-Dados da grelha de registo de observação n.º 6, em Creche

Analisando o gráfico 2 podemos constatar algumas mudanças relativamente às interações entre estas crianças. Desde já observamos alterações significativas nos itens –

Oferece afeto/conforto aos seus pares e Procura afeto/conforto nos seus pares pois no gráfico 1 verificamos que 5 crianças nunca ofereceram afeto/conforto aos seus pares e 5 crianças, também, nunca procuraram o afeto/conforto dos seus pares. Porém, no gráfico 2, observamos que 5 crianças ofereceram afeto/conforto aos seus pares, muitas vezes e 3 crianças procuraram o afeto/conforto dos seus pares, igualmente, muitas vezes. Relativamente ao item – *Imita os seus pares*, verificamos que no gráfico 1, 3 crianças o fizeram algumas vezes e 3 crianças raramente apresentaram este comportamento. No entanto, no gráfico 2 observamos alterações em relação ao item supracitado pois 3 crianças imitaram os seus pares, muitas vezes e 3 crianças apresentaram este comportamento algumas vezes. Assim sendo, através das análises efetuadas aos gráficos 1 e 2 pode-se verificar que estas crianças apresentaram um progresso bastante significativo no estabelecimento das relações sociais com os pares.

Em síntese, sabemos que os bebés, desde muito cedo, começam a interagir, fazendo-o através de sorrisos, gestos, vocalizações e choro. Muitas dessas interações passam por brincadeiras que se vão estabelecendo, entre as crianças, devendo valorizá-las em termos da sua aprendizagem e desenvolvimento. Como refere Monteiro (2012), as interações entre os pares têm início nas primeiras semanas de vida, uma vez que é possível observar os bebés a interagirem uns com os outros. Assim, apesar das limitações próprias das crianças destas idades principalmente ao nível da comunicação, também já mostram diversas competências que utilizam para gerir as interações com o outro (Brownell & Hazen, 1999). Nas crianças muito pequenas (durante os dois primeiros anos de vida), estas competências referem-se às capacidades para verificar a disponibilidade de atenção do outro, oferecer algo atrativo, imitar ou complementar uma ação do par, bem como capacidades básicas de comunicação entre pares como, por exemplo, o contacto visual e a construção de mensagens claras (Brownell & Hazen, 1999).

Em seguida apresentaremos os dados recolhidos em contexto de Educação Pré-Escolar, bem como a sua análise e interpretação.

5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos na Educação Pré-Escolar

Tal como fizemos, no ponto anterior, decidimos organizar os dados obtidos em tabelas, por forma a facilitar a leitura e análise da informação em questão. Neste sentido, na tabela 2 encontra-se a sinopse da tabela de análise de conteúdo das notas de

campo obtidas, em Jardim de Infância (*vide* anexo III), a qual se encontra dividida em subcategorias, unidades de registo e, por fim, o somatório das frequências das unidades de registo por subcategoria (Σ u. r. SC).

Tabela 2-Sinopse da categoria de análise das notas de campo obtidas, em Jardim de Infância

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Frequências Σ u. r. SC
Interações entre pares	Inibição na interação entre pares	3
	Interação espontânea com os pares	9
	Resolução de conflitos	7
	Intervenção do adulto	9
	Ambiente educativo enquanto promotor de interação entre pares	4
	Demonstração de sentimentos (afeto/carinho/amizade)	3
	Imitação de comportamentos/attitudes	1

Observando os dados expressos na tabela 2 podemos constatar que as subcategorias apresentadas evidenciam os modos predominantes da interação entre as crianças. Para esta análise foram tidas em conta 36 notas de campo.

Analisando a tabela supracitada é possível constatar que existem duas subcategorias de interação com o maior número de unidades de registo - *Interação espontânea com os pares* e *Intervenção do adulto*, ambas apresentam um total de 9 unidades de registo cada. Tal indica-nos que quando as crianças usufruem da oportunidade de interagir de uma forma livre, comunicam com mais frequência e desenvolvem competências essenciais para a sua vida social. Como expõe Branco (1995), “as interações entre as crianças são básicas para o desenvolvimento de padrões específicos de comportamento, atitudes e valores sociais” (p. 16). Por outro lado, o papel do adulto 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, 2011, p. 65). Assim, em determinados momentos, a intervenção do adulto revelou-se necessária, orientando as interações entre as crianças e promovendo o seu bem-estar das

mesmas. Neste sentido, para haver uma interação segura e positiva, será fundamental a presença do educador/professor e a sua própria consciência da importância das relações sociais entre crianças, devendo mobilizá-las na sua prática, na medida em que atividades em cooperação ou em grupo “favorecem não só o desenvolvimento cognitivo, como também promovem a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p. 89). Neste âmbito é de considerar que é papel do educador/professor promover a participação, a cooperação e a cidadania democrática, incentivando e criando oportunidades para as crianças se expressarem e para serem autónomas e responsáveis. Para além de criar oportunidades desafiantes para as crianças também deverá cooperar, ajudar e apoiar as crianças nas suas ações, ajudando-as a aprofundar e a expandir as suas ideias (Lima, 2014).

Seguidamente, a subcategoria de interação – *Resolução de conflitos*, apresenta um total de 7 unidades de registo. Segundo Hohmann e Weikart (2011) os adultos devem estimular as crianças a utilizar os seus conhecimentos para resolverem os seus conflitos, construindo novas experiências, o que irá fomentar um melhor entendimento acerca do que as rodeia. Desta forma, mesmo que os conflitos das crianças com os colegas possam ser incómodos e irritantes, “os adultos devem centralizar as suas energias e estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidos, em vez de as punirem pela sua imaturidade em termos de competências interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 89). Singer (2002) salienta a importância de o educador mediar os conflitos, ajudando as crianças na resolução de problemas e garantindo a continuidade da ação que sucede. Deste modo, mediante a intervenção e apoio do adulto, estes conflitos e dificuldades, nos momentos de interação entre pares, podem ser encarados como adaptáveis, permitindo às crianças exercer os seus impulsos em ambientes seguros, já que, com a ajuda do educador, as crianças aprendem a expressar e a controlar o seu comportamento de forma adequada (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007).

Depois, observamos a subcategoria – *Ambiente educativo enquanto promotor de interações sociais*, com um total de 4 unidades de registo. O ambiente educativo não se refere apenas ao espaço, mas também ao tempo e aos intervenientes que estão presentes na sala. No que diz respeito ao espaço, a forma como está organizado, bem como os materiais que têm à disposição das crianças, são promotores de interações. Assim, tanto as características físicas como as interpessoais das salas de atividades dos jardins-de-infância (cuidados formais) podem influenciar o modo e a intensidade com que as

crianças interagem e estabelecem relações com os pares (Ladd & Coleman, 2002, p. 144). Concordamos com Cardona (1992) quando refere que os diferentes momentos da sequência diária têm de ser planeados de acordo com os interesses e ritmos das crianças alternando as atividades mais calmas, os momentos de trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos. Esta organização de tempo possibilita à criança não depender constantemente do adulto, uma vez que já sabe o que irá acontecer a seguir, estando mais tranquila e mais confiante. Importa considerar, ainda, que o educador/professor é “o mediador entre conhecimento e o saber da criança, um organizador do tempo e das atividades propostas em sala. É a partir dessa mediação que a criança passa pelo seu processo de construção do conhecimento” (Matos, 2013, p. 140).

As subcategorias – *Inibição na interação entre pares e Demonstração de sentimentos (afeto/carinho/amizade)*, registaram um total de 3 unidades de registo. Algumas vezes as crianças sentem-se inibidas em interagir com os seus pares evitando o contacto social, mas no contexto observado, tal inibição apresentava como origem um conflito entre crianças. Mas sabendo que “os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que os incidentes como estes são ocorrências naturais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 89). O adulto deve olhar as situações de conflito como potenciadoras de desenvolvimento de competências ao nível da resolução de problemas, estimulando a criança a resolver as questões envolvidas em vez de recorrer à punição (Hohmann & Weikart, 2011). Por outro lado, foi possível observar que o grupo nutria respeito em relação às necessidades e sentimentos dos outros, demonstrando, por vezes, comportamentos afetuosos. No entanto, os comportamentos agressivos, como bater, iniciar lutas e discussões, prevaleciam em relação aos comportamentos mais carinhosos.

Por fim, a subcategoria – *Imitação de comportamentos/atitudes*, registou apenas uma unidade de registo, apesar de a imitação entre crianças ser um comportamento bastante usual, já que as crianças à medida que crescem passam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros (Moura & Ribas, 2003). A imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que observa o outro a fazer, mesmo sem ter clareza acerca do significado dessa ação, para então, à medida que deixa de repetir através da imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações (Kishimoto, 2007). Importa, ainda, referir que, enquanto a

criança imita os seus pares, vai aprendendo quer a comunicar quer, por exemplo, a conhecer o seu corpo e o corpo dos outros (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Tal como fizemos, no ponto anterior, para analisar os dados relativos às grelhas de registo de observação selecionamos duas das oito grelhas aplicadas em contexto de Jardim de Infância, para perceber se existiu mudanças em relação às interações que se estabeleceram entre estas crianças. Recorremos a uma grelha adaptada daquela que foi aplicada em Creche. Como itens a observar designamos: i) estabelece contacto ocular; ii) permite contacto físico; iii) imita os seus pares; iv) utiliza gestos sociais; v) emite vocalizações; vi) oferece afeto/conforto aos seus pares; vii) critica os seus pares; viii) responde de forma adequada a críticas dos seus pares; ix) elogia os seus pares e x) partilha atividades com os pares. Por sua vez, como frequências estabelecemos: i) nunca; ii) raramente; iii) algumas vezes; iv) muitas vezes; v) sempre e vi) não observável. Em seguida apresentamos o gráfico 3 com os dados relativos à primeira grelha de registo de observação usada em Jardim de Infância numa atividade, em grande grupo.

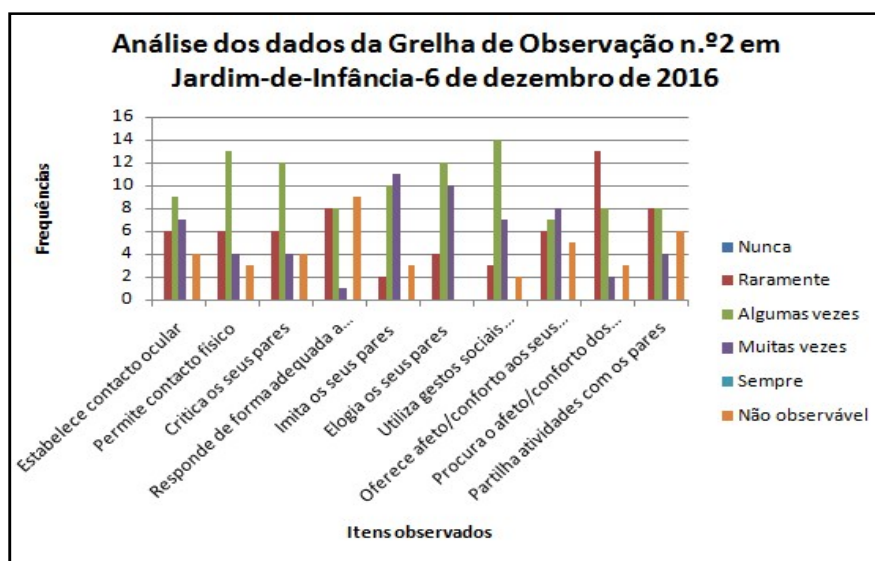


Gráfico 3-Dados da grelha de registo de observação n.º 2, em Jardim de Infância

No gráfico 3 verificamos que a maioria das crianças utilizou algumas vezes gestos sociais para interagir com os pares. Observamos, também, que a maioria destas crianças permitiu contacto físico com os pares algumas vezes mas, vemos que 13 crianças raramente procuraram o afeto/conforto dos seus pares. Também constatamos que 11 delas imitaram os seus pares muitas vezes e 10 destas crianças elogiaram os seus pares, igualmente, muitas vezes. Seguidamente, apresentamos o gráfico 4 que expõe os dados relativos a outra grelha de registo de observação utilizada em Jardim de Infância, numa atividade, em grande grupo.

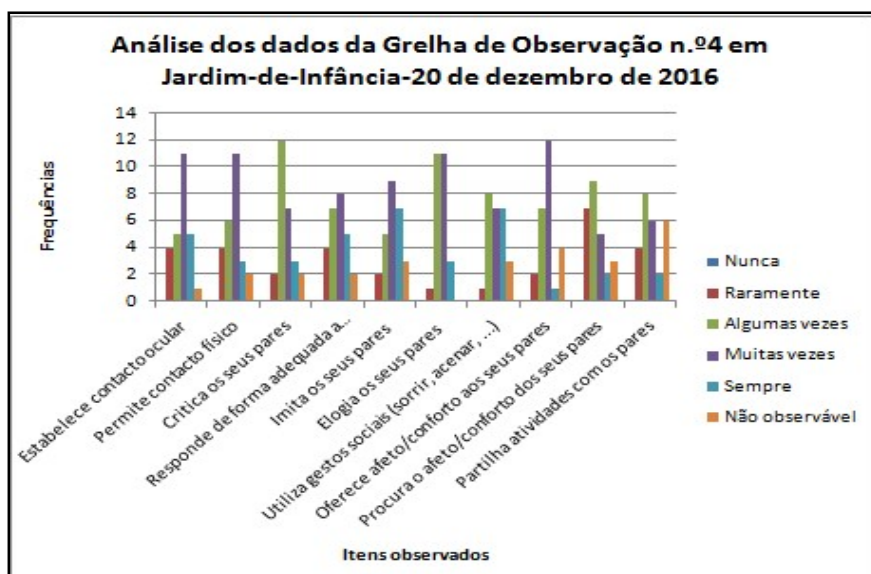


Gráfico 4-Dados da grelha de registo de observação n.º 4, em Jardim de Infância

No gráfico 4 observamos que 12 crianças ofereceram *afeto/conforto* aos seus pares muitas vezes e *permitiram contacto físico*, igualmente, muitas vezes. Observamos que 12 crianças *criticaram os seus pares* algumas vezes. Vemos, ainda, que estas crianças passaram a utilizar mais os *gestos sociais* para interagir com os pares, bem como a *imitação dos seus pares* que foi um comportamento muito mais recorrente. Podemos, assim, constatar uma ligeira evolução nas interações estabelecidas entre estas crianças. Porém tal evolução seria mais evidente se o período da PES, neste contexto, tivesse uma maior duração.

Em síntese, as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas” (Bronson, 2000, p. 175). Neste sentido, é fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens. Como dizem Hohmann e Weikart (2011), “as crianças e os adultos são activos e interactivos” (p. 51) pelo que a aprendizagem se situa na interação social que deve ser promovida através da criação de oportunidades para interações de qualidade.

Seguidamente expomos os dados obtidos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, a sua análise e interpretação.

5.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos no 1.º CEB

Tal como procedemos, no ponto anterior, optamos por organizar os dados obtidos em tabelas por forma a facilitar a leitura e análise da informação recolhida. Deste modo, na tabela 3 apresentamos a sinopse da tabela de análise de conteúdo das notas de campo obtidas no 1.º CEB (vide anexo IV) a qual se encontra dividida em subcategorias, unidades de registo, e por fim o somatório das frequências das unidades de registo por subcategoria (Σ u. r. SC).

Tabela 3-Sinopse da categoria de análise das notas de campo obtidas no 1.º CEB

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Frequências Σ u. r. SC
Interações entre pares	Interação espontânea com os pares	3
	Ambiente educativo enquanto promotor de interações entre pares	9
	Imitação de comportamentos/atitudes	7
	Demonstração de sentimentos (afeto/carinho/amizade)	9

Ao observar a informação que a tabela 3 nos apresenta, podemos verificar que as subcategorias expostas evidenciam os modos predominantes da interação entre as crianças. Para esta análise recolhemos 28 notas de campo.

Na sequência da apresentação da categoria, na tabela 3, devemos destacar a representatividade das subcategorias – *Ambiente educativo enquanto promotor de interações entre pares* e *Demonstração de sentimentos (afeto/carinho/amizade)*, com um total de 9 unidades de registo cada. Fazendo referência à importância que a organização do ambiente educativo tem para o desenvolvimento da criança, o tempo e o espaço devem estar bem definidos, propiciando às crianças/alunos atividades estimulantes. A este propósito Cardona (1992) refere que

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

Em relação à subcategoria – *Imitação de comportamentos/atitudes*, vemos que evidencia 7 unidades de registo. Sabemos que, muitas vezes as primeiras brincadeiras das crianças surgem individualmente e, quando a sua comunicação verbal ainda não está muito desenvolvida, há a tendência a reproduzir/imitar as brincadeiras que observam. Contudo à medida que as crianças se vão desenvolvendo vão enriquecendo, também, as suas brincadeiras e é com mais frequência que interagem com os seus pares (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Também Brownell, Ramani e Zerwas (2006) salientam que as crianças começam a participar em atividades coordenadas podendo realizar ações semelhantes e, ao mesmo tempo com outra criança, embora independentes, em direção a um objetivo comum. Assim é de considerar a relação de interdependência que existe numa interação, pois cada interveniente influencia e depende do outro. Essa interdependência, como sabemos, pode variar em termos de qualidade e pode ser influenciada por fatores de natureza diversa.

Relativamente à última subcategoria - *Interação espontânea com os pares*, constatamos que surge com 3 unidades de registo, num total de 28. Em contexto educativo, as interações sociais desenrolam-se, em grande parte, nos momentos de brincadeira. Estes momentos caracterizam-se por ser espontâneos e voluntários, uma vez que o sujeito livremente opta por brincar empenhando-se ativamente neste processo de desenvolvimento e aprendizagem, como refere Ferreira (2004). De acordo este autor as interações acabam por surgir como uma necessidade nos momentos de brincadeira uma vez que o “brincar requer a interação verbal e/ou não verbal, alternada e em sequência” (p. 202), considerando tais interações como linguagens intrínsecas aos momentos de brincadeira livre.

Tal como fizemos anteriormente, e para ser possível analisar os dados relativos às grelhas de registo de observações selecionamos duas, das seis grelhas aplicadas em contexto de 1.º CEB. Optamos por apresentar dados da primeira (*vide* gráfico 5) e da última grelha (*vide* gráfico 6), ambas utilizadas em atividades de grande grupo. Esta apresentação e análise pretendem perceber se houve progresso nas relações sociais entre pares. No 1.º CEB utilizamos a mesma grelha de registo de observação à qual recorreremos no Jardim de Infância. Como itens a observar designamos: i) estabelece contacto ocular; ii) permite contacto físico; iii) imita os seus pares; iv) utiliza gestos sociais; v) emite vocalizações; vi) oferece afeto/conforto aos seus pares; vii) critica os seus pares; viii) responde de forma adequada a críticas dos seus pares; ix) elogia os seus

pares e x) partilha atividades com os pares. Como frequências definimos: i) nunca; ii) raramente; iii) algumas vezes; iv) muitas vezes; v) sempre e vi) não observável.

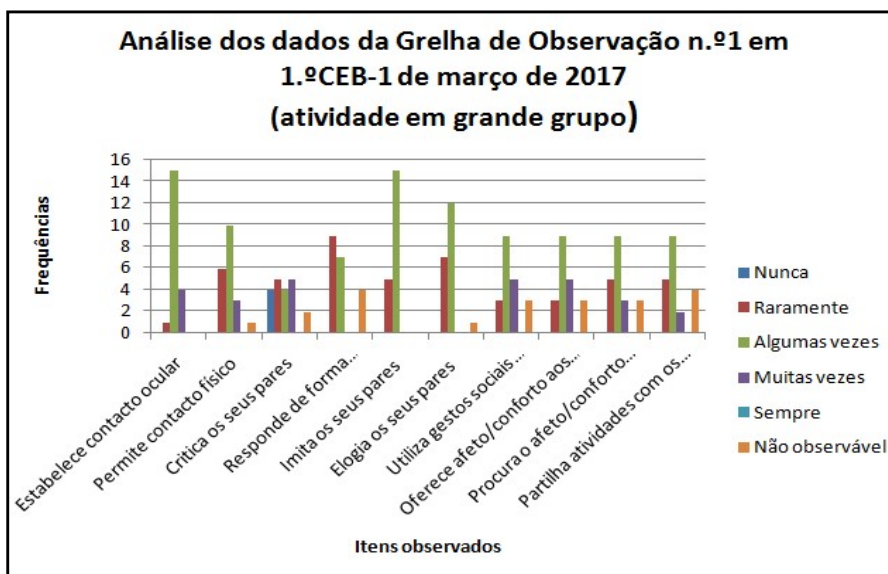


Gráfico 5-Dados da grelha de registo de observação n.º 1, no 1.º CEB

Tendo em conta o gráfico 5 constatamos que 15 crianças *imitaram os seus pares* algumas vezes. Vemos, também, que 12 delas *elogiaram os seus pares* algumas vezes e, ainda, notamos que 5 destas crianças *criticaram os seus pares* muitas vezes. Pelo contrário 4 destas crianças nunca criticaram os seus pares. Podemos constatar, igualmente, que a maioria das crianças *partilhou atividades* com os pares, algumas vezes e que 6 delas raramente permitiram *contacto físico* com os seus pares. Seguidamente, apresentamos o gráfico com os dados relativos a outra grelha de registo de observação utilizada no contexto em questão e, igualmente, aplicada numa atividade em grande grupo.

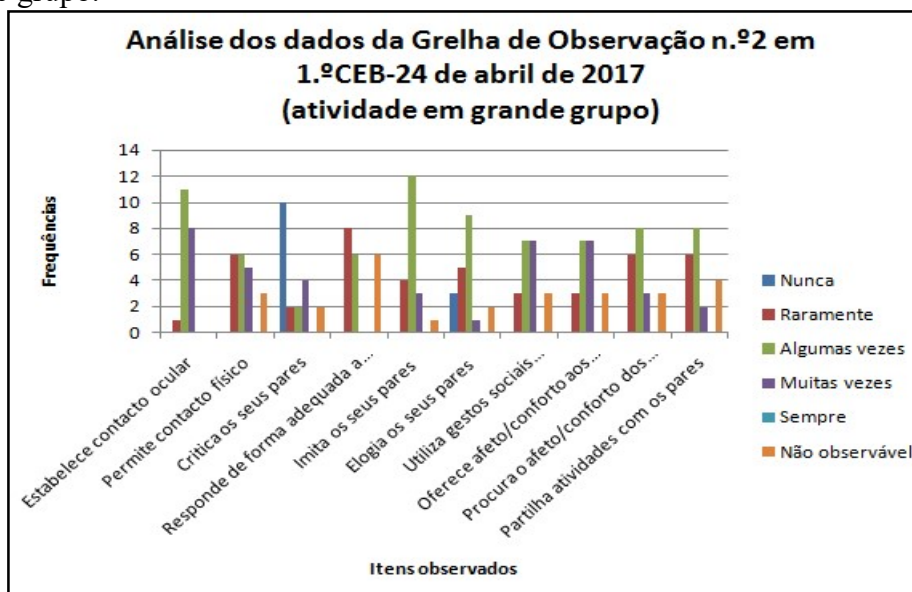


Gráfico 6-Dados da grelha de registo de observação n.º 2 no, 1.º CEB

Observando o gráfico 6 percebemos algumas mudanças relativamente às frequências de alguns itens observados. Constatamos que a grande evolução se deu em relação ao item – *Critica os seus pares*, pois 10 destas crianças nunca apresentaram este comportamento, o que é extremamente positivo. Notamos, ainda, que 6 crianças raramente *estabeleceram contacto físico* com os pares enquanto que 5 delas o permitiram, muitas vezes. Constatamos, igualmente, um visível progresso em relação ao item – *Estabelece contacto ocular*, já que 8 crianças apresentaram este comportamento, muitas vezes.

Após as observações realizadas nos três contextos da PES, verificamos que tanto na Creche, como no Jardim de Infância e no 1.º CEB as crianças interagiram naturalmente umas com as outras, desenvolvendo brincadeiras diversas com e sem materiais. Constatamos que as crianças aprendem a conhecer, a ser e a viver juntos, envolvendo-se em atividades e situações em que possam interagir, podendo incluir diferentes elementos e formas de organização. Tal como refere Lima (2014), é através das relações que as crianças vão aprendendo a atribuir valor a atitudes e comportamentos próprios, conhecendo modos de ser, estar e interagir. Ao estabelecer relações a criança “aprende a relacionar-se com os outros e com o mundo envolvente” (p. 22).

Desta forma, tendo em conta os objetivos que foram estabelecidos para a concretização deste trabalho, pensamos ter alcançado as respostas que pretendíamos através da análise aos dados obtidos. Percebemos que as interações sociais constituem um meio central para a concretização de uma pedagogia participativa. Desta forma, constatamos que em ambiente educativo se estabelecem diversos tipos de interações, como sejam interações entre pares, interações entre educador/professor e a criança, e interações entre a escola-família-comunidade. Consideramos que todas são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, mas o nosso estudo centra-se nas interações entre pares.

Percebemos, também, que o educador/professor poderá contribuir e influenciar de forma intencional e determinante as interações entre pares, nomeadamente através da função de apoio, sendo este um fator potencialmente relevante. Neste âmbito foi nosso objetivo proporcionar oportunidades às crianças para se envolverem em interações com os seus pares, promovendo EEA que o permitissem. Relativamente às estratégias para fomentar a interação entre as crianças, verificamos que o educador/professor dispõe de algumas possibilidades, particularmente a organização do ambiente educativo (espaço e

tempo), pois observamos que esta organização é crucial no estabelecimento das interações entre pares. A preparação do ambiente educativo exige do educador/professor uma antevisão das possíveis situações e interações que poderão vir a ocorrer no contexto da sala, oferecendo assim vários materiais de acordo com as necessidades das crianças e pelas experiências que vai obtendo com o grupo (Zabalza, 2009).

Constatamos, igualmente, uma relação evidente entre as interações com os pares e a construção de saberes, pois é através destas relações que a criança tem a possibilidade de transmitir as suas experiências, ao mesmo tempo que adquire os conhecimentos do outro, existindo assim uma troca mútua de saberes, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. Os pares desempenham papéis muito importantes na vida da criança em fases de desenvolvimento muito anteriores ao que poderíamos imaginar. Assim, as experiências sociais nos primeiros dois ou três anos de vida têm implicações para a aceitação das crianças pelos seus colegas na Creche e nos contextos educativos posteriores.

Assim sendo, as relações com os pares assumem um papel particularmente relevante no domínio da competência social na medida em que estas contribuem ativamente para o desenvolvimento de um comportamento socialmente adaptado. A forma como a criança assume comportamentos sociais adaptados e inibe os comportamentos agressivos determina a qualidade das relações com os pares. Neste âmbito a qualidade das relações entre crianças é, simultaneamente, uma causa e um reflexo da competência social.

Concluimos salientando as potencialidades da promoção da interação entre pares, constituindo esta uma prática transversal aos vários contextos educativos, pois tal como sugerem os nossos resultados, poderá promover aprendizagens múltiplas e proporcionar experiências importantes para as crianças, contribuindo, igualmente, para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral, apresentando, ainda, contributos para o educador/professor no que se refere à organização e gestão do grupo.

Considerações finais

É chegado o momento de refletirmos acerca do trabalho realizado e, em especial, sobre a ação pedagógica desenvolvida na PES, nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, evidenciando os aspectos que consideramos pertinentes ao longo da mesma.

Começamos por salientar a importância da PES na nossa formação enquanto futuros educadores/professores, corroborando a opinião de Mesquita (2011) quando refere que

a formação inicial é, por excelência, o período da iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de criança a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p. 13).

No entanto para além da constante formação que um educador/professor deverá manter presente ao longo da sua vida, deverá ser flexível e adaptar-se aos contextos em que se encontra inserido. Deverá considerar a criança como um Ser com determinadas origens, as quais deverão ser respeitadas e vistas como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, já que todas as crianças possuem saberes. O educador/professor não deverá ver a criança como um indivíduo desprovido de conhecimentos. Concordando com as palavras de Arends (2008), “aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e entusiasmo” (p. 15), neste sentido o educador/professor deve possuir a capacidade de refletir sobre as suas ações para que no futuro as saiba concretizar por forma a melhorá-las.

No decorrer da PES foram desenvolvidas EEA que fomentassem aprendizagens ativas, socializadoras, integradas e significativas procurando, igualmente, uma resposta para a questão-problema que orientava esta investigação: Qual o contributo das interações entre pares no processo de ensino-aprendizagem? Em função da questão-problema apresentada, delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar que tipos de interações se estabelecem no ambiente educativo; (ii) analisar o papel do educador/professor, nessas interações; (iii) perceber a relação entre estas interações e a construção de saberes; e (iv) que fatores podem potenciar o espaço e o tempo na

interação entre pares. Por forma a responder à questão-problema e aos objetivos recorremos a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, observação participante, registos fotográficos, análise documental, notas de campo e grelhas de registo de observação.

Procurando agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos da investigação podemos afirmar que as relações sociais representam um impacto no desenvolvimento da criança, uma vez que esta é estimulada pelo seu próprio par. Neste sentido, as interações entre pares podem surgir quer numa atividade orientada quer através do jogo livre, onde a criança imita os seus pares, tanto nas ações, como na linguagem, com o objetivo de se inserir no grupo e de compreender as regras. Consequentemente, a dinâmica em que o grupo está inserido é outro aspeto essencial para as interações e depende do educador/professor fomentar a qualidade dessas interações. Por isso, no que concerne aos objetivos que foram estabelecidos para a concretização da PES e elaboração deste relatório, pensamos ter alcançado o pretendido.

Devemos referir que a observação e a compreensão dos contextos educativos se tornaram uma prática fundamental. Evidenciamos que este procedimento de observação foi muito importante para o sucesso das semanas de intervenção nos contextos, pois permitiu-nos diagnosticar as características de aprendizagem, as características pessoais e sociais dos grupos e de cada uma das crianças, conhecer os espaços, as rotinas e as relações interpessoais, possibilitando-nos a recolha de dados para o desenvolvimento da PES e a concretização do presente relatório. Neste tempo a recolha de dados permitiu-nos uma reflexão sobre determinados aspetos que consideramos pertinentes e que entendemos deveriam ser melhorados. Como “a observação constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento de estágio” (Estrela, 2003, p. 69), assim podemos dizer que a observação foi um meio privilegiado ao qual recorreremos.

Em relação ao processo de planificação tivemos em consideração aquilo que os documentos oficiais nos dizem, bem como as indicações fornecidas pelo supervisor e educadores/professores cooperantes, sem nunca nos esquecermos das necessidades e interesses das crianças. A planificação tornou-se um instrumento fundamental na PES, já que orientou a nossa ação pedagógica, permitindo-nos organizar as atividades nos diferentes momentos, auxiliando-nos no processo de sequenciação dos procedimentos metodológicos, atendendo aos conteúdos e objetivos pretendidos, assim como aos recursos a serem utilizados e a avaliação das aprendizagens. Com o decorrer da nossa formação, aprendemos que a planificação deve ser entendida como um guia, mas um

guia que deve ser flexível, isto é, suscetível de ser alterado se assim se justificar, tendo em conta o funcionamento das atividades e o envolvimento das crianças, de modo a responder às suas necessidades e interesses.

Ao longo da prática procurámos desenvolver EEA que se integrassem nas diversas áreas do saber, promovendo a cooperação e colaboração entre os diferentes intervenientes, bem como responder aos seus interesses e necessidades formativas. Tivemos sempre presente que “nas diversas dimensões profissionais em que o educador de infância está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta” (Rosa, 2011, p. 24). Foi a partir da perspectiva de que a criança é o centro da ação pedagógica do educador/professor que a nossa ação pedagógica se desenrolou, com o cuidado permanente de conferir significado às aprendizagens desenvolvidas.

No decurso das experiências de ensino-aprendizagem, por forma a desafiar e auxiliar as crianças, procurámos trabalhar em equipa com as educadoras/professoras cooperantes, fazendo com que todos estivessem envolvidos no processo educativo. Reconhecemos ser importante a partilha de informação entre todos, na medida em que permite um maior apoio à criança. Hohmann e Weikart (2011) salientam que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Assim, as crianças tornam-se capazes de trabalhar em cooperação, de dialogar e de expressar-se sobre as atividades desenvolvidas e podem sentir-se motivadas, respeitadas e ouvidas ao longo do processo educativo. O nosso papel, enquanto educadoras/professoras estagiárias, foi o de encorajar e motivar as crianças, ajudando-as a formarem-se como seres autónomos e capazes de resolverem problemas. Tivemos, igualmente, em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, dando importância à sensibilidade e às relações entre pares, procurando criar um clima harmonioso e envolvente para todos.

Para além dos aspetos mencionados anteriormente, tivemos em consideração a temática deste relatório, proporcionando uma diversidade de experiências de ensino-aprendizagem potenciadoras de interações sociais entre pares pois constatamos que estas se afiguram como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A passagem por estes contextos e o contacto com estes grupos de crianças, permitiu-nos adquirir uma melhor perceção da realidade do que é ser educador/professor. Nesta profissão é essencial haver paixão pelo que estamos a fazer,

já que não é só ensinar a criança a ler, a escrever e a contar, é, também, preciso ensiná-la a crescer enquanto pessoa, transmitindo-lhes os valores essenciais, para que se torne uma cidadã ativa na sociedade. Assim sendo, o contacto com estas crianças permitiu-nos ver esses aspetos e outros que devemos melhorar, nomeadamente na gestão do espaço e do tempo na sala de atividades/sala de aula.

Em síntese, queremos frisar que a PES foi imprescindível enquanto futuros profissionais, uma vez que permitiu que enriquecêssemos os nossos conhecimentos teóricos e os colocássemos em prática. Para além de termos aprendido muito a nível profissional, a nível pessoal foi, também, muito enriquecedor, pois sentimos que passamos a fazer parte da vida das crianças e a relação que estabelecemos com elas mostrou-se essencial para que todo este processo fosse concretizado com sucesso. Pretendemos, por isso, continuar a investir na nossa formação, no sentido de mobilizar novos conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento das crianças e da ação pedagógica a promover. Sentimos que temos um longo caminho a percorrer, mas queremos fazê-lo com determinação para que possamos promover uma ação educativa de qualidade. A PES permitiu-nos perceber que o educador/professor é aquele que faz o seu percurso por progressos, procurando, a cada dia, desenvolver as suas competências através da reflexão na e sobre a ação educativa. Este é sem dúvida um caminho árduo, mas também um desafio estimulante perante contextos educativos que se encontram em constante mudança, cabendo ao educador/professor não só acompanhar essa mudança mas adaptá-la à realidade, consciente de que esta é a primeira etapa de muitas, da sua formação enquanto educador/professor.

Finalmente, salientamos que todo o processo que envolveu a realização deste relatório, desde a identificação da problemática a estudar, a planificação da ação, a concretização da mesma, a recolha de dados e a sua análise, envolveu uma caminhada com repercussões positivas para a nossa formação quer pessoal quer profissional. Nesta perspetiva a PES proporcionou-nos a oportunidade de conhecer inúmeras crianças, com quem aprendemos muito, partilhando laços e longas horas de dedicação e de trabalho. Em cada ano da nossa formação académica, juntamente com o trabalho desenvolvido ao longo da PES, nos diferentes contextos, pela constante partilha de saberes, valores e sentimentos, julgamos ter desenvolvido as competências profissionais e os ensinamentos que pretendemos pôr em prática ao longo da nossa carreira profissional.

Referências bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família - um estudo de caso*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação-um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alexandre, D., & Vieira, M. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo, V.9 (Nº 2)*, pp. 207-217.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2013). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação, (145-168)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). *A Técnica da Análise de Conteúdo*. In J. Amado(coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação, (301-351)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. J. (2000). *Transgressão e marginalidade em Mário Cesariny: a escrita como testemunho de um desejo de superação in Isabel Allegro de Magalhães, João Barreto, Silvona Rodrigues Lopes e Fernando Cabral Martins*. Lisboa: Colibri.
- Balça, Â. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil*. In F. Azevedo (coord.) *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. U. (1995). *Canalização cultural das interações criança-criança na Pré-escolar. (pp. 13-22)*. Brasília
- Brites, N. L. (2006). *Perceções de justiça, cidadania e competência moral na escola..* Obtido em 25 de Agosto de 2017, de <https://pt.scribd.com/document/73459904/Dissertacao-Mestrado-Nelson-Lopes-Brites>
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). *Early peer interaction: a research agenda*. Early education & development.

- 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.
- Buescu, C., H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cali, D., & Cantone, L. (2007). *Um papá à medida*. Porto: Ambar.
- Cardona, M. (1992). *A Organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância*. Cadernos de Educação de Infância.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da criança.
- Carvalho, C. V. (2008). *O e-Learning no Ensino Superior: um caso de estudo*. Educação, Formação & Tecnologias.
- Cezero, S. S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo infantil*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Coimbra, J. L. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens (vol.II)*. Lisboa: Universidade aberta.
- Cole, B. (2011). *A mamã pôs um ovo*. Lisboa: Planeta Júnior.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da criança.
- Dacosta, L. (2010). *História com recadinho*. Lisboa: Edições ASA.
- DeVries, R. Z. (2004). *Jogos em Grupo*. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston e C. Sales: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'água Editores.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Eckerman, C., & Whitehead, H. (1999). *How Toddler Peers Generate Coordinated Action: A Cross-Cultural Exploration*. pp.241-266. . Early Education & Devevelopment.
- Elmôr, R. N. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.
- Estrela, A. (2003). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, G. V. (2016). *Projeto Curricular de Sala*. Bragança: Centro Social Santa Clara.
- Fernandes, P. (2007). *Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. In F. Azevedo, *Formar Leitores: das Teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Lisboa: Afrontamento.
- Folque, A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pé-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. .
- Garton, A. F., & Erlbaum, L. (1995). *Social interaction and development of language and cognition*. UK: Associates LTD.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gleitman, H. (1999). *Desenvolvimento físico e cognitivo*. In Gleitman H., *Psicologia* (pp. 663-687). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. *Journal of child psychology and psychiatry* .
- Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. (2006). *Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar.
- Kishimoto, M. T. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação (10.º ed)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções-Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, A. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lino, D. (2005). *A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Educação Pré-Escolar – A Construção social da Moralidade (3ª edição)*. Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia in Formosinho, Júlia (org.) (2007) Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). *Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. (pp.88-97)*. *Psicologia: Ciência e Profissão*.
- Lorenzato, S. (2010). *Para aprender matemática. 3.ª edição rev.* Autores associados: Coleção Formação de Professores.

- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Macedo, L. D. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach — advanced reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- Marc, E., & Picard, D. (2000). *A Interação Social*. Porto: Rés-Editora.
- Martinez, A. P. (2006). *O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com atividades de livre escolha*.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DEB.
- Matos, M. (2013). *O lúdico na formação do educador: contributos na educação infantil*. Cairu em revista, 2 (pp. 133-142).
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a Formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica. Tese de doutoramento*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Miranda, H. (2013). *O imaginário nas escolas de Reggio Emilia. I Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais*.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com pares., aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: ISPA.
- Monteiro, M., & Ferreira, P. (2009). *Ser humano 1.ª e 2.ª parte*. Porto: Porto Editora.
- Moura, M., & Ribas, A. (2003). *Responsividade maternal: Levantamento bibliográfico e discussão conceitual*. *Psicologia*. Reflexão & crítica.
- 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: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 61-108)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Educação pré-escolar - A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O tempo na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *A pedagogia-em-participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 96-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação* In J. Oliveira-Formosinho, J. D. Lino, D. & S. Niza. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 43-83). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. P. (2005). *Aproximação teórica à realidade do jogo* In J. A. M. Murcia (Ed), *A aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano (12.ª ed.)*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência (11.ª edição)*. São Paulo: Mcgraw-Hill .
- Pato, M. H. (2000). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche - Perspetivas de formação teóricas e práticas*. Revista GEDEL.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raupp, A. (2009). *Educação Matemática: processos interativos em situações de jogo no ensino fundamental*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Ribeiro, V. M. (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- Rios, A. C. (2009). *Competências fonológicas na transição do pré-escolar para o 1.º ano do ensino básico*. Dissertação de mestrado em ciências da fala e linguagem. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rosa, M. (2011). *A formação ética dos futuros educadores de infância. Cadernos de Educação de Infância, n.º 93. (pp.24-27).*
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula.* Porto: Porto Editora.
- Schaffer, H. R. (2004). *Introdução à Psicologia da Criança.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Selman, R. L. (1975). *Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar.* Lisboa: ME/DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância- Textos de apoio para educadores de infância.* Lisboa: DEB.
- Singer, E. (2002). *The logic of young children's (nonverbal) behavior.* European early childhood education research journal.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume bases psicopedagógicas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância .* Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N., & Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista.* Amadora: McGraw-Hill.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem.* Coimbra: Almedina.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos.* Porto: Areal Editores.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler? da aprendizagem informal à aprendizagem formal.* Lisboa: Edições ASA.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). *Reformulating infant and toddler social competence with peers. pp. 353-365.* Infant Behavior & Development.
- Zabalza, M. (2009). *Qualidade em Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Anexos

Anexo I- Ficha de trabalho de Matemática - Unidades de medida de comprimento

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal – Escola EB 1/2/3 Augusto Moreno			
Nome:			
Data:	Ano:	Turma:	2016/2017

Ficha de trabalho de Matemática - Medidas de comprimento

1. Responde:

Qual é a unidade principal das medidas de comprimento?

R: _____.

2. Completa a seguinte tabela:

Múltiplos (unidades maiores do que o metro)			Unidade principal	Submúltiplos (unidades menores do que o metro)		
	hm					mm

3. Completa a tabela fazendo as transformações:

3 Km	_____ m
12 m	_____ dm
4 cm	_____ mm
3.5 m	_____ cm
7.21 m	_____ cm

4. Transforma em metros:

- 2.1.) 7 Km = _____ m
2.2.) 3,4 km = _____ m
2.3.) 8,16 km = _____ m
2.4.) 4 dam = _____ m
2.5.) 0,3 km = _____ m
2.6.) 98,7 dm = _____ m
2.7.) 59,4 cm = _____ m
2.8.) 43,8 dm = _____ m
2.9.) 380 mm = _____ m

5. Ordena os comprimentos:

63 dm 5 m 130 cm 8 m 250 cm 15 dm

● do menor para o maior

< < < < <

● do maior para o menor

> > > > >

6. Responde:

Um recipiente de vidro mede 6 cm de altura. Quantos mm mede esse recipiente?

R: _____.

Anexo II- Análise de conteúdo das notas de campo e respetivo texto das notas de campo obtidas, em Creche

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO OBTIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE				
Tema: Interações, entre pares, em contexto de creche				
Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de registo	Est.	Frequências Σ u. r. SC
Interações entre pares	Através do olhar	“Luísa observa Francisca”	C1	
		“O João olha para a Laura”	C3	
		“o seu olhar direciona-se a Rafael”	C5	
		“olha para a estagiária, para os colegas e para o baú repetidamente”	C8	
		“observa Leonor”	C7	
		“ O João observa a Leonor”	C3 e C5	
		“Estes olham entre si”	C8 e C9	
		“Leonor nesse momento olha para ele”	C4	
		“Laura o observa”	C5	
		“olhando para Luísa”	C2	

		“Rafael, novamente, depois de olhá-la”	C6	12
		“olha para trás e vê Leonor”	C6	
Através do sorriso		“Estes sorriem, em seguida”	C8 e C9	3
		“sorrindo”	C4 e C7	
		“Francisco ri-se”	C6	
Através do contacto físico/toque		“toca -lhe com a mão no ombro”	C3	2
		“leva a sua mão até à cabeça dela”	C2	
Através de vocalizações		“O João diz “lala”	C3	1
Através de um objeto		“tirando-lhe a sua chupeta”	C3	4
		“pega no babeto da Leonor”	C3	
		“tocam no objeto até que o abrem”	C8 e C9	
		“Rafael que agarra numa maraca”	C7	

Luísa encontra-se sentada no colchão, isolada das outras crianças, a brincar com alguns brinquedos. Francisca aproxima-se dela e brinca com os mesmos brinquedos. Luísa observa Francisca, choraminga e afasta-se. Francisca volta a aproximar-se e leva a sua mão até à cabeça dela, olhando para Luísa. (C1 e C2)

Nota de campo n.º 1 do dia de 4 de outubro de 2016

O João observa a Leonor que está sentada do seu lado esquerdo, toca-lhe com a mão no ombro e a Leonor nesse momento olha para ele enquanto mete um pedaço de pão à boca. O João diz “lala” e pega no babete da Leonor, colocando-o à frente da boca dela. João olha para o babete e acena com a cabeça para um lado e para o outro e depois para cima e para baixo enquanto a Laura o observa. O João olha para Laura, tirando-lhe a sua chupeta. (C3, C4 e C5)

Nota de campo n.º 2 do dia 4 de outubro de 2016

O Francisco 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 e de “cócegas”. Francisco ri-se, vocaliza, mexe os braços e as pernas e o seu olhar direciona-se a Rafael. Posteriormente, sento o Francisco no colchão, perto do Rafael que agarra numa maraca e observa Leonor, sorrindo. (C6, C4 e C7)

Nota de campo n.º 3 do dia 3 de outubro de 2016

Num grupo de crianças com menos de um ano foi proposta uma atividade usando um baú com um espelho colocado estrategicamente no fundo para que as crianças ao abrirem a tampa vissem o seu reflexo. Porém para complexificar a ação e torná-la mais lúdica foram colocadas bolas no seu interior de maneira a potenciar o factor surpresa.

É colocado o baú à frente das crianças e a Beatriz olha para o objeto estanho, dirigindo-se até ele de imediato, apoiando-se nele para se pôr em pé, mordendo-o e agarrando-o. De seguida afasta-se e olha para a estagiária, para os colegas e para o baú repetidamente. O Mateus dirige-se até ao baú e Beatriz segue atrás dele, ambos tocam no objeto até que o abrem parcialmente. Neste momento a estagiária intervém e abre totalmente o baú. O Mateus começa a explorar o baú e Beatriz faz o mesmo. Estes olham entre si e sorriem, em seguida. (C8 e C9)

Nota de campo n.º 4 do dia 26 de outubro de 2016

Anexo III- Análise de conteúdo das notas de campo e respetivo texto das notas de campo obtidas, em Jardim de Infância

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO OBTIDAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA Tema: Interações em contexto de Jardim de Infância					
Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de registo	Est.	Frequências Σ u. r. SC	
	Inibição na interação entre pares	“ignorando a Denise”	C1	3	
		“O Gabriel, entretanto, sai da área”	C11		
		“ignorando a outra criança”	C2		
	Interação entre pares	Interação espontânea com os pares	“pegou numa peça e envolveu-se na construção do puzzle com o colega”	C3	
			“convida outra criança para o auxiliar na preparação de uma comida especial”	C4	
			“as duas olharam uma para a outra e sorriram”	C9 e C19	
			“Maria apercebe-se e vai sentar-se ao seu lado”	C6	
			“começa a “rabiscar” na mesma folha de Leonor”	C6	

		“Maria pede, então, a Leonor para fazerem as duas juntas o desenho”	C6	9
		“A Joana aproximou-se da Ana, sem razão aparente”	C9	
		“Miguel acalmou-se e seguiu o amigo”	C13	
		“a Mariana e o Rúben juntaram-se a ela”	C14 e C15	
	Resolução de conflitos	“tentando ocupar o seu lugar”	C2	7
		“Ela está a falar comigo, não está a falar contigo, cala-te”	C1	
		“Matilde não lhe emprestava um brinquedo”	C7	
		“Eu pensava que o Rui me ia roubar o brinquedo, e então não quis emprestar”	C8	
		“Matilde aceitou e disse que ia emprestar o brinquedo ao colega e poderiam, assim, brincar juntos”	C8	
		“Deixa o bebé dormir, ele é meu! (Joana)”	C10	
		“Não está a dormir nada. Diz o Gabriel, pegando no bebé e tentando sair do quarto”	C11	
		“A Vanessa dirige-se a mim”	C4	
		“adulto, também, participa na brincadeira”	EE	

Intervenção do adulto	“pede-me para me sentar à mesa”	C4	
	“Uma criança veio ter comigo a chorar”	EE	
	“voltasse a vir ter comigo”	C7	
	“A Luísa e o adulto sentam-se a conversar”	EE e C1	
	“começa a falar com a estagiária”	C2	
	“A Luísa rapidamente se senta no colo da estagiária”	C1	
	“continuou a falar com a estagiária”	C1	9
Ambiente educativo enquanto promotor de interação entre pares	“o dia-a-dia no Jardim-de-Infância encontra-se organizado sob a forma de rotinas, que ajudam as crianças a sentirem-se seguras, contribuindo assim para a sua estabilidade emocional e afectiva”	E	
	“a estrutura do grupo em contexto sala permite diversos tipos de interações”	E	
	“o grupo tem acesso a momentos de atividade individuais, momentos de atividades de pares e pequenos grupos e momentos de atividades de grande grupo”	E	

		“Existem espaços onde as crianças podem brincar, outros onde podem descansar, outros que podem partilhar com outras crianças, e outros onde podem, simplesmente, estar sozinhas”	E	4
	Demonstração de sentimentos (afeto/carinho/amizade)	“dá-lhe um beijo e abraça-a”	C9	3
		“Joana fez uma “festinha” na cabeça da Ana”	C9	
		“Vasco dirigiu-se ao Miguel e confortou-o”	C12	
	Imitação de comportamentos/attitudes	“depois de observarem o que Sofia estava a fazer, começaram a realizar o mesmo trabalho”	C14 e C15	1

Num grupo de crianças com 4 anos foi observado o seguinte comportamento entre duas crianças:

Na área das construções encontravam-se o Paulo, a Luísa e o adulto, também, participa na brincadeira. A Luísa e o adulto sentam-se a conversar, entretanto chega a Denise e começa a falar com a estagiária, ignorando a outra criança, tentando ocupar o seu lugar. A Luísa rapidamente se senta no colo da estagiária dizendo para Denise: “Ela está a falar comigo, não está a falar contigo, cala-te”. E continuou a falar com a estagiária ignorando a Denise. (EE, C1 e C2)

Nota de campo n.º 9 do dia 5 de janeiro de 2017

De acordo com observações realizadas no período de estágio, foi visível que, por vezes, as crianças tendem a aproximar-se umas das outras para sentir que estão acompanhadas. Assim, em concordância, com a **nota de campo n.º 10 do dia 29 de novembro de 2016:**

Rúben está a construir um puzzle no chão. O João aproximou-se e ficou a observá-lo. Após alguns minutos, pegou numa peça e envolveu-se na construção do puzzle com o colega. (C3)

A Vanessa e a Soraia encontram-se na área da casa.

Uma das crianças preparou uma refeição e convida a outra criança para o auxiliar na preparação de uma comida especial.

A Vanessa dirige-se a mim e pede-me para me sentar à mesa e provar a comida que estão a preparar; Rapidamente, provo a comida e digo que está ótimo!

A outra criança ordena: “Sirvam o jantar! ”. (C4 e EE)

Nota de campo n.º 11 do dia 9 de Janeiro de 2017

A Leonor está sentada na área da escrita a fazer um desenho. A Maria apercebe-se e vai sentar-se ao seu lado e começa a “rabiscar” na mesma folha de Leonor. Esta rapidamente lhe tira a folha. Maria pede, então, a Leonor para fazerem as duas juntas o desenho iniciado por Leonor.

Leonor concorda e faz um traço ao meio da folha, dizendo-lhe que deve desenhar apenas do seu lado. (C6)

Nota de campo n.º 12 do dia 18 de Janeiro de 2017

Uma criança veio ter comigo a chorar, dizendo que a Matilde não lhe emprestava um brinquedo (que era do Luís), falei com ela e disse-lhe que teria de lhe pedir o brinquedo emprestado, e que poderiam brincar juntos. O Rui foi ter com a Matilde mas esta não lhe emprestou o brinquedo, o que fez com que voltasse a vir ter comigo.

Chamei a Matilde para a nossa conversa, e tentei perceber o que se estava realmente a passar, perguntei-lhe o porquê de não brincarem juntos, ao que a Matilde me respondeu “Eu pensava que o Rui me ia roubar o brinquedo, e então não quis emprestar”. Olhei para o Rui e perguntei se ele ia estragar o brinquedo ou tirá-lo à amiga, ao que ele respondeu que não. Assim sendo perguntei à Matilde se não poderiam brincar juntos e se esta não lhe poderia emprestar durante algum tempo o seu brinquedo, fazendo com que estes interagissem de forma a partilharem o mesmo brinquedo. A Matilde aceitou e disse que ia emprestar o brinquedo ao colega e poderiam, assim, brincar juntos. (EE, C7 e C8)

Nota de campo n.º 13 do dia 23 de Janeiro de 2017

A Joana aproximou-se da Ana, sem razão aparente, e nós, estagiárias e educadora, ficamos a tentar perceber o que se iria passar, quando ela se aproxima dá-lhe um beijo e abraça-a. A Ana também se mostrou surpreendida, mas após este gesto que se prolongou durante algum tempo, as duas olharam uma para a outra e sorriram. Passado alguns minutos, Joana fez uma “festinha” na cabeça da Ana. (C9 e C 19)

Nota de campo n.º 14 do dia 18 de dezembro de 2017

-Deixa o bebé dormir, ele é meu! (Joana)

-Não está a dormir nada. Diz o Gabriel, pegando no bebé e tentando sair do quarto.

- Está a dormir sim, pousa-o! Eu é que sou a mãe dele, diz Joana, pegando no bebé volta a deitá-lo na cama. O Gabriel, entretanto, sai da área.

A Joana permanece a cuidar do bebé. (C10 e C11)

Nota de campo n.º 15 do dia 9 de janeiro de 2017

O Miguel chegou, e encontra-se enervado e apreensivo em deixar a mãe. Ao ver o seu amigo aflito, o Vasco dirigiu-se ao Miguel e confortou-o dizendo que tinha

trazido um brinquedo para depois brincarem. O Miguel acalmou-se e seguiu o amigo para a área das construções, onde conversaram até se dar início à rotina. (C12 e C13)

Nota de campo n.º 16 do dia 10 de janeiro de 2017

Sofia, por iniciativa própria, começou a fazer um acróstico com o seu nome. Este trabalho estava a ser feito com um dos pequenos grupos. A menina, em questão, decidiu, espontaneamente, pegar numa folha e realizar o mesmo trabalho que estava a ser realizado com outras crianças. Completou o acróstico recorrendo à caixa de palavras, que continha diversos cartões, com as palavras e respetiva imagem, que ela foi selecionando através da primeira letra. Entretanto a Mariana e o Rúben juntaram-se a ela e, depois de observarem o que Sofia estava a fazer, começaram a realizar o mesmo trabalho. (C14 e C15)

Nota de campo n.º 20 do dia 18 de janeiro de 2017

Anexo IV- Análise de conteúdo das notas de campo e respetivo texto das notas de campo obtidas, no 1.º CEB

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO OBTIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB Tema: Interações em contexto de 1.º CEB				
Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de registo	Est.	Frequências Σ u. r. SC
Interação entre pares	Interação espontânea com os pares	“Este pede ajuda à Joana”	CP1	
		“o ajuda desenhando a caveira que ele tanto queria”	CP2	
		“ Joana, ainda, refere “se precisares de mais alguma coisa diz”	CP2	
		“agradece à colega, sorrindo para ela”	CP1	
		“O Mário aproxima-se do Francisco”	CP13	
		“senta-se ao seu lado”	CP13	
		“começam a conversar trocando cartas entre si”	CP13 e CP14	
		“reúnem-se e juntas dão a resposta”	CP3 e CP4	
		“virou-se para trás e ajudou-a”	CP5	
		“As duas estavam, visivelmente, envolvidas no trabalho”	CP5 e CP6	

		“Liliana agradeceu à colega”	CP6	15
		“começa a ajudá-la, explicando-lhe como se resolve o exercício”	CP7	
		“Glória olha para o trabalho da Matilde e diz que está muito bonito”	CP9	
		“Matilde sorri para a Glória”	CP10	
		“para a ajudar a levantar-se”	CP12	
	Ambiente educativo enquanto promotor de interações entre pares	“dividiu-se a turma em três grupos de quatro elementos cada um”	PE	
		“cada um dos grupos ficou responsável por descobrir mais acerca de um dos três setores de atividade”	PE	
		“cada grupo dirige-se a um conjunto de imagens”	PE	
		“o responsável do grupo, com a ajuda dos colegas de grupo seleciona as imagens”	PE	
		“os elementos de cada grupo completam o cartaz”	PE	
		“partilhando/explicando aos restantes colegas como fizeram/ou o que descobriram”	PE	
		“uma pequena revisão, em grande grupo”	PE	
		“é proposto à turma a realização de um jogo da glória”	PE	

		“cada par escolhe, em conjunto, um objeto”	PE	9
	Imitação de comportamentos/attitudes	“diz que vai fazer uma flor igual à da Matilde”	CP9	1
	Demonstração de sentimentos (afeto/carinho/amizade)	“abraçam-se e sorriem uma para a outra”	CP3 e CP4	4
		“deu-lhe um beijo na face”	CP6	
		“A Luísa e Margarida sentadas ao seu lado, a confortá-la”	CP11 e CP12	
		“Margarida dá a mão a Gabriela”	CP12	

Foi proposto aos alunos a realização de um trabalho em grupos. Desta forma, dividiu-se a turma em três grupos de quatro elementos cada um. Desta forma, cada um dos grupos ficou responsável por descobrir mais acerca de um dos três setores de atividade.

Posteriormente, cada grupo dirige-se a um conjunto de imagens e, o responsável do grupo, com a ajuda dos colegas de grupo seleciona as imagens que correspondem às atividades económicas do setor de atividade, do qual ficaram encarregues. De seguida, os elementos de cada grupo completam o cartaz com as informações recolhidas e as imagens selecionadas, partilhando/explicando aos restantes colegas como fizeram/ ou o que descobriram. (PE)

Nota de campo n.º 30 do dia 24 de abril de 2017

A Joana e o Diogo estão, sentados ao lado um do outro, a fazer a ilustração de um papagaio de papel. O Diogo está a tentar desenhar uma caveira, porém não lhe está a sair muito bem. Este pede ajuda à Joana, que prontamente, o ajuda desenhando a caveira que ele tanto queria.(CP1 e CP2)

No final Joana, ainda, refere “se precisares de mais alguma coisa diz”. Diogo, visivelmente, satisfeito, agradece à colega, sorrindo para ela.

Nota de campo n.º 28 do dia 10 de abril de 2017

A professora estagiária inicia a aula fazendo uma pequena revisão, em grande grupo, dos conteúdos abordados na sessão anterior. Para tal, faz diversas perguntas a vários alunos, a fim de perceber se os conteúdos foram apreendidos ou se há dúvidas. No final da revisão, é proposto à turma a realização de um jogo da glória como forma de consolidar os conteúdos revistos, anteriormente. Os alunos, rapidamente, ficam animados com o jogo. Para dar início ao jogo, a professora estagiária divide os alunos em pares e cada par escolhe, em conjunto, um objeto para colocar no tabuleiro gigante do jogo da glória. A Rita e a Mariana lançam o dado, andam as casas correspondentes ao número que lhes saiu em sorte e param numa casa, onde têm de responder, acertadamente, a uma pergunta para avançarem mais duas casas. Estas ouvem, atentamente, a questão feita pela professora estagiária, reúnem-se e juntas dão a resposta. Quando lhes é dito que a resposta dada está correta abraçam-se e sorriem uma para a outra, visivelmente felizes e orgulhosas de si mesmas. (CP3 e CP4) (PE)

Nota de campo n.º 31 do dia 24 de maio de 2017

A Liliana encontrava-se a construir o decímetro cúbico, com palhas de plástico e bolas de plasticina, porém não estava a conseguir manter a construção em pé. A Mariana, que já tinha terminado a sua construção, apercebeu-se da dificuldade da colega, virou-se para trás e ajudou-a. As duas estavam, visivelmente, envolvidas no trabalho. No final, a Liliana agradeceu à colega e, deu-lhe um beijo na face. (CP5 eCP6)

Nota de campo n.º 29 do dia 2 de maio de 2017

O Carlos estava a realizar uma ficha de trabalho, entregue pela professora estagiária. Depois de ter resolvido a ficha, pousou-a na mesa, virando-a ao contrário. A Maria, que ainda não tinha acabado, estava com dificuldades em resolver um problema. Carlos apercebe-se da dificuldade da amiga e começa a ajudá-la, explicando-lhe como se resolve o exercício. Maria (CP7 e CP8)

Nota de campo n.º 32 do dia 2 de maio de 2017

A Matilde está a desenhar uma flor, no cartão para o dia da Mãe, a Glória olha para o trabalho da Matilde e diz que está muito bonito. Esta, volta a olhar para o seu desenho, apaga o que tinha desenhado e diz que vai fazer uma flor igual à da Matilde. A Matilde sorri para a Glória e diz-lhe que pode usar os marcadores dela. (CP9 e CP10)

Nota de campo n.º 25 do dia 22 de maio de 2017

À saída da sala de aula, o Luís veio ter comigo e disse-me que a Gabriela se tinha magoado e estava chorar. Rapidamente, me dirigi até à aluna em questão para ver o que se tinha passado. Assim, que me aproximo vejo a Luísa e a Margarida sentadas ao seu lado, a confortá-la. Logo, me explicam o que aconteceu e a Margarida dá a mão a Gabriela para a ajudar a levantar-se. (CP11 e CP12)

Nota de campo n.º 33 do dia 22 de maio de 2017

O Francisco está sentado num banco no recreio, a mexer numas cartas, o Mário aproxima-se do Francisco, senta-se ao seu lado e começam a conversar trocando cartas entre si. (CP13 e CP14)

Nota de campo n.º 34 do dia 24 de maio de 2017

Anexo V- Grelha de registo de observação n.º 1, em Creche

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observados: Crianças com idades inferiores a 12 meses.
 Contexto: Sala-paquet
 Objetivo da observação: Recolher informações sobre os comportamentos das crianças em interação social com os pares.
 Data da observação: 9 de novembro de 2016

Itens a observar	Estabelece contacto ocular	Permite contacto físico	Imita os seus pares	Utiliza gestos sociais (sorrir, acenar...)	Emitte vocalizações	Oferece afeto/conforto aos seus pares	Procura o afeto/conforto dos seus pares	Partilha atividades com os pares
Nomes das crianças								
João								
Daniela								
David								
Vasco								
Catarina								
Cátia								

Preencher com os indicadores:

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

Não observável

Anexo VI- Grelha de registo de observação n.º 6, em Creche

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observados: Crianças com idade inferiores a 12 meses.
 Contexto: Sala-parque
 Objectivo da observação: Recolher informações sobre os comportamentos das crianças em interação social com os pares.
 Data da observação: 9 de novembro de 2016

Itens a observar	Estabelece contacto ocular	Permite contacto físico	Imita os seus pares	Utiliza gestos sociais (sorrir, acenar...)	Temite vocalizações	Oferece afecto/conforto aos seus pares	Procura o afecto/conforto dos seus pares	Partilha actividades com os pares
Nomes das crianças								
João								
Daniela								
David								
Vasco								
Catarina								
Cátia								

Preencher com os indicadores:

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre
- Não observável

Anexo VII- Grelha de registo de observação n.º 1, em Jardim de Infância

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observados: Crianças com 4 anos
 Contexto: Sala de atividades (atividade em grande grupo)
 Objeto da observação: Recolher informações sobre os comportamentos dos alunos em interação social com os pares.
 Data da observação: 6 de dezembro de 2016

Itens a observar	Estabelecimento	Permite contato e físico	Crítica aos seus pares	Responde de forma adequada a críticas dos seus pares	Inicia os seus pares	Elogia os seus pares	Utiliza gestos sociais (sorrir; acenar...)	Oferece ajuda/conforto aos seus pares	Procura o amigo com os seus pares	Partilha atividades com os pares
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										

Preencher com os indicadores:

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

- Muitas vezes
- Sempre
- Não observável

Anexo VIII- Grelha de registo de observação n.º 6, em Jardim de Infância

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observados: Crianças com 4 anos
 Contexto: Sala de atividades (atividade em grande grupo)
 Objetivo da observação: Recolher informações sobre os comportamentos dos alunos em interação social com os pares.
 Data da observação: 20 de dezembro de 2016

Itens a observar	Estabelece contacto ocular	Permite contacto físico	Critica os seus pares	Responde de forma respeitosa a críticas dos seus pares	Imita os seus pares	Elogia os seus pares	Utiliza gestos verbais (sorrir, acenar)	Oferece ajuda/comforto aos seus pares	Procura o grupo dos seus pares	Partilha atividades com os pares
1	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
2	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
3	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
4	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
5	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
6	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
7	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
8	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
9	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
10	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
11	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
12	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
13	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
14	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes

Preencher com os indicadores:

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre
- Não observável

Anexo IX- Grelha de registo de observação n.º 1, no 1.º CEB

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observados: Alunos do 4.º ano do Ensino Básico
 Contexto: Sala de aulas (Atividade em grande grupo)
 Objetivo da observação: Recolher informações sobre os comportamentos de salunos em interação social com os pares.
 Data da observação: 1 de 2017

Ítem a observar	Estabelece contacto ocular	Permite contacto físico	Crítica os seus pares	Responde de forma adequada a críticas dos seus pares	Imita os seus pares	Elogia os seus pares	Utiliza gestos suaves (sorrir, acenar...)	Oferece afeto/ conforto aos seus pares	Procura o afeto/ conforto dos seus pares	Partilha atividades com os pares
Nome do aluno										
Lia										
Pedro										
Alex										
Silvia										
Luís										
Mariana A.										
Diogo										
Lara										
Marilda										
Afonso										
Iliana										
Leonor										
Miana										
Gabriel										
André										
Carla										

Preencher com os indicadores:

Nunca
 Raramente
 Algumas vezes

Muitas vezes
 Sempre
 Não observável

Anexo X- Grelha de registo de observação n.º 2, no 1.º CEB

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observados: Alunos de 4.º ano do Ensino Básico
 Contexto: Sala de aulas (atividade em grande grupo)
 Objectivos da observação: Recolher informações sobre os comportamentos do aluno e sua interação social com os pares.
 Data da observação: 24 de abril de 2017

Item a observar	Estabelece contacto ocular	Permite contacto físico	Critica os seus pares	Responde de forma adequada a críticas dos seus pares	Imita os seus pares	Elogia os seus pares	Utiliza gestos sociais (sorrir, acenar...)	Oferece ajuda/comforto aos seus pares	Procura o conforto dos seus pares	Partilha atividades com os pares
Nome dos alunos	Lia									
	Pedro									
	Alex									
	Silvia									
	Luís									
	Mariana A.									
	Diogo									
	Lara									
	Martilde									
	Afonso									
	Liliana									
	Leonor									
	Maria									
	Gabriel									

Preencher com os indicadores:

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

Não observável