

Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância - Creche

A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Marta Lopes Arezes

**Orientadora
Professora Doutora Susana Colaço**

2013, outubro

Cada educador está diante de uma responsabilidade ética, que interroga em permanência o sentido das suas práticas, tanto mais que elas se dirigem a crianças e jovens em idades fundamentais de construção identitária, idades em que cada gesto, cada palavra e cada aprendizagem, contam para um futuro que ainda não está decidido, para a construção do que, no sujeito, ainda não é.

(Maria Teresa Sá, 2012, p. 30)

Agradecimentos

A realização de todo este trabalho resulta de uma grande motivação e empenho pessoal, mas também graças a diversas pessoas que me acompanharam nesta caminhada e a quem não poderia deixar de expressar o meu agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Susana Colaço, um enorme agradecimento por todo o apoio, disponibilidade e compreensão, orientando-me nas minhas dúvidas e incertezas e cujas críticas e sugestões foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

A todas as docentes cooperantes dos contextos de estágio pelo apoio e disponibilidade constantes, bem como pelas oportunidades que me deram para aprender e evoluir. Um sincero agradecimento pelos momentos de partilha e reflexão e pela preciosa ajuda na construção da minha prática. Não poderia deixar de agradecer em particular à educadora cooperante do contexto de creche pelo contributo para a realização deste trabalho, envolvendo-se nas mudanças implementadas no decorrer do período de estágio e partilhando a sua opinião.

Aos amigos que me acompanharam neste percurso, em particular à Ana Rita Beja, Marie Morgado e Sara Silva, que estiveram sempre ao meu lado e me ajudaram a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo. Agradeço-vos por toda a amizade e partilha de inúmeros e especiais momentos.

Aos meus pais, por toda a paciência e incentivo. Por permitirem que este sonho se tornasse possível de realizar. Obrigada por acreditarem em mim e me apoiarem.

Ao meu namorado, por toda a compreensão e paciência que sempre revelou e por todo o apoio, incansável, que demonstrou ao longo de todo este percurso, apoiando-me nas minhas conquistas, inquietações, falhas e frustrações. Obrigada pela força e confiança depositada em mim.

Por fim, agradeço com especial carinho a todas as crianças dos diferentes contextos de estágio, pelo entusiasmo e alegria com que me brindaram todos os dias. Cada uma delas, à sua forma, contribuiu para dar sentido ao meu percurso e torná-lo mais motivador e apaixonante.

A todos aqueles que não foram mencionados mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e fizeram parte desta caminhada.

A todos, muito obrigada.

Resumo

O presente relatório evidencia as experiências e aprendizagens desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica, espelhando o caminho percorrido pelos diferentes contextos de estágio, nas valências de jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico e creche. São relatadas as principais dificuldades e aprendizagens vividas, com uma postura crítica e reflexiva sobre a prática.

Este relatório integra também uma componente investigativa cujos dados foram recolhidos em contexto de creche, num grupo multietário. Adotando uma metodologia de investigação-ação, o estudo realizado centrou-se na promoção da interação e cooperação entre pares, procurando compreender as potencialidades desta prática pedagógica, nomeadamente para o desenvolvimento das crianças.

Os resultados obtidos revelaram evidências na melhoria do bem-estar e envolvimento das crianças, bem como no seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da linguagem e autonomia. Assim, esta estratégia poderá potencializar as vantagens dos grupos multietários e promover, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Creche; Interação; Cooperação; Papel do educador.

Abstract

The presente report highlights the experiences and learning developed in scope of pedagogical practice, mirroring the path travelled by the diferente contexts internship in valences of kindergarten, 1st cycle of basic education and day-nursery. Are reported the main difficulties and learnings lived with a critical and reflexive posture about practice.

This report also includes a investigative component whose data were collected in the context of day-nursery, in a group with children of different ages. Adopting a methodology of action-research, the study focused on the promotion of interaction and cooperation between peers, trying to understand the potential of this pedagogical practice, particularly in the development of children.

The obtained results revealed evidences in improvement the well-being and involvement of children but also in their developing, particularly at level of language and autonomy. So, this strategy will can maximize the advantages of multiage groups and consequently, the development of children.

Keywords: Day nurse; Interaction; Cooperation; Educator's role.

Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Introdução.....	1
Parte I – Prática Profissional em contextos de Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.....	3
1. Contextos de estágio.....	3
1.1. Estágio em Jardim de infância.....	3
1.2. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	6
1.3. Estágio em Creche.....	11
2. Percurso de desenvolvimento profissional.....	15
3. Percurso investigativo.....	20
Parte II – Promoção da interação e cooperação entre pares em contexto de creche.....	25
1. Questão e objetivos da investigação.....	25
2. Enquadramento teórico.....	26
2.1. As interações entre pares nos primeiros anos de vida.....	27
2.2. A cooperação entre pares em contexto de creche.....	31
2.3. O papel do educador na interação e cooperação entre pares.....	35
3. Metodologia.....	40
3.1. Opções metodológicas.....	40
3.2. Participantes do estudo.....	41
3.3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	42
3.3.1. Observação participante.....	43
3.3.2. Entrevista.....	44
3.4. Análise de dados.....	44
4. Apresentação e análise dos dados.....	45
4.1. Higiene da manhã.....	45
4.2. Hora da fruta.....	53
5. Síntese e considerações finais.....	58
Reflexão final.....	60
Referências bibliográficas.....	61
Anexos.....	66

Índice de quadro e esquema

Quadro 1 – Número de crianças por idade.....	41
Esquema 1 – Processo de investigação-ação	42

Índice de anexos

- Anexo I – Participantes do estudo
- Anexo II – Cronograma
- Anexo III – Tabela de registo dos dados recolhidos
- Anexo IV – Guião da entrevista
- Anexo V – Entrevista realizada à educadora cooperante
- Anexo VI – Categorias e indicadores para analisar os dados
- Anexo VII – Registo da rotina da higiene – 04/12/2012 – VDH1 e VDH2
- Anexo VIII – Registo da rotina da higiene – 05/12/2012 – VDH3 e VDH4
- Anexo IX – Registo da rotina da higiene – 06/12/2012 – VDH5 e VDH6
- Anexo X – Registo da rotina da higiene – 07/12/2012 – VDH7 e VDH8
- Anexo XI – Registo da rotina da higiene – 11/12/2012 – VDH9 e VDH10
- Anexo XII – Registo da rotina da higiene – 12/12/012 – VDH11 e VDH12
- Anexo XIII – Registo da rotina da higiene – 13/12/2012 – VDH13 e VDH14
- Anexo XIV – Registo da rotina da higiene – 14/12/2012 – VDH15 e VDH16
- Anexo XV – Registo da rotina da higiene – 08/01/2013 – VDH17 e VDH18
- Anexo XVI – Registo da rotina da higiene – 09/01/2013 – VDH19 e VDH20
- Anexo XVII – Registo da rotina da higiene – 10/01/2013 – VDH21 e VDH22
- Anexo XVIII – Registo da rotina da higiene – 11/01/2013 – VDH23 e VDH24
- Anexo XIX – Registo da rotina da higiene – 19/02/2013 – VDH25
- Anexo XX – Registo da rotina da higiene – 20/02/2013 – VDH26
- Anexo XXI – Registo da rotina da higiene – 21/02/2013 – VDH27
- Anexo XXII – Registo da rotina da “hora da fruta” – 04/12/2012 – VDF1
- Anexo XXIII – Registo da rotina da “hora da fruta” – 05/12/2012 – VDF2
- Anexo XXIV – Registo da rotina da “hora da fruta” – 06/12/2012 – VDF3
- Anexo XXV – Registo da rotina da “hora da fruta” – 07/12/2012 – VDF4
- Anexo XXVI – Registo da rotina da “hora da fruta” – 11/12/2012 – VDF5
- Anexo XXVII – Registo da rotina da “hora da fruta” – 12/12/012 – VDF6
- Anexo XXVIII – Registo da rotina da “hora da fruta” – 13/12/2012 – VDF7
- Anexo XXIX – Registo da rotina da “hora da fruta” – 14/12/2012 – VDF8
- Anexo XXX – Registo da rotina da “hora da fruta” – 08/01/2013 – VDF9
- Anexo XXXI – Registo da rotina da “hora da fruta” – 09/01/2013 – VDF10
- Anexo XXXII – Registo da rotina da “hora da fruta” – 10/01/2013 – VDF11
- Anexo XXXIII – Registo da rotina da “hora da fruta” – 11/01/2013 – VDF12
- Anexo XXXIV – Registo da rotina da “hora da fruta” – 19/02/2013 – VDF13
- Anexo XXXV – Registo da rotina da “hora da fruta” – 20/02/2013 – VDF14
- Anexo XXXVI – Registo da rotina da “hora da fruta” – 21/02/2013 – VDF15

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, refletindo o caminho percorrido ao longo de três semestres.

Nesse período foram realizados três estágios em contextos distintos – jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e, por último, creche –, permitindo contactar com diferentes circunstâncias e tendo contribuído de forma determinante para a minha formação enquanto futura educadora/professora. Deste modo, este relatório apresenta, ainda que de forma sintetizada, as minhas experiências enquanto estagiária, evidenciando todo este percurso de aprendizagem e construção da minha prática.

Ao longo de todo este caminho, foram surgindo dúvidas que me levaram a questionar e refletir, procurando respostas e uma melhoria da minha ação pedagógica. Deste modo, muitas questões que foram surgindo foram, de certa forma, sendo resolvidas e clarificadas, mas outras foram-se mantendo, provocando em mim alguma inquietação e também um enorme interesse, surgindo sempre novas questões. Desde o primeiro estágio que me vi enredada na temática da diferenciação pedagógica, procurando compreender a importância da mesma para a prática e debruçando-me sobre as estratégias do educador/professor no sentido de este conseguir dar uma resposta adequada a todas as crianças. Todavia, foi no contexto de creche que emergiu a questão final, visando uma resposta às dificuldades e dilemas provenientes da prática. Centrei-me, assim, na importância da promoção da interação e cooperação entre pares, focando-me nas potencialidades inerentes a essa prática pedagógica para o desenvolvimento das crianças, bem como para a ação do educador. Deste modo, esta prática pedagógica constituiu uma estratégia, visando diferenciar efetivamente a ação do educador de modo a responder adequadamente e diferenciadamente às necessidades e características das crianças, em particular no que se refere aos grupos multietários.

Neste sentido, irei no decorrer deste relatório expor o meu percurso, realçando diversos aspetos, mergulhando nas minhas experiências e procurando evidenciar as minhas aprendizagens e evolução.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes distintas, sendo que a primeira apresenta, inicialmente, uma contextualização dos diferentes estágios, contendo uma breve caracterização de cada instituição, ambiente educativo e grupo de crianças, bem como dos projetos desenvolvidos. Nesta primeira parte é também exposto o percurso de desenvolvimento profissional, evidenciando as experiências, aprendizagens e dificuldades sentidas no decorrer dos referidos contextos de estágio, bem como as estratégias utilizadas para as colmatar. Posteriormente, e finalizando a primeira parte, é apresentado o percurso

investigativo no qual são relatados os dilemas e as questões emergentes da prática, a forma como as procurei ultrapassar, bem como o surgimento da questão final de investigação.

A segunda parte deste relatório aborda todo o trabalho investigativo desenvolvido, apresentando a questão e objetivos da investigação, assim como o enquadramento teórico relativo à problemática em estudo que visa sustentar a investigação realizada. É igualmente apresentada a metodologia adotada, os participantes do estudo e os procedimentos e instrumentos de recolha de dados. Atendendo ao facto de a questão de investigação se prender com a promoção da interação e cooperação entre pares, a recolha de dados baseou-se na observação participante e nos registos audiovisuais que, posteriormente, em conjunto com as notas de campo, permitem uma análise fidedigna e realista das situações observadas e vivenciadas. Para além disso, tais instrumentos de recolha de dados permitem também ao educador avaliar, refletir e (re)ajustar a sua ação educativa, na medida em que, ao rever os vídeos, pode observar os comportamentos das crianças, bem como as suas próprias ações, permitindo uma consciencialização das mesmas e, conseqüentemente, uma melhoria da sua prática.

Concomitantemente à apresentação da metodologia de trabalho adotada e os diversos aspetos subjacentes à mesma, é também incluída nesta parte do relatório a apresentação e análise dos dados, assim como uma síntese e considerações finais relativas a toda a investigação realizada. Esta não pretende obter conclusões absolutas, mas sim produzir conhecimento relativamente às questões abordadas, visando uma maior compreensão acerca das experiências de interação e cooperação entre pares proporcionadas em contexto de creche, avaliando as suas potencialidade, nomeadamente no trabalho com grupos multietários. Para além de procurar respostas relativamente às questões abordadas, pretendeu-se essencialmente com esta investigação melhorar a minha prática no contexto de estágio, melhorando o bem-estar das crianças e, potencializando, conseqüentemente, o desenvolvimento das mesmas.

Este relatório integra ainda uma reflexão final, sintetizando todo o caminho percorrido no âmbito da prática pedagógica e as aprendizagens realizadas no decorrer da mesma, espelhando o meu crescimento profissional e pessoal enquanto futura educadora e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I – Prática Profissional em contextos de Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Nesta primeira parte é apresentado o percurso realizado ao longo de três semestres, durante os quais tive a oportunidade de desenvolver a minha prática, experienciando, refletindo e apropriando-me de novos saberes e práticas. Neste sentido, o capítulo inicial expõe uma breve apresentação dos diferentes contextos de estágio, bem como dos projetos desenvolvidos no âmbito dos mesmos e a sua avaliação. Posteriormente, os capítulos seguintes apresentam o percurso de desenvolvimento profissional, bem como o percurso investigativo desenvolvido ao longo de todo o mestrado.

1. Contextos de estágio

1.1. Estágio em Jardim de infância

“O bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender.”

(ME, OCEPE, 1997, p. 20)

O primeiro estágio decorreu no período de 2 de novembro de 2011 a 20 de janeiro de 2012. A instituição A, estando inserida na rede pública, situava-se num meio rural no concelho de Santarém, abrangendo as valências de jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A valência de jardim de infância era apenas constituída por uma sala, composta por um grupo multietário, sendo que o edifício desta valência era independente da Escola Básica de 1º ciclo, a qual era composta por duas salas, uma de 1º e 2º anos de escolaridade e outra de 3º e 4º anos de escolaridade. Nesta instituição exerciam funções docentes uma Educadora de Infância e duas Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que as funções não docentes eram desempenhadas por três assistentes operacionais, das quais duas pertenciam à valência de jardim de infância.

Os espaços existentes eram amplos e agradáveis, dispo de recursos adequados para o bem-estar e segurança das crianças, bem como para o seu desenvolvimento a diversos níveis. No que diz respeito à sala na qual estagiei, esta encontrava-se organizada em diferentes áreas, sendo que estas dispunham de materiais diversificados e adequados à faixa etária das crianças, proporcionando-lhes diferentes experiências e aprendizagens. De acordo com o que observei, o ambiente educativo estava cuidadosamente planeado e organizado,

promovendo a autonomia das crianças e o seu desenvolvimento, sendo que estas dispunham de materiais que se encontravam ao seu alcance, bem como de oportunidades diárias de livre escolha, ou seja, oportunidades para as crianças escolherem as atividades que pretendiam realizar, explorando livremente os materiais e espaços existentes.

Relativamente ao grupo, este era composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais onze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Uma das crianças apresentava deficiência visual – cegueira profunda -, encontrando-se abrangida pelo decreto-lei nº 3/2008, sendo assim acompanhada por uma educadora de ensino especial três vezes por semana.

Considero que a presença desta criança no grupo era uma mais-valia para todos, na medida em que a própria criança poderia beneficiar de um ambiente mais estimulante e adequado ao desenvolvimento de competências, permitindo-lhe contactar com outras crianças e prepará-la para o dia-a-dia na sociedade, bem como para as restantes crianças que poderiam, deste modo, aprender a aceitar a diferença e vivenciar experiências e partilhas únicas. Todavia, este constituiu um dos maiores desafios que enfrentei neste contexto, tendo sido fundamental adequar todas as minhas ações, bem como a própria organização e gestão do ambiente educativo e do grupo, atendendo às características e necessidades específicas desta criança, tendo em vista a sua plena inclusão em todas as dinâmicas do grupo.

De um modo global, o grupo revelava bastante interesse, curiosidade e empenho nas atividades propostas, tendo sempre um papel bastante ativo nas mesmas, demonstrando também entejuda, nomeadamente face às crianças mais novas e à criança invisual. Para além disso, é de salientar o respeito demonstrado pelas regras da sala e a importância das rotinas para o grupo. Tal característica era possível observar no dia-a-dia, dada a importância e respeito que o grupo demonstrava perante o papel do chefe, a marcação das presenças, a arrumação da sala e a “hora do conto”, sendo que nestes momentos o grupo revelava grande autonomia e responsabilidade.

No que se refere ao projeto que elaborei, juntamente com o meu par de estágio, este intitulava-se “Eu e o Mundo”, tendo surgido a partir da observação do grupo nas primeiras semanas de estágio, bem como do Projeto Curricular de Turma (PCT) elaborado pela educadora cooperante e de conversas informais com a mesma. Neste sentido, as nossas principais áreas de intervenção foram as áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. Contudo, importa salientar a transversalidade do tema do projeto, sendo que a área da Expressão e Comunicação, e os domínios que esta comporta, estavam articulados com as principais áreas de intervenção definidas. Assim, os principais objetivos do nosso projeto consistiam em que as crianças descobrissem o seu corpo, reconhecessem laços de pertença a um grupo, descobrissem o meio envolvente e a sua influência no indivíduo, nomeadamente as alterações nos nossos hábitos e vestuário usado consoante as diferentes

estações do ano, entre outros aspetos. Relativamente aos subtemas em que o projeto se dividiu, estes prenderam-se com o corpo humano, as emoções e os afetos, a família, o Natal e o Inverno. Todos estes temas e conteúdos abordados estavam articulados entre si, sendo que partimos da criança e do conhecimento sobre si própria, focando posteriormente a relação com os outros e, por fim, a relação com o meio envolvente.

Constituindo a educação pré-escolar “um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (ME, OCEPE, 1997, p. 52), procurámos proporcionar às crianças situações que contribuíssem para a descoberta acerca do seu próprio corpo, construindo uma imagem sobre si próprias e desenvolvendo a sua identidade, bem como oportunidades de interagir e conhecer os que a rodeiam.

Neste sentido, destaco a dinamização da semana dos “cinco sentidos”, durante a qual as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar situações de exploração e desenvolvimento dos sentidos, em contacto com materiais diversos, bem como umas com as outras. Assim, num momento em grande grupo na “área da manta”, dinamizei um jogo de descoberta dos outros, em que as crianças, de olhos tapados, procuravam identificar uma outra criança apenas através do tato e, posteriormente, da audição. Assim, foi possível continuar a desenvolver a noção do corpo humano, contribuindo para que as crianças conhecessem melhor o seu corpo, bem como a relação com os outros e com o que o que as rodeia. Todos estes aspetos foram também importantes na medida em que me permitiu envolver a criança invisual nas atividades, contribuindo para o seu desenvolvimento e sensibilizando as restantes crianças para a aceitação da diferença e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

A par da referida atividade, destaco outra no âmbito da temática do Inverno, através da qual incidimos numa das áreas de prioridade do nosso projeto – Área do Conhecimento do Mundo –, abordando as características do meio envolvente, nomeadamente no que se refere às estações do ano, salientando a influência do meio nos indivíduos. Procurámos, assim, promover atividades que levassem as crianças a contactar e refletir com questões do seu quotidiano, nomeadamente a temperatura e o seu impacto nos hábitos diários.

Deste modo, em grande grupo, foi proporcionado às crianças o contacto com exterior, observando a paisagem, bem como com histórias e imagens de pessoas e animais que as levaram a percorrer um caminho de conhecimento e consciencialização acerca da influência do meio nos indivíduos e seus hábitos. Estas experiências envolveram também o contacto com suportes escritos, dos quais destaco por exemplo, uma lista que elaborei com o grupo, de vestuário de inverno (palavras e desenhos correspondentes), sendo afixada e utilizada numa atividade posterior. Esta consistia em desenhar num boneco as peças de vestuário adequadas à estação do ano, realizando a respetiva legenda das mesmas. Sendo esta última etapa da atividade dinamizada em pequeno grupo – crianças de 5 anos –, verificou-se um enorme envolvimento e motivação das mesmas, verificando-se a iniciativa por parte de outras crianças

do grupo em realizá-la também. Destaco esta atividade pelo impacto que teve nas crianças, pois traduz a importância de proporcionar experiências que lhes sejam realmente significativas, promovendo novas aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta foi realizada recorrendo a diferentes instrumentos, nomeadamente a observação direta, o portefólio de cada criança, grelhas de observação e fotografias. Importa ainda referir que o projeto por nós desenvolvido surgiu no seguimento do Projeto Curricular de Turma e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido pela educadora, pressupondo também uma continuação do mesmo por parte da cooperante no restante período letivo.

Finalizado o período de estágio e a implementação do projeto, considerámos que os objetivos definidos inicialmente foram cumpridos, sendo o resultado muito positivo. Contudo, surgiram alguns imprevistos que condicionaram a nossa ação, nomeadamente o período de Natal e as atividades que a educadora já tinha estabelecido para esse período. Apesar disso, considerámos que ultrapassámos estas situações, conseguindo articular os objetivos de ambas as intervenções. Para além disso, nas últimas semanas de estágio tivemos a entrada de uma nova criança no grupo, sendo necessário fazer alterações, quer na organização do ambiente educativo, quer nas dinâmicas do grupo, promovendo a sua integração. Estes aspetos não estavam, naturalmente, previstos no nosso projeto e, nesse sentido, contribuíram para que alguns objetivos não fossem atingidos na sua plenitude, como por exemplo algumas atividades de colaboração com as famílias. Todavia, o caráter flexível e transversal do projeto foi fundamental no âmbito das nossas intervenções.

Assim, no final desta etapa, pudemos concluir que o resultado foi muito positivo, alcançando os objetivos a que nos propusemos inicialmente, tendo procurado responder aos interesses e necessidades específicas do grupo e de cada criança em particular.

O estágio neste contexto foi extremamente enriquecedor, representando para mim um período fundamental de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

1.2. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

“Ser professor é termos que nos readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às situações de aprendizagem (...) e não estabelecer um padrão rígido que nos diga um professor faz isto, um professor faz aquilo, nesta ou naquela situação.”

(Mesquita, 2011, p. 89)

O segundo estágio decorreu no período de 20 de março a 8 de junho de 2012, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 1º ano de escolaridade.

A instituição B era um estabelecimento da rede pública, localizando-se numa zona urbana da cidade de Santarém. O edifício era antigo, sendo constituído por uma sala de pré-escolar e seis do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como de outros diferentes espaços. Considero que a instituição estava adequada às necessidades das crianças que a frequentavam, promovendo igualmente uma interação entre as crianças do pré-escolar e as do 1º ciclo, partilhando espaços comuns, nomeadamente o recreio.

No que diz respeito à sala onde estagiei, e de acordo com o que observei, esta encontrava-se organizada de acordo com as necessidades da turma, tendo sido alterada no decorrer do período de estágio. Assim, a disposição da sala apresentava mesas dispostas em filas, sendo que algumas formavam dois grupos distintos, permitindo realizar um trabalho diferenciado com algumas crianças de acordo com as suas necessidades específicas. Considero que esta disposição era vantajosa, sendo adequada às características e necessidades do grupo, facilitando também o papel do professor na dinamização das atividades para a turma e no apoio individualizado a alguns alunos.

Para além da disposição da sala, os recursos e materiais disponíveis são aspetos importantes, sendo que a sala dispunha de vários recursos que foram uma mais-valia para a dinamização das atividades. Assim, a sala possuía um quadro de ardósia e um quadro interativo, sendo que este último foi utilizado pela primeira vez durante o nosso período de estágio, não só para projetar mas também explorando diversas funcionalidades, verificando-se que a sua utilização teve um impacto muito positivo nos alunos e tendo sido durante as nossas intervenções um recurso fundamental. A utilização do e-manual projetado no quadro interativo, bem como imagens e outros materiais de motivação e abordagem às atividades desenvolvidas captaram a atenção do grupo e promoveram o envolvimento de toda a turma nas atividades.

Relativamente ao grupo, este era composto por vinte e três crianças, das quais doze eram do sexo masculino e onze do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Três das crianças que compunham o grupo eram de nacionalidade estrangeira, nomeadamente ucraniana, brasileira e romena.

Importa referir a diversidade cultural desta turma sendo, por isso, um dos nossos objetivos valorizar esta diversidade e promover o respeito pela diferença. Para além disso, esta diversidade linguística e cultural constituiu uma preocupação na nossa intervenção, na medida em que no 1º ano de escolaridade, a aprendizagem da leitura e da escrita é sem dúvida um objetivo crucial a atingir, sendo este um processo complexo. Por exemplo, a criança de nacionalidade romena revelou grandes dificuldades de adaptação ao país e, conseqüentemente, na sua integração na comunidade escolar, colocando grandes entraves no que se refere à comunicação e interação.

Duas outras crianças encontravam-se a fazer trabalho diferenciado relativamente às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, abordando ainda conteúdos referentes ao 1º

período. Por este motivo, no decorrer do estágio procedemos a um trabalho diferenciado com estas crianças, planejando e trabalhando de forma individualizada e de acordo com as suas características e necessidades.

Com base no que observámos, bem como no Projeto Curricular de Turma e em conversas informais com a professora cooperante, a turma apresentava características muito específicas, sendo que a maioria dos alunos revelava grandes dificuldades ao nível da atenção e concentração, bem como do comportamento, sendo constantes os conflitos entre os alunos, o desrespeito pelos outros e pelas regras da sala e o desafio à autoridade dos adultos. A falta de material condicionava bastante a implementação e desenvolvimento das atividades, constituindo igualmente um foco de conflitos entre os alunos. Neste sentido, foi possível observar que um número significativo de alunos não possuía o material escolar necessário verificando-se constantemente situações em que retiravam materiais uns aos outros, desencadeando conflitos entre si.

Para além disso, um número significativo de alunos apresentava dificuldades de aprendizagem, verificando-se níveis e ritmos muito diversificados. Segundo o Projeto Curricular de Turma, elaborado pela professora titular, tendo como base “os resultados dos testes diagnóstico e da observação dos alunos no decorrer dos dois primeiros meses de aulas, nenhum aluno revelou domínio pleno de pré-requisitos para o 1º ano, sendo que 18% não domina os pré-requisitos”. Por estes motivos, tornou-se imprescindível a prática de uma pedagogia diferenciada, sendo que quatro crianças desenvolviam um trabalho diferenciado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Neste contexto, a turma apresentou-se como um enorme desafio mas este foi, igualmente, motivante para mim enquanto estagiária, na medida em que me permitiu aprender e desenvolver a minha prática profissional e focar-me em contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento destas crianças a diversos níveis. Neste sentido, destacaria como principais aprendizagens a importância da motivar os alunos, procurando ter em conta as suas características e interesses, criando materiais adequados e diversificados, bem como a importância de diferenciar a nossa prática, adequando as tarefas e realizando um apoio individual ou em pequenos grupos.

A referida instituição não possuía um Projeto Curricular de Escola, regendo-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento, o qual afirmava que

a Escola deve promover a construção de uma educação para todos, uma educação que afirme a diversidade e a diferenciação pedagógicas e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes níveis de ensino, seja uma realidade. A sua meta primordial deve ser a capacidade de imprimir a mudança nas práticas de gestão curricular, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas resultantes da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo, obtendo melhores resultados.

Efetivamente, e de acordo com o que observei e vivenciei, verificava-se uma preocupação e respeito pela diversidade, promovendo a interação e partilha entre os alunos, sendo estes oriundos de meios socioeconómicos, linguísticos e culturais diversos.

Relativamente ao Projeto Curricular de Turma (PCT), elaborado pela professora cooperante, este constituía um instrumento importante da ação do professor, tendo também sido fundamental para o nosso conhecimento acerca do grupo e do processo de ensino-aprendizagem. Neste documento encontravam-se definidas as competências gerais a desenvolver nos alunos, bem como uma caracterização da turma e definição de estratégias, entre outros aspetos pertinentes.

Neste sentido, e no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, importa referir que este tinha em conta as características da turma e as necessidades específicas dos alunos, estando definido e estruturado segundo alguns documentos, nomeadamente o Projeto Curricular de Turma e as planificações mensais elaboradas pela professora titular. Neste sentido, pretendemos ao longo do período de estágio articular todo o trabalho com os documentos acima mencionados, estando estes na base das nossas planificações, bem como na utilização de alguns recursos e de estratégias diversificadas.

As áreas curriculares da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio assumem um papel preponderante no 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular nesta turma do 1º ano. Contudo, as grandes prioridades definidas para este grupo prenderam-se com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a intervenção e resolução dos problemas específicos da turma, nomeadamente no que se refere ao comportamento e socialização dos alunos.

No que diz respeito às estratégias utilizadas durante o período de estágio, o trabalho diferenciado foi uma das nossas prioridades, trabalhando com duas crianças de forma individualizada e diferenciada, bem como dando apoio individualizado às crianças com maiores dificuldades. Para além dos aspetos referidos, procurámos promover experiências diversificadas e utilizar recursos e materiais diferentes dos habituais, nomeadamente o quadro interativo e a construção de outros materiais que considerámos pertinentes para a abordagem e desenvolvimento de aprendizagens.

No âmbito da conceção de um plano de estágio, definimos como uma das nossas prioridades o apoio individualizado, tendo desenvolvido um trabalho diferenciado com as duas crianças que apresentavam ritmos e níveis diferentes do restante grupo. Deste modo, dinamizámos atividades com estas crianças privilegiando a interação, promovendo jogos e desafios, elaborando exercícios específicos de acordo com as suas necessidades e etapas em que se encontravam, utilizando recursos diversificados e estimulantes.

Relativamente ao trabalho desenvolvido com esta turma do 1º ano, e como forma de nos afastarmos dos métodos tradicionais praticados neste contexto de ensino, procurámos adaptar estratégias, recorrendo e construindo recursos diversificados e adequados às

características do grupo, nomeadamente ao recurso a histórias, vídeos, plasticinas, entre outros, bem como à utilização do quadro interativo, que até então não tinha sido utilizado, provocando este uma grande entusiasmo por parte dos alunos. Estas estratégias tiveram em vista a motivação do grupo, que já por si se caracterizava pela desmotivação e desatenção, procurando também o seu efetivo envolvimento nas atividades e papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, no âmbito da área da Matemática, no que se refere ao conteúdo da medida, procurei proporcionar às crianças situações práticas que tornassem as aprendizagens mais significativas para as mesmas, nomeadamente a construção de um gráfico das alturas e a exploração de objetos do seu quotidiano, promovendo a participação ativa dos alunos. Destaco também a dinamização de uma atividade do domínio da matemática, abordando o tópico referente ao tempo (horas), tendo sido construído um relógio de tamanho grande, tendo em vista o manuseamento do mesmo por parte das crianças. Assim, na introdução deste conteúdo, o recurso utilizado promoveu o interesse dos alunos, bem como a participação ativa dos mesmos, sendo posteriormente afixado na sala de aula e utilizado pelos alunos em diferentes momentos e finalidades.

Relativamente à área curricular de Língua Portuguesa, destacaria uma atividade do âmbito do Plano Nacional de Leitura, tendo planificado e dinamizado a atividade, projetando a história, em formato digital, e lendo-a de um modo interativo com a turma, ou seja, permitindo a todos os alunos observar as páginas da história, e não apenas a pessoa que se encontrava a ler, acompanhando a leitura e observando as imagens, bem como permitindo momentos para ouvir comentários ou colocar questões. Deste modo, os alunos puderam acompanhar a leitura da história e contactarem com diferentes suportes, verificando-se esta estratégia como vantajosa no que se refere à motivação e participação dos alunos, promovendo diversas competências, tais como a capacidade de reter a informação acerca do que ouviu, bem como esperar pela vez e participar em conversas e diálogos, justificando opiniões, entre outras. Planifiquei, elaborei e implementei uma ficha de leitura neste âmbito, servindo esta de posterior avaliação, realçando o facto de a mesma ter sido encarada pelos alunos como um desafio, realizando exercícios diversificados que constituíssem para os alunos jogos interessantes e desafiantes e, simultaneamente, promovessem aprendizagens significativas.

No que diz respeito à avaliação, esta revelou-se fundamental dada a necessidade de repensar e questionar constantemente a minha intervenção educativa, refletindo diariamente acerca das necessidades do grupo, fragilidades e potencialidades do mesmo e de cada aluno em particular.

Assim, a observação direta e diária constituiu um aspeto primordial, sendo que a avaliação foi também realizada com base no portefólio individual dos alunos, grelhas de

registo, correção dos trabalhos realizados pelos alunos e fichas de avaliação intermédias e sumativas.

Terminado este período de estágio, considerei os objetivos iniciais cumpridos, destacando a relação que construí com o grupo e as experiências que consegui proporcionar ao mesmo, realçando a crescente motivação e envolvimento dos alunos ao longo do período de estágio.

1.3. Estágio em Creche

“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e vai-se deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.”

(Post & Hohmann, 2007, p.193)

O terceiro estágio decorreu no período de 16 de outubro de 2012 a 11 de janeiro de 2013 no contexto de creche. A instituição C era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), estando localizada numa zona urbana no centro da cidade de Santarém, abrangendo as valências de creche e jardim de infância, sendo que a primeira acolhia crianças dos 4 aos 36 meses, enquanto que a segunda acolhia crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

A creche era composta por quatro salas – berçário, sala de 1 ano, sala dos 2 anos e sala familiar –, enquanto que a valência de jardim-de-infância contemplava três salas de acordo com as idades das crianças – sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos.

O corpo docente desta instituição era composto por seis educadoras de infância, das quais uma acumulava a função de coordenadora da instituição, comum às duas valências. Relativamente ao pessoal não docente, este era composto por nove auxiliares de ação educativa e três auxiliares de serviços gerais.

Todo o espaço estava organizado em função das características das crianças às quais se destinava, na medida em que, de acordo com o que observei, as diferentes áreas apresentavam piso, materiais e recursos adequados.

A sala na qual decorreu o estágio – sala familiar –, estava organizada em diferentes áreas, proporcionando às crianças experiências diversificadas que contribuíssem para o seu desenvolvimento a diferentes níveis. No que diz respeito aos recursos existentes, e de acordo com o que observei, estes eram diversificados e adequados à faixa etária das crianças. Em determinadas ocasiões eram introduzidos novos materiais, promovendo a exploração livre por parte da criança tendo em vista o seu desenvolvimento e aprendizagem. A organização e utilização do espaço reflete as intenções educativas e a dinâmica do grupo, sendo fundamental

que o educador se questione e reflita sobre as funções e finalidades educativas das áreas e materiais existentes, adequando-os ao grupo de crianças (ME, OCEPE, 1997).

Relativamente ao grupo, este era composto por quinze crianças com idades compreendidas entre os dez e os trinta e dois meses, sendo que onze eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Estavam integradas neste grupo duas crianças do Centro de Acolhimento Temporário (CAT).

De acordo com o que observei e vivenciei, e tendo em conta o facto de ser uma sala familiar, as diferenças entre as crianças eram ainda mais evidentes, sendo que cada uma delas tinha necessidades e ritmos muito diferentes. O maior desafio prendeu-se precisamente com este facto, sendo por isso fundamental uma boa organização e cooperação entre os adultos, quer nas atividades dirigidas, quer nos momentos de rotina, pois verificava-se sempre a existência de pequenos grupos que se encontravam em fases de desenvolvimento distintas. Duas crianças que compunham o grupo não tinham ainda um ano de idade, não tendo adquirido a marcha, tendo por isso necessidades totalmente diferentes das restantes.

Neste contexto, o grupo apresentava uma grande diversidade a diferentes níveis, nomeadamente da comunicação e desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvimento motor, bem como da autonomia, entre outros.

De modo geral, e de acordo com o que observei, o grupo revelava bastante interesse nas atividades propostas, revelando curiosidade pelas situações que lhes eram proporcionadas, explorando o espaço e os recursos que lhe eram disponibilizados.

Todas as salas da valência de creche pertencentes à referida instituição não possuíam um Projeto Pedagógico de sala, sendo que todas elas se regiam pelo Projeto Educativo da Instituição. Este definia como finalidade “que a partir das vivências que a criança experiencia no dia-dia- na Creche, através dos sentidos e da brincadeira, descubra o mundo que a rodeia e perceba o sentido das coisas” (In Projeto Educativo da Instituição).

O modelo curricular utilizado pela instituição na valência de creche, no que se refere ao trabalho pedagógico e educativo, era o Modelo Curricular High-Scope, sendo que este se baseia nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, defendendo o desenvolvimento natural da criança, em que esta é considerada um aprendiz ativo. Assim, as aprendizagens ativas são construídas a partir da iniciativa pessoal de cada criança e do seu desejo inato de explorar. Deste modo, as crianças podem construir conhecimentos que as possam ajudar a dar sentido ao mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2003). De acordo com o Projeto Educativo da instituição, o papel do adulto deverá ser de espetador, criando um ambiente desafiante e desenvolvendo atividades estimulantes que permitam à criança se desenvolver autonomamente. Segundo Powel (1991, citado por Post & Hohmann, 2007), “na abordagem High/Scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias” (p. 1).

Neste sentido, e com base numa atenta observação do grupo, sendo este multietário, atendendo às características e necessidades do mesmo, surgiu o nosso projeto de estágio intitulando-se “Os sentidos”. Tendo em conta o facto de o grupo ser constituído por crianças com diferentes idades, procurámos desenvolver um projeto cuja temática central fosse abrangente e transversal, permitindo intervir nas diferentes áreas de desenvolvimento.

É através dos sentidos que a criança explora o meio que a rodeia, bem como os objetos, descobrindo e compreendendo o que está à sua volta e ultrapassando os obstáculos que lhe surgem ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tal como afirmam Post e Hohmann (2007), “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (p. 22), sendo por isso importante proporcionar-lhes situações estimulantes, tendo em vista o seu desenvolvimento global.

Para além disso, consideramos que as interações e relações adulto-criança, bem como criança-criança estabelecidas são fundamentais para o desenvolvimento da criança e, por esse motivo, foram uma prioridade do projeto desenvolvido. Assim, esteve sempre presente em todos os momentos, quer nas atividades dirigidas, quer nos restantes momentos de rotina, no qual o diálogo e o contacto físico foram privilegiados.

Na elaboração do projeto definimos objetivos referentes às diferentes idades das crianças que compunham o grupo, tornando-o o mais adequado possível ao grupo a que se destinava. Assim, destacaria alguns dos objetivos do referido projeto, tais como desenvolver a linguagem e a autonomia – comuns a todas as crianças do grupo - e desenvolver a motricidade global e fina, tendo como objetivos específicos dirigidos às crianças mais novas desenvolver destrezas manipulativas, pegar e manusear objetos, desenvolver a motricidade global (aquisição da marcha), entre outros.

Assim, a colocação intencional de materiais diversificados e adequados, alterando o ambiente educativo, constituiu uma das estratégias utilizadas, procurando modificar por diversas vezes o espaço e promover o contacto com diferentes materiais e, consequentemente, a sua exploração, sendo que “os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (Portugal, 2012, p. 9). Deste modo, foram introduzidas nas atividades desenvolvidas inúmeros recursos como bolas, caixas de diferentes tamanhos, balões, túneis, entre outros. Estas atividades foram, assim, ao encontro dos objetivos definidos no projeto, nomeadamente no que se refere ao contacto com diferentes texturas, bem como o desenvolvimento global das crianças e, no caso particular daquelas que ainda não tinham adquirido a marcha, contribuiu para o desenvolvimento e aquisição da mesma. Segundo Portugal (2012), um ambiente bem organizado, com objetos estimulantes, acessíveis à criança e onde esta disponha de uma variedade de escolhas e desafios visuais, táteis e motores, promove a curiosidade e a exploração, permitindo à criança estabelecer uma relação com o meio ao seu próprio ritmo.

Tendo como base o objetivo de desenvolver a linguagem, dinamizámos a “caixa das canções”, construindo uma caixa na qual se encontrava no interior diversos cartões com a imagem e respetiva letra, sendo estes introduzidos ao longo do estágio. Esta estratégia surgiu com base nas observações realizadas no início do estágio, durante as quais verificámos o enorme interesse e envolvimento das crianças enquanto cantávamos, sendo que estes momentos surgiam por iniciativas da nossa parte não estando definidos na rotina nem sendo privilegiados neste período de observação. Neste sentido, a utilização da “caixa das canções” promoveu interações nesses momentos, bem como diversas aprendizagens referentes ao desenvolvimento da linguagem oral, aquisição de vocabulário, entre outras.

Destaco também as experiências proporcionadas referentes à exploração livre de materiais e criação de situações que promovessem o envolvimento, criatividade e descoberta por parte das crianças. Assim, destacaria uma atividade em grande grupo, na qual parti da exploração da “caixa das surpresas”, apresentando ao grupo diversas peças de vestuário de inverno, tais como gorros, luvas, camisolas e botas. Deste modo, estabeleceu-se um clima de comunicação, promovendo-se o desenvolvimento da linguagem e aquisição do vocabulário. A mesma situação pedagógico-didática proporcionou ao grupo a oportunidade de explorar os recursos existentes, sendo dada total liberdade às crianças. Saliento esta situação, na medida em que pude verificar as suas potencialidades, promovendo interações entre as crianças, que exploravam as roupas e ajudavam-se mutuamente, bem como permitindo-as explorar o seu próprio corpo, realizando novas aprendizagens.

A avaliação do projeto e das nossas intervenções no período de estágio foram realizadas a partir da observação direta, sendo este o instrumento de avaliação por nós privilegiado. Para além disso, o registo fotográfico, bem como grelhas de registo e o diário de bordo constituíram outros instrumentos importantes neste processo.

De um modo global, considerámos que a maioria dos objetivos foi cumprida, articulando as atividades propostas com as rotinas estabelecidas. Estas foram uma prioridade durante todo o período de estágio, pois estes momentos foram sempre privilegiados e adaptados em função do grupo e de cada criança.

Realço ainda o carácter flexível do nosso projeto, sendo que essa característica foi importante, pois o projeto visa ser um documento orientador da nossa ação, não sendo demasiado estruturado. Nesse sentido, foi sempre possível adaptá-lo ao contexto e às necessidades das crianças, tendo sido um importante instrumento de trabalho, constituindo a base da nossa intervenção no contexto.

2. Percurso de desenvolvimento profissional

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

(Freire, 2007, p.39)

No presente capítulo pretendo apresentar uma retrospectiva de todo o percurso realizado, lembrando os momentos de tentativa e erro, angústia, dúvida, expectativa e reflexão. Foi um período de enorme aprendizagem, em que as funções de estudante, estagiária, educadora e professora se cruzaram, procurando gerir todas as emoções e ações tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional que procurei alcançar, construindo a minha prática.

Todos os contextos de estágio foram extremamente enriquecedores, sendo que as especificidades de cada um deles constituíram um desafio para mim, levando-me a percorrer um caminho de enorme reflexão e aprendizagem.

Observando e interagindo com as educadoras e professoras cooperantes, fui aprendendo, questionando e refletindo, apropriando-me de novos conhecimentos e construindo e repensando as minhas ações. As relações estabelecidas com as cooperantes foram uma mais-valia para o meu processo de formação, baseando-se no respeito e cooperação, permitindo o meu envolvimento em todas as atividades, tarefas e funções do trabalho docente.

O diálogo e partilha de ideias e opiniões, discutindo situações e estratégias, constituíram importantes momentos de aprendizagem. As educadoras e professoras cooperantes desempenharam, assim, um papel crucial no meu percurso, na medida em que constituíram importantes exemplos através das suas práticas, transmitindo também apoio e segurança, respondendo a dúvidas e dilemas, incitando também a minha curiosidade e capacidade de questionar e refletir. Deste modo, fui-me debruçando sobre as minhas dúvidas, refletindo diariamente acerca das minhas ações, procurando respostas e adaptando estratégias. Tal como afirma Portugal (2002), os estagiários necessitam de oportunidades para construir a própria aprendizagem, tomar iniciativas, estabelecer objetivos e lidar com os problemas, sendo através do estágio de prática pedagógica que os alunos procuram respostas face aos dilemas da prática, refletindo acerca das experiências que desta surgem.

Neste processo, realço também a importância dos meus pares de estágio, sendo que a relação estabelecida se baseou no apoio e entajuda, tendo sido igualmente importantes no que se refere à partilha de receios, frustrações e descobertas, bem como de opiniões e aprendizagens. Este aspeto é, na minha opinião, muito importante, visto que o trabalho de um educador/professor não deve ser isolado e a partilha de ideias e modos de trabalho diferentes enriquecem as nossas intervenções, permitem-nos obter melhores resultados e dar uma resposta mais adequada ao grupo de crianças.

No decorrer dos períodos de estágio considero que a minha prática pedagógica foi-se tornando mais sólida, construindo-se com base nas tentativas, falhas e conquistas, levando-me a (re)ajustar as minhas intervenções.

Neste percurso, as críticas e sugestões foram também importantes, sendo por mim encaradas como construtivas, permitindo-me consciencializar-me acerca das minhas ações, refletindo e melhorando as minhas intervenções posteriores.

No contexto de jardim de infância, estando perante um grupo multietário do qual fazia parte uma criança com NEE, com cegueira profunda, os receios iniciais de planificar, gerir o grupo e proporcionar experiências adequadas foram-se desvanecendo. Assim, destacaria neste primeiro estágio, a minha capacidade de interrogar e refletir acerca do que observava, o que me levou a questionar a educadora cooperante sobre diversas situações concretas, discutindo estratégias e pontos de vista, bem como refletindo diariamente acerca das minhas ações, procurando respostas aos dilemas surgidos e adaptando as minhas ações tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças.

Neste primeiro estágio, a planificação surgiu, deste modo, como uma dificuldade, na medida em que não sabia ao certo como planificar para um grupo composto por crianças de diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, interesses, capacidades e necessidades muito diversificadas. Para superar esta dificuldade, consultei exemplos de planificações de algumas educadoras, bem como de outras elaboradas no âmbito da Licenciatura em Educação Básica. No entanto, é diferente elaborar planificações para um grupo de crianças idealizado e para outro que tem características específicas, particularmente quando se trata de um grupo multietário. Aprendi então a estabelecer prioridades, delineando muito bem os objetivos e as competências a desenvolver, pensando nas atividades como forma de os alcançar.

O incumprimento de algumas planificações provocou-me, inicialmente, alguns receios e insegurança, contudo, na minha opinião esse aspeto foi fundamental para o meu processo de aprendizagem e formação. Todavia, é necessário aprender a alterar as atividades, por vezes no momento, improvisando e alterando a(s) estratégia(s), em função das necessidades das crianças, tendo presente que o mais importante são os objetivos estabelecidos e não o cumprimento das atividades planeadas. Enquanto estagiária, considero que esta capacidade é, inicialmente, muito difícil de adquirir, na medida em que tendemos a prender-nos às planificações elaboradas no sentido de conseguir orientar o grupo e dirigir corretamente toda a atividade. Foi neste contexto que a minha capacidade de reajustamento se evidenciou em diversas situações, constituindo assim uma competência que fui consolidando, sendo, todavia, necessário compreender que a mesma pode constituir um instrumento importante na prática de um educador/professor, conjugada com a sensibilidade e sensatez de compreender os interesses e necessidades das crianças no momento e a adequação da nossa ação, sem nunca descurar a intencionalidade educativa.

Assim, no decorrer do estágio esta angústia foi-se desvanecendo, na medida em que fui aprendendo a encarar as planificações apenas como um instrumento importante de trabalho que serve de orientação da nossa ação. A flexibilidade das planificações é um aspeto que fui considerando fundamental, possibilitando a gestão, por parte do educador, do grupo e a dinamização das atividades, adequando estratégias que considera serem as mais adequadas.

Relativamente ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, as características mais estruturadas e rígidas deste contexto de ensino forneceram-me maior segurança por um lado e maior frustração por outro. Assim, a existência de um currículo formal, programas estruturados e o peso atribuído à utilização e sequência dos conteúdos com base na ordem apresentada pelo manual escolar, sustentaram assim os meus receios, transmitindo-me, inicialmente, segurança e suportando as minhas intervenções, sabendo exatamente que conteúdos abordar, procedimentos a seguir e uma sequência temporal a cumprir. Contudo, estas mesmas características deste contexto de ensino causaram-me rapidamente uma enorme frustração pela desadequação das práticas, que muitas vezes se verificava, face ao grupo específico de crianças e contexto familiar e socioeconómico em que estavam inseridas. Apresentando o grupo com o qual estagiei características muito particulares, este exigia uma enorme atenção e utilização de estratégias diversificadas de modo a responder às necessidades dos alunos.

Assim, considero que inicialmente tive alguma tendência a prender-me aos métodos mais tradicionais, seguindo o manual e elaborando fichas de trabalho. Contudo, senti a necessidade de procurar inovar e adequar as estratégias de acordo com os conteúdos abordados, utilizando diferentes metodologias, tais como a promoção de atividades mais dinâmicas e o trabalho em pares, entre outras, bem como recorrendo e construindo recursos diversificados.

Tal como foi referido no capítulo anterior, a turma caracterizava-se pelas enormes dificuldades de atenção e concentração nas atividades propostas, bem como pelos problemas ao nível do comportamento e outros ao nível da aprendizagem. Neste sentido, considerámos fundamental procurar estratégias de diferenciação pedagógica que nos permitissem trabalhar com os alunos individualmente, planeando e agindo de forma adequada às necessidades específicas de cada um. Procurei então organizar o meu trabalho atendendo às características do grupo, bem como com às características individuais dos alunos, promovendo uma prática pedagógica diferenciada. Contudo, considero que esta é uma das maiores dificuldades no trabalho do professor e, no caso particular da turma na qual estagiei, essas dificuldades eram ainda superiores devido ao número significativo de alunos com problemas de aprendizagem e aos ritmos diversificados existentes.

Todavia, as particularidades deste grupo constituíram um enorme desafio para mim, bem como um enorme processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tendo procurado motivar a turma e criar uma relação positiva com a mesma, estabelecendo uma

relação de confiança e proximidade, definido um equilíbrio entre o afeto, a autoridade e a disciplina. Considero que a relação estabelecida com o grupo e com cada criança em particular, privilegiando a prática de uma pedagogia diferenciada, esteve na base do sucesso das minhas intervenções, tendo estas sido bem aceites pelo grupo, o qual revelou interesse e participou ativamente nas atividades por mim dinamizadas, tendo igualmente desenvolvido competências que foram estabelecidas ao longo do período de estágio.

Seguiu-se o estágio em contexto de creche, representando este para mim um enorme desafio, sendo que, por um lado, o facto de já ter realizado outros dois estágios fazia-me sentir mais segura e confiante nas minhas capacidades, por outro, a complexidade deste contexto provocava-me alguns receios. No entanto, estes foram rapidamente se desvanecendo com o início do estágio, no qual o entusiasmo e as expectativas eram enormes.

Tendo estagiado numa sala familiar, nesta verificou-se uma exigência enquanto educadora de adequação da minha ação educativa às características e necessidades de cada criança, contemplando o bem-estar do grupo em geral. Deste modo, a diversidade e complexidade do grupo representou para mim um grande desafio, sendo fundamental adaptar-me a cada criança e responder adequadamente às suas necessidades e interesses.

Num contexto tão particular como o de creche, as relações estabelecidas revelam-se ainda mais importantes, na medida em que estas se assumem “como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de «tomar conta»” (Portugal, 2012, p.8). A relação estabelecida com as crianças tornou-se assim uma prioridade, baseada no respeito, afeto e confiança, procurando assegurar o bem-estar e a segurança das crianças através de um ambiente securizante que tenha em vista a satisfação das suas necessidades, contribuindo igualmente para o seu desenvolvimento. Considero fundamental realçar o respeito, na medida em que, enquanto futura educadora e professora, este deverá estar na base da relação pedagógica, procurando respeitar cada criança, o seu temperamento, características e necessidades específicas, bem como os seus ritmos e interesses. Procurei, assim, ao longo de todo o período de estágio, adequar as minhas ações às necessidades do grupo, atendendo às especificidades de cada criança que o compunha.

A consciencialização da importância da relação com as famílias foi outro aspeto para o qual o estágio neste contexto contribuiu de forma significativa, na medida em que o estabelecimento de relações de efetiva colaboração com as famílias tem efeitos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (ME, OCEPE, 1997).

Neste período evolutivo, destaco também o processo de avaliação, constituindo este um dos aspetos de maior dificuldade e conseqüente aprendizagem, na medida em que inicialmente tinha algumas dificuldades em selecionar os instrumentos de avaliação de modo a que estes fossem os mais adequados e fidedignos possíveis. À medida que os estágios foram decorrendo, considero que as minhas planificações revelaram a minha evolução e, em

particular a este nível, considero que fui aperfeiçoando a minha capacidade de avaliar. Assim, destaco a observação direta como a base deste processo, a par do registo fotográfico através do qual compreendi a importância de avaliar todo o processo de aprendizagem e não só o produto final, tendo-se revelado particularmente relevante no contexto de creche. Neste processo de avaliação, é importante que o educador avalie a sua intervenção, o ambiente e processos educativos adotados, sendo fulcral “utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação quer dos processos quer dos efeitos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Atendendo a todo o percurso realizado ao longo dos três estágios destaco a dimensão reflexiva que esteve sempre bastante presente e a qual considero imprescindível na formação e no perfil do educador/professor. Tal como afirma Sá-Chaves (2009):

A reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (...) e que, obtida nova informação, esta pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível visitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, *insights* que, (...) se poderá fazer intervir em atividades futuras. (p.14).

Assim, esta capacidade reflexiva, a par das experiências vividas no âmbito da prática pedagógica, constituíram os pilares deste percurso de desenvolvimento profissional.

Neste caminho, surgiram as dificuldades anteriormente enunciadas, nomeadamente relacionadas com a planificação, avaliação, entre outras. Contudo, tais dificuldades foram sendo superadas com as tentativas, reflexões e novas aprendizagens, verificando-se uma clara evolução ao longo dos três contextos de estágio.

Por último, destaco o percurso em si inerente à própria estrutura do mestrado, implicando este um “salto” do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico para o contexto de creche, sendo que tal situação exigiu uma (re)adaptação ainda maior da minha parte relacionada com a postura, estratégias e adaptação ao próprio contexto e necessidades das crianças. Todavia, considero que tal flexibilidade, que aprendi a desenvolver, é fundamental nesta profissão e que o educador/professor deve não só adaptar-se ao contexto e ao grupo de crianças, bem como às novas situações que surgem diariamente no âmbito da prática.

Considero que este crescimento pessoal e profissional se refletiu na minha ação, nas interações com as crianças e nas minhas intervenções. Senti que cresci, que aprendi e evolui, tendo no entanto a certeza de que este percurso ainda agora se iniciou, pois tenho plena consciência da sua complexidade e de que a construção de uma boa prática pedagógica implica um *continuum* de formação e constante reflexão e adaptação. Foi um percurso enriquecedor e apaixonante, que me fez compreender o que é ser educador/professor e a importância da responsabilidade, disponibilidade e empenho que esta profissão implica.

3. Percurso investigativo

“Ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática.”

(Alarcão, 2001, p. 6)

Ao longo de todo este percurso foram surgindo dilemas, dúvidas e questões sobre as quais me debrucei, tendo-se delineado assim um percurso investigativo.

No âmbito do estágio decorrido no contexto de jardim de infância, sendo o grupo multietário e do qual fazia parte uma criança invisual, os primeiros dilemas surgiram a partir destes aspetos. Neste sentido, uma das minhas maiores preocupações e dificuldades neste contexto, prendeu-se com a presença desta criança no grupo, iniciando assim um processo investigativo com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos acerca da deficiência visual e o papel do educador na inclusão destas crianças. Assim, através de bibliografia consultada, compreendi melhor diversos aspetos deste tipo de deficiência, sensibilizando-me para as características e necessidades específicas das crianças invisuais no que se refere ao modo como estas se relacionam com os outros e com o meio envolvente. A pesquisa realizada revelou-se essencial no sentido de aprofundar os meus conhecimentos acerca desta deficiência e do papel do educador no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo uma mais-valia para a minha intervenção no referido estágio, bem como para uma futura prática profissional. Assim, refleti acerca do papel do educador e algumas estratégias que este poderia utilizar na interação com estas crianças e dinamização de algumas atividades, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças. Considero fundamental ter em conta que cada criança é um ser único e especial e que, como tal, deve ser respeitado e valorizado, sendo fundamental responder às suas necessidades específicas e proporcionar experiências diversificadas e adequadas.

No âmbito deste primeiro estágio, pesquisei ainda alguns recursos pedagógicos que o educador poderá utilizar em algumas atividades, promovendo um maior envolvimento da criança nas mesmas e a sua autonomia dentro da sala. Esta pesquisa e reflexão contribuiu para uma maior sensibilização da minha parte para a criação e transformação de alguns recursos, tendo em vista a promoção de aprendizagens e autonomia da criança invisual. Assim, intervim modificando o ambiente educativo e materiais existentes, nomeadamente através da colocação de pedaços de diferentes texturas, permitindo à criança identificar, distinguir e até contar de forma autónoma. Debrucei-me também na pesquisa de livros com texturas, entre outros, uma vez que a “hora do conto” integrava a rotina diária, sendo um momento igualmente privilegiado pelo grupo, procurando proporcionar ao mesmo novas experiências e promover um maior envolvimento da criança invisual nesses momentos e o

desenvolvimento de diversas competências. Deste modo, a pesquisa efetuada contribuiu para a melhoria das minhas intervenções, permitindo-me incluir a criança invisual nas diversas dinâmicas do grupo, potencializando de igual modo as aprendizagens deste último.

Todo este processo de pesquisa e reflexão foi-se revelando fundamental, na medida em que me levou a refletir e debruçar-me sobre os meus receios, dúvidas e dificuldades, clarificando-os e tentando procurar respostas para os ultrapassar. Na minha opinião, é imprescindível que um educador esteja em constante aprendizagem, sendo que, para tal, é essencial refletir sobre as situações que surgem na prática no sentido de melhorá-la e adequá-la a cada criança, grupo e contexto.

A inclusão de crianças com NEE foi sem dúvida um dos aspetos que maior interesse e preocupação me suscitou, e ainda suscita, na medida em que, enquanto futura educadora/professora poderei confrontar-me com estas situações. Neste sentido, considero imprescindível uma formação contínua e busca constante de conhecimentos e estratégias para a inclusão destas crianças.

Contudo, não foi apenas a ação educativa dirigida a estas crianças que me levou a refletir sobre o papel do educador, mas sim de todas as crianças. Isto porque, em contexto de estágio senti alguns receios e dúvidas referentes à minha prática pedagógica e em que medida poderia não estar a responder de forma adequada a todas as crianças do grupo. Deste modo, surgiu a minha primeira questão, prendendo-se esta com a diferenciação pedagógica – *o que se entende efetivamente por uma prática pedagógica diferenciada? Que estratégias utilizar?* Considerei estas questões pertinentes, uma vez que, em qualquer grupo, independentemente do contexto, cada criança tem as suas necessidades e interesses específicos. Assim, é fundamental que o educador tenha em atenção as características do grupo, mas também as características e necessidades específicas de cada criança, adequando estratégias e promovendo aprendizagens diversificadas e adequadas.

Neste sentido, foi desde o início que surgiu a temática da diferenciação pedagógica e sobre a qual me fui debruçando. Contudo, neste percurso foram surgindo diferentes questões e aspetos sobre os quais fui optando, atendendo ao facto de este ser um tema tão abrangente. Assim, as estratégias e gestão do grupo constituíram desde logo o meu foco de interesse e preocupação, atendendo às características e necessidades dos grupos com que me deparei. Estes eram bastante distintos entre si, apresentando todos eles características muito específicas. Todavia, todos se caracterizavam pela sua heterogeneidade acentuada, apresentando as crianças necessidades, interesses e ritmos bastante variados, exigindo uma efetiva diferenciação da prática do educador/professor.

No âmbito do estágio em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico continuei o meu caminho no sentido de aprofundar essas questões, tendo este contexto de ensino suscitado em mim as mesmas dúvidas. O meu percurso investigativo foi assim delineando-se em torno da

temática da diferenciação pedagógica, mantendo-se no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também perspetivando o contexto que se iria seguir e uma futura prática profissional, na medida em que as minhas grandes preocupações se prendiam com a minha capacidade de responder adequadamente aos grupos que teria sob a minha responsabilidade e de dar atenção a cada criança em particular, respondendo às suas necessidades específicas e, por outro lado, gerir o grupo todo, constituindo um verdadeiro dilema.

Foi neste sentido que me fui debruçando sobre esta temática, apropriando-me de novos conhecimentos e dando sentido à minha prática. Assim, e tal como afirma Morgado (1997), entende-se por diferenciação a capacidade de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de contextos e famílias diferentes. Przesmycki (1991) acrescenta que a pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos: esta envolve aspetos complexos onde as aprendizagens são suficientemente explícitas e diversificadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários que envolve uma apropriação de saberes ou de saber-fazer. Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é referenciada a diferenciação pedagógica, clarificando que “o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, OCEPE, 1997, p. 25). O conhecimento da criança por parte do educador/professor, bem como as experiências que este proporciona constituem, assim, bases do processo de diferenciação.

A ação educativa apresenta uma responsabilidade ética, política e social, devendo a inclusão ser encarada, do ponto de vista da criança, como um direito e não um privilégio (Morgado, 1999). Segundo Perrenoud (2000), a pedagogia diferenciada surge, geralmente, como um meio de combate ao fracasso escolar e à desigualdade, procedendo a estratégias e ferramentas diferenciadas.

Atualmente, o educador confronta-se com uma grande heterogeneidade a diferentes níveis, tornando-se importante valorizar a diversidade, devendo esta heterogeneidade dos alunos ser encarada como um fator positivo, sendo que a contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores pode contribuir para uma melhor aprendizagem de todos os alunos (Roldão, 2003). Citando Delors (1996, citado por Meireles-Coelho & Silva, 2007), uma “escola para todos” pressupõe “o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos (...), que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado” (p. 48), pois deverá ser um local onde as crianças sejam aceites, respeitadas e desenvolvam a sua autoestima e autonomia, bem como lhes seja proporcionado um espaço de participação ativa onde possam realizar aprendizagens (Perrenoud, 1995, citado por Santana, 2000).

Sendo o ensino diferenciado muitas vezes visto como individual, foi importante investigar no sentido de consciencializar-me de que “uma diferenciação pedagógica, (...) não consiste em separar o aluno do grupo, mas em conseguir que cada aluno encontre o seu

caminho de aprendizagem dentro do grupo” (Meireles-Coelho & Silva, 2007, p. 70). Assim, importa ao educador e professor criar condições que proporcionem às crianças uma igualdade de oportunidades e situações que lhes permitam sentirem-se integradas no grupo e, simultaneamente, seja tida em conta a individualidade de cada uma.

As práticas de ensino deverão ser ajustadas de acordo com as próprias crianças, às suas características pessoais e coletivas, bem como aos seus pontos fortes e menos conseguidos, sendo que, para tal, é essencial um conhecimento profundo de cada criança (Santos, s.d.), bem como pelo reconhecimento, por parte do educador, da criança enquanto pessoa, com um determinado património sociocultural, bem como com os seus interesses, necessidades, conhecimentos, experiências e dificuldades (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). O professor não deverá ser apenas sabedor, justo e exigente, mas também reflexivo, crítico e que esteja atento às diferenças existentes na sala de aula de modo a diferenciar o ensino e adequar as suas práticas aos interesses e saberes dos alunos (Cortesão, 1998). Esta exigência leva à necessidade de uma planificação prévia intencional, tendo em conta a forma de organização do trabalho, a natureza das tarefas, bem como a gestão e organização do espaço e do tempo. Deste modo, a pedagogia diferenciada requer a organização e diversidade de experiências e estratégias, bem como de uma avaliação adequadas às necessidades e dificuldades específicas das crianças (Przesmycki, 1991).

Outro aspeto que importa realçar no trabalho do educador e professor, prende-se com o facto de este ter em conta que as escolhas para um determinado contexto, podem não ser aplicáveis do mesmo modo noutro contexto (Santos, s.d.). Assim, torna-se preponderante observar, analisar, avaliar e refletir acerca de cada contexto específico e as características do grupo e de cada criança que o compõem. Neste sentido, a pedagogia diferenciada apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo da responsabilidade do educador/professor promover um clima rico em experiências diversificadas e adequadas ao grupo de crianças, optando e adaptando estratégias às especificidades de cada uma delas, contribuindo para o seu desenvolvimento a diferentes níveis.

Seguindo-se o estágio em creche, sendo este um contexto particular e estagiando numa sala familiar, as questões mantiveram-se: *Como praticar uma pedagogia diferenciada com crianças de diferentes faixas etárias, ritmos e necessidades? Que estratégias utilizar para conseguir diferenciar a minha prática pedagógica de modo a chegar a todas as crianças promovendo novas aprendizagens?*

Todavia, foi nesta altura que comecei a definir os aspetos em que me pretendia centrar para a realização de um trabalho investigativo. Tendo a minha questão se iniciado e focalizado nas estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas pelo educador/professor, nomeadamente no que se refere ao modo de organização e gestão do grupo, foi surgindo uma nova questão, mais específica, referente ao grupo com o qual me encontrava a estagiar.

Observando o grupo e refletindo sobre a minha prática neste contexto, realço a complexidade e conseqüente dificuldade na gestão do grupo, atendendo ao facto de este se caracterizar pelas diferenças de idades, ritmos e níveis de desenvolvimento das crianças, traduzindo-se em necessidades e rotinas diversificadas. Deste modo, deparei-me com a enorme exigência deste contexto no que se refere à importância de dar respostas efetivamente diferenciadas e adequadas, tendo este grupo em particular a necessidade de organizar as crianças em pequenos grupos. Foi neste sentido que fui refletindo acerca dos momentos de rotina e a minha questão se foi construindo, partindo da necessidade de alterar a minha intervenção, uma vez que nos momentos de rotina, por exemplo enquanto me encontrava a mudar a fralda a uma criança, as restantes acabavam por ficar apenas sentadas na “área da manta”, muitas vezes chorando e procurando a atenção do adulto. Sendo os momentos de rotina preponderantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, verifiquei que não era dada a atenção que a criança a quem mudava a fralda necessitava e merecia, pois acabava por ter de interagir com as restantes presentes na sala. Por outro lado, optando por me focar na criança a quem mudava a fralda, as restantes choravam, revelando um enorme mal-estar, ocorrendo também pequenos conflitos entre elas pelo facto de apenas estarem sentadas numa altura em que não lhes era concedida a possibilidade de brincar, aguardando apenas pelo adulto. Mesmo recorrendo a algumas estratégias, nomeadamente a canções e interação com as crianças, a realidade é que estas situações desencadearam em mim um sentimento de frustração por não conseguir disponibilizar a atenção no tempo e modo desejados a todas elas.

Assim, foi a partir das observações e reflexões realizadas a partir destas situações que surgiu a minha questão relacionada com a promoção da interação e cooperação criança-criança, procurando intervir de modo a transformar os momentos de rotina em tempos de qualidade para as crianças. Considero que esta estratégia apresenta contributos importantes para a prática educativa, permitindo uma diferenciação pedagógica, sendo transversal aos diferentes contextos de ensino, em particular no que diz respeito ao trabalho com grupos multietários.

Deste modo, a partir das observações e reflexões efetuadas, bem como com conversas realizadas com a educadora cooperante, comecei a intervir no sentido de modificar, em parte, os momentos de rotina, promovendo a cooperação e interação entre as crianças com a finalidade de fomentar um maior envolvimento das mesmas nesses momentos. Estas experiências das crianças com os seus pares constituem situações potencializadoras de novas aprendizagens, tendo contributos importantes para o seu bem-estar e desenvolvimento (Ladd & Coleman, 2010).

Assim se iniciou uma nova etapa no meu percurso investigativo, debruçando-me na minha própria prática, observando, refletindo e intervindo na mesma, tendo em vista a melhoria da minha ação educativa na intervenção junto destas crianças.

Parte II – Promoção da interação e cooperação entre pares em contexto de creche

1. Questão e objetivos da investigação

“ A investigação é uma forma de aprender, de conhecer e até, de intervir na realidade.”

(Lima, 2006, p. 7)

Tal como foi desenvolvido no capítulo referente ao percurso investigativo, a questão é transversal aos três contextos de estágio e prendeu-se com a prática de uma pedagogia diferenciada, focalizando-se nas estratégias do educador/professor. O meu percurso refletiu, assim, uma tentativa de responder adequadamente aos interesses e necessidades de cada criança sem no entanto descurar as necessidades e dinâmicas do grupo em geral. Embora esta questão me tenha acompanhado desde o início do primeiro estágio, foi no contexto de creche que desenvolvi a minha questão de investigação, procurando definir uma estratégia específica – promoção da interação e cooperação entre pares – que constituiu um modo de diferenciar a minha prática nos momentos de rotina de modo a responder efetivamente às necessidades e características das crianças. Neste sentido, e no âmbito do estágio em contexto de creche, reportando a uma sala familiar com crianças de um e dois anos de idade, as dinâmicas, trocas sociais e experiências vivenciadas são muito ricas e peculiares. Apresentando este contexto específicos enormes vantagens para as crianças, constitui igualmente um contexto desafiante para o educador no sentido de este dar uma resposta adequada a todas as crianças, atendendo às suas características, necessidades e interesses específicos.

Tal como afirma Sousa (2005), “uma investigação é um procedimento que procura encontrar qualquer coisa. Quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde se vai, ou seja o que é que se vai procurar” (p. 44). Este estudo visa, assim, uma procura de respostas às minhas dúvidas e inquietações, imergindo na minha própria prática, procurando (re)adaptá-la às exigências que dela surgiram, procurando modificar e melhorar a minha intervenção. Assim, partindo da observação do contexto e da minha intervenção no mesmo, emergiu a seguinte questão: *Quais as potencialidades da prática de promoção da interação e cooperação criança-criança nos momentos de rotina em creche?*

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos da investigação, tendo por base a prática do educador na promoção da interação e cooperação criança-criança numa sala familiar (crianças de um e dois anos de idade):

- Analisar as potencialidades desta prática para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens por parte das crianças;

- Observar as implicações desta prática no bem-estar e envolvimento das crianças;
- Analisar o papel do educador na promoção da interação e cooperação entre pares.

Este estudo, através da investigação centrada na prática, procurou compreender como a intervenção do educador poderá potencializar as interações entre as crianças e promover situações de cooperação que visem diferentes aprendizagens. Tais objetivos prendem-se de igual modo com a alteração ao nível do bem-estar e envolvimento nas crianças em momentos de rotina em que, frequentemente, estas procuravam obter a atenção do educador para si, sendo que este tinha a difícil função de se desdobrar para atender a todas as necessidades das crianças, estando estas divididas em pequenos grupos e realizando rotinas diferenciadas.

Importa referir que, apesar de a prática investigada e respetiva recolha de dados ter sido realizada em contexto de creche, a temática subjacente – promoção da interação e cooperação criança-criança – é transversal aos diferentes contextos de ensino, apresentando inúmeras vantagens para a prática pedagógica.

2. Enquadramento teórico

“(…) promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades.”

(ISS, 2010, p. 2)

À medida que fui dando forma à minha investigação centrada na ação, foram diversas as pesquisas que realizei, na tentativa de compreender alguns aspetos, de modo a sustentar todo este processo de crescimento profissional. Debrucei-me, assim, sobre as interações entre pares que ocorrem desde logo nos primeiros três anos de vida e o início da cooperação nesta faixa etária, bem como das potencialidades para as crianças que poderão advir desses momentos, compreendendo a importância para o seu bem-estar e desenvolvimento. Neste sentido, foquei-me igualmente sobre o papel do educador neste processo, em contexto de creche, num grupo multietário, procurando imergir na verdadeira importância para a criança das experiências que lhe são proporcionadas, valorizando e transpondo tais observações e reflexões para o meu desenvolvimento profissional e construção da minha própria prática.

Todas as experiências vivenciadas pelas crianças constituem as bases das suas aprendizagens, bem como a descoberta e compreensão dos outros e do mundo que as rodeia. Tal como afirma Katz (2006) uma intervenção educativa de qualidade junto das crianças apresenta contributos fundamentais para o resto das suas vidas, pois “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (p. 17).

2.1. As interações entre pares nos primeiros anos de vida

Atualmente, são muitas as crianças muito pequenas que frequentam creches passando, por isso, muito tempo na companhia dos seus pares (Hay, Payne & Chadwick, 2004; Ladd & Coleman, 2010). Assim, na sociedade contemporânea, o contacto da criança com os seus pares começa cada vez mais cedo. Estes apresentam um papel importante, sendo agentes socializadores e, nesse sentido, os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações com os mesmos e desenvolver competências sociais (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010). Tal como afirma Singer (2002), “para as crianças pequenas, o ambiente é antes de tudo um ambiente social” (p. 56). As crianças não respondem de forma indiferenciada a outras crianças (Hay et al., 2004), interessando-se pelos seus pares a partir dos seis meses (Brownell, Ramani & Zerwas, 2006), sendo que os bebés têm uma necessidade e interesse inatos de contacto social (Bronson, 2000). As relações das crianças com os pares começam, assim, segundo alguns autores, no seu primeiro ano de vida (Brownell, 1986; Schaffer, 1996; Hay et al., 2004; Williams et al., 2007), sendo que neste período os bebés revelam diversos comportamentos sociais e interagem com os seus pares (Ladd & Coleman, 2010).

No entanto, Williams et al. (2007) referem que as interações entre pares nesta faixa etária são bastante elementares, sendo que para Brownell e Brown (1992, citados por Nichols, Svetlova & Brownell, 2010) os bebés revelam interesse nos seus pares, contudo, as interações das crianças antes dos 18 meses de idade são relativamente raras, descoordenadas e relativamente limitadas em termos de complexidade. Importa, contudo, referir que o desenvolvimento das interações entre pares ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas (Brownell, 1986; Brownell & Hazen, 1999; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010).

Brownell (1986), Eckerman e Whitehead (1999) referem que, desde muito cedo, as crianças interagem umas com as outras através de sorrisos, gestos e vocalizações. Tal perspetiva vai ao encontro da opinião de Hohmann e Weikart (2003) que afirmam que as crianças em idade de creche já procuram ativamente os seus companheiros, brincam lado a lado, observam, imitam, falam e interagem ludicamente.

Atendendo ao facto de nos referirmos a crianças muito pequenas, importa compreender como se processa estas interações entre pares, começando por imergir no próprio conceito de interação. Neste sentido, e de acordo com Schaffer (1996), entende-se por interação o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos

os participantes. Hay et al. (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. Os mesmos autores acrescentam ainda que o sucesso da interação depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais.

As interações entre pares nos primeiros anos de vida apresentam características muito particulares que as distinguem das restantes interações. Assim, o facto de a regulação das emoções ser diferente nas crianças muito pequenas, bem como a existência de limites de entendimento entre si e o outro condicionam as interações, sendo que as diferenças individuais têm também grande influência, na medida em que algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares e outras são relativamente inibidas na presença dos seus pares, encontrando dificuldades no envolvimento com os mesmos (Brownell & Hazen, 1999; Williams et al., 2007). A par dos referidos aspetos, existem diversos fatores que influenciam as interações entre pares, nomeadamente as experiências familiares e os contextos (laboratoriais, em casa, na creche, etc.) em que ocorrem essas interações, entre outros (Schaffer, 1996).

Não esquecendo as especificidades das interações entre pares nos primeiros anos de vida e tendo em conta as características de cada criança, é no entanto possível descrever alguns comportamentos comuns nestas idades e as suas implicações no desenvolvimento da criança a diversos níveis. Assim, a capacidade de uma criança de participar com êxito na interação com os pares tem como base várias conquistas nos primeiros anos de vida, nos quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros (Hay et al., 2004).

A imitação constitui uma forma importante de interação entre pares. Tal como afirmam Eckerman, Davis e Didow (1989), imitar os outros representa uma estratégia comportamental privilegiada nas interações entre pares que antecede a confiança na comunicação verbal. Para além disso, a imitação constitui-se como um meio de aprendizagem, na medida em que observar e imitar o outro permite a aquisição de novos desempenhos (Calafate, 2000). Assim, na ausência, por parte da criança, do domínio da comunicação verbal, a imitação constitui uma estratégia de interação que facilita o controlo social sobre as ações uns dos outros, podendo também coexistir com outras ações comunicativas e abrir caminho para o desenvolvimento de outras capacidades comunicativas mais complexas (Eckerman et al., 1989).

Diversos autores argumentam que as interações entre pares nos primeiros anos de vida caracterizam-se pela existência de conflitos e algum grau de agressividade. A título de exemplo, Schaffer (1996) expõe que os pressupostos freudianos e piagetianos apresentavam a criança como “um ser egoísta, egocêntrico, agressivo e não colaborante, com pouco interesse pelos outros” (p. 314), referindo, no entanto, que tais considerações são já refutadas por provas

empíricas. Williams et al. (2007) defendem que esses comportamentos agressivos nos primeiros anos de vida devem ser encarados como normais face à idade de desenvolvimento das crianças e representam os primeiros meios de sociabilidade e interação com os pares. Os conflitos emergentes nas referidas interações entre crianças conduzem a importantes situações para aprenderem a resolver problemas diversificados que advêm das mesmas (Bronson, 2000), constituindo as interações oportunidades privilegiadas para adaptarem os seus comportamentos e desenvolverem capacidades sociais, emocionais, entre outras (Brownell & Kopp, 2007; Williams et al., 2007). Singer (2002) apresenta estudos que demonstram a capacidade de bebés e crianças muito pequenas para gerirem as suas interações com os pares, estando atentas aos seus companheiros, aceitando propostas, esperando pacientemente ou tomando iniciativa. Singer (2002) acrescenta ainda que “longe de serem agressivas, eles descobriram que as crianças pequenas investem muito na partilha e participação social” (p. 60).

Apesar das limitações claras das crianças destas idades, principalmente ao nível da comunicação, elas também revelam já diversas competências que utilizam para gerir as interações com o outro (Brownell & Hazen, 1999). Nas crianças muito pequenas, estas competências referem-se às capacidades de 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). Durante o primeiro ano, as crianças incorporam nas interações entre pares gestos como apontar ou segurar objetos para o outro (Hay et al., 1991, citado por Hay et al., 2004), bem como vocalizações, sendo que no segundo ano de vida, as interações entre pares tornam-se mais prolongadas e complexas, sendo capazes de integrar vários comportamentos num único ato social (Brownell, 1986).

As crianças de um e dois anos encontram-se num período que se caracteriza por um enorme desenvolvimento interativo que se prende com o surgimento de capacidades comportamentais que permitem à criança interagir com os outros (Eckerman et al., 1989). Tal como afirma Bronson (2000), 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” (p. 175). Neste sentido, é importante que a criança seja entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p. 39), sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens.

Diversos autores salientam a importância das interações entre pares nos primeiros anos de vida para a capacidade de autorregulação das crianças e o desenvolvimento de diversas competências, pois através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam

a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências (Eckerman et al., 1989). Neste sentido, Bronson (2000) afirma que “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança” (p.182), sendo igualmente neste período que as crianças são cada vez mais conscientes das regras sociais e envolvem-se em interações com os seus pares. As crianças encontram-se numa fase em que estão a desenvolver a sua compreensão relativamente aos outros e às regras sociais evidenciando uma maior capacidade de agir de acordo com isso (Bronson, 2000; Brownell et al., 2006). Segundo Sroufe (1995, citado por Bronson, 2000) e Brownell e Koop (2007), a qualidade das interações nos primeiros anos de vida é sobretudo importante no que se refere ao desenvolvimento do controlo emocional e comportamental. Particularmente durante o segundo ano de vida, as crianças revelam um crescente interesse pelos seus pares, verificando-se também grande desenvolvimento na sua capacidade para entender os desejos, emoções e objetivos dos outros, bem como de demonstrar empatia (Brownell et al., 2006; Brownell & Kopp, 2007; Nichols et al., 2010).

Bronson (2000) acrescenta que, nestes primeiros anos de vida, as crianças também desenvolvem a linguagem, a capacidade de influenciar as atividades de outros e comunicar com eles de forma mais eficaz. De acordo com Calafate (2000), entre os 12 e os 18 meses o número de palavras novas aprendidas aumenta gradualmente. Apesar de as crianças desta faixa etária utilizarem preferencialmente a linguagem não-verbal, elas usam as primeiras palavras adquiridas na interação com os seus pares (Eckerman et al., 1989; Hay et al., 2004; Brownell et al., 2006). Durante o segundo ano, as crianças revelam um maior domínio da linguagem e utilizam-na na interação com os seus pares com diversas intenções e objetivos (Brownell, 1986; Hay et al., 2004; Brownell & Koop, 2007). Numa abordagem sobre a importância do desenvolvimento da linguagem, e portanto da competência comunicativa da criança nos primeiros anos, Katz (2006) afirma que, comunicando com os pares, as crianças desenvolvem mais facilmente relações entre si e, simultaneamente, dispõem de oportunidades de melhorar as suas capacidades comunicativas.

Nesta revisão da literatura vamos compreendendo como se processam e se caracterizam as interações entre pares nos primeiros anos de vida, sendo que estas 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). Tal complexidade e conseqüente dificuldade diferenciam as interações criança-criança das interações adulto-criança (Singer, 2002).

Katz (2006) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo” (p. 18). Esta perspectiva 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 que as mesmas estabelecem com os adultos. Tal como afirmam Ashley e Tomasello (1998), “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” (p. 144).

Outro aspeto que considero extremamente importante, no que se refere à abordagem das interações entre pares, prende-se com a composição de grupos multietários e de que modo estes influenciam as interações criança-criança. Assim, a existência no grupo de crianças com diferentes idades pode apresentar grandes potencialidades, favorecendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (ME, OCEPE, 1997). Um estudo realizado por Bronwel (1990, citado por Nichols et al., 2010), com crianças de 18 a 24 meses de idade, comprova que mesmo as crianças mais novas participantes no estudo imitavam e vocalizavam mais durante as suas interações com crianças mais velhas do que com crianças da mesma idade. Nichols et al. (2010) referem-se às interações das crianças com outras crianças mais velhas como sendo um dos fatores que influencia favoravelmente a compreensão social e emocional das crianças. Parafraseando Brazelton (2009), as crianças muito pequenas deixam-se impressionar mais com uma criança mais velha do que com um adulto, aprendendo com as outras crianças algo que não aprendem com os pais ou outros adultos.

Posto isto, a frequência das crianças em instituições como a creche é de extrema importância, sendo que a promoção das interações entre pares apresenta inúmeras potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Assim, as interações entre pares constituem as bases para as crianças se tornarem mais competentes socialmente nos anos seguintes (Kemple, David e Hysmith, 1997; Williams et al., 2010), sendo que, nos primeiros anos da infância, os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social e contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança (Hay et al., 2004).

2.2. A cooperação entre pares em contexto de creche

Relativamente aos primeiros anos de vida, Bronson (2000) defende que devem existir oportunidades adequadas para as crianças interagirem e participarem em atividades com os outros, devendo o ambiente social oferecer oportunidades às crianças para estas aprenderem e exercitarem habilidades sociais. Neste sentido, as situações de interação e cooperação entre pares devem ser valorizadas em contexto de creche, sendo que diversos autores defendem que o desenvolvimento social e cognitivo emerge no contexto do jogo cooperativo entre as crianças (Brownell et al., 2006).

No entanto, importa, primeiramente, distinguir os conceitos de interação e cooperação, sendo que o primeiro, tal como foi abordado no capítulo anterior, corresponde ao

comportamento de um indivíduo, implicando a participação de outro, correspondendo a interação a uma conversa, troca de gestos, um jogo ou um conflito. Por outro lado, a cooperação representa algo mais complexo, implicando a existência de um objetivo comum. Tal como afirmam Warneken e Tomasello (2007), as atividades de cooperação são aquelas em que pelo menos dois indivíduos agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares. Na mesma linha, Ashley e Tomasello (1998) afirmam que a cooperação envolve duas ou mais crianças que coordenam o seu comportamento de alguma forma mutuamente satisfatória. De acordo com os mesmos autores, quando nos referimos a atividades de cooperação, importa salientar a resolução de problemas na qual duas crianças devem cooperar para resolver um determinado problema.

Aprofundando o processo de cooperação referente aos primeiros anos de vida, Brownell et al. (2006) demonstram que as crianças de um ano 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, sendo no decorrer do segundo ano de vida que se tornam capazes de participar em atividades cooperativas. Podemos então afirmar que o início da cooperação entre as crianças se caracteriza por ações executadas por ambas de forma independente mas com um objetivo comum.

De acordo com Olson e Spelke (2008), a cooperação é essencial em qualquer sociedade humana, sendo suportada em parte pela experiência social quotidiana. Esta perspetiva sustenta a importância das experiências proporcionadas às crianças, sendo importante criar oportunidades de cooperação entre si. Warneken e Tomasello (2007) evocam estudos realizados com crianças de um ano que revelam que as suas ações sociais coordenadas ocorrem em situações restritas e rotineiras, contando com a ajuda do adulto como *andaime*, sendo que a partir dos dois anos de idade as crianças são capazes de se envolver em situações cooperativas diversas, tanto com adultos como com os pares.

Ao longo do segundo ano de vida a consciência social das crianças desenvolve-se rapidamente, desenvolvendo capacidades que lhes permitem cooperar com os pares para alcançar um objetivo comum (Olson & Spelke, 2008; Nichols et al., 2010). As crianças desta idade são capazes de ajudar espontaneamente, bem como partilhar com os outros e demonstrar empatia (Rheingold, 1982, Zahn-Waxler et al., 1979, citados por Bronson, 2000), sendo cada vez mais capazes de integrar e relacionar informações de diversas fontes para a resolução de problemas (Brownell, 1986). Durante este segundo ano de vida, as crianças são também capazes de modificar as suas próprias ações para que estas coincidam com as de outras crianças, sendo, por isso, capazes de participar em tarefas de cooperação com os pares (Eckerman et al., 1989; Williams et al., 2010). Brownell e Kopp (2007) realçam a capacidade ao longo do segundo ano para compreenderem e porem em prática o que consideram ser mais

adequado – agindo de acordo com as normas – adequando o seu comportamento e influenciando o dos outros.

Numa abordagem à capacidade das crianças desta faixa etária para ajudar e cooperar, Warneken e Tomasello (2007) fazem uma distinção entre os dois conceitos. Neste sentido, estes autores referem que ajudar prende-se com a compreensão da criança relativamente a uma ação individual do outro, enquanto que a cooperação baseia-se na existência de um objetivo comum. Contudo, e atendendo ao facto de nos referirmos a crianças em contexto de creche, ambos os conceitos encontram-se, por vezes, interligados, sendo que a capacidade de ajudar está muitas vezes na base do envolvimento em atividades de cooperação.

No âmbito das situações de cooperação entre pares, diversos estudos têm sido realizados, apresentando resultados discordantes e dividindo assim as opiniões dos autores.

Até à data, 18 meses corresponde à idade mínima em que as crianças foram observadas a realizar atividades de cooperação coordenada com outros (Warneken & Tomasello, 2007), contudo, não foram ainda realizados muitos estudos com crianças mais pequenas (Eckerman et al., 1989; Brownell & Carriger, 1990; Warneken & Tomasello, 2007).

Investigando as capacidades iniciais das crianças para se envolverem em tarefas de cooperação, um estudo levado a cabo por Warneken e Tomasello (2007) teve como objetivo investigar se crianças de 14 meses de idades eram capazes de cooperar, concluindo que crianças dessa idade apresentam capacidades elementares que lhes permitem participar em atividades de cooperação, sendo que, apesar da sua coordenação comportamental limitada, as crianças cooperam nas tarefas e a sua compreensão vai além do seu próprio papel, revelando a sua capacidade de compreender que as suas ações estão condicionadas pelas do parceiro.

Numa revisão da literatura, é possível concluir que a maioria dos estudos realizados com crianças nos dois primeiros anos de vida apresenta características muito particulares, decorrendo a sua maioria em condições laboratoriais e apresentando tarefas muito exigentes mecanicamente (Warneken & Tomasello, 2007). Por este motivo, considero que dever-se-á questionar as conclusões destes estudos e que outros, realizados noutros contextos e com diferentes metodologias de investigação, poderão apresentar outros resultados.

A partir de um estudo apresentado por Brownell e Carriger (1990), os autores afirmam que a partir dos 24 meses as crianças são capazes de cooperar com os seus pares, mas as crianças de idade inferior à indicada não conseguem. Também Eckerman e Whitehead (1999) referem que alguns estudos revelam dificuldades das crianças, antes dos dois anos, em participar em ações coordenadas, na ausência de um parceiro mais capaz. Assim, Brownell et al. (2006) argumentam que as crianças de um ano são incapazes de cooperar devido à dificuldade de agir em conformidade com outra criança, partilhando um objetivo comum, sendo por isso apenas capazes de cooperar com um indivíduo “mais capaz”. Neste sentido, a existência de grupos multietários em creche poderá apresentar inúmeras vantagens para as

crianças, proporcionando-lhes oportunidades de interagir e cooperar com pares tendo estes diferentes idades e, conseqüentemente, diferentes capacidades. Diversos autores, entre os quais Ashley e Tomasello (1998), salientam as situações de cooperação em que uma criança é mais capaz do que a outra e, por esse motivo, faz algo para ajudá-la. A este propósito, Brownell (1986) sugere que numa interação com estas características, um par mais experiente e capaz oferece um maior controle e suporte e, desse modo, reduz as exigências da situação, levando a que a criança mais nova apresente capacidades de “nível superior” do que teria na mesma situação com uma criança da mesma idade. Relativamente à criança mais velha e que, como tal ajuda ou ensina a outra, esta também beneficia da experiência (Schaffer, 1996), na medida em que estas situações contribuem para que se torne mais capaz e autónoma (Brownell & Kopp, 2007).

Neste contexto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendido por Vygotsky é relevante para a compreensão desta temática, sendo importante aprofundá-lo. Vygotsky (2007) descreve a ZDP como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97).

Assim, podemos concluir que a ZDP corresponde ao que a criança poderá ser capaz de fazer para além das suas capacidades, a partir da ajuda de um adulto ou de outra criança mais capaz, realizando novas aprendizagens, potencializando o seu desenvolvimento. Neste sentido, Brownell e Kopp (2007) argumentam que as experiências entre crianças com diferentes capacidades comunicativas e interativas contribuem para o desenvolvimento da compreensão social e competência social, bem como para o desenvolvimento da linguagem e outras capacidades cognitivas. Assim, a cooperação entre pares poderá potencializar o desenvolvimento cognitivo da criança, pois tal como afirma Baquero (2001) atuar sobre a ZDP “possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas mas sem necessidade de esperar a sua configuração final para começar uma aprendizagem, já que é uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento” (p. 100). O conceito de ZDP torna-se assim relevante no âmbito de algumas práticas pedagógicas, bem como do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente na autonomia, nos processos de aquisição da fala, na aprendizagem de rotinas, na resolução de problemas, entre outros aspetos (Baquero, 2001).

O desenvolvimento da autonomia constitui um aspeto fundamental na primeira infância, destacando-se a capacidade de a criança no segundo ano de vida se tornar mais autónoma em diferentes domínios e situações (Brownell & Koop, 2007). Neste sentido, Bronson (2000) afirma que as crianças necessitam de oportunidades e desafios adequados que promovam o

desenvolvimento da sua autonomia. A cooperação entre pares constitui, assim, uma oportunidade favorável a esse nível, na medida em que a criança desempenha um papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010) e, conseqüentemente, mais exigente, fomentando a sua autonomia. Todavia, outras capacidades são desenvolvidas a partir de tarefas de cooperação entre pares, nomeadamente a linguagem, sendo que as atividades de cooperação estimulam e favorecem o desenvolvimento comunicativo (Brownell & Kopp, 2007; Warneken & Tomasello, 2007).

Tendo em conta todos os aspetos referidos, é possível concluir que o conceito de ZDP apresenta importantes contributos para a prática pedagógica, nomeadamente, e tal como defende Vygotsky (2007), a importância de criar oportunidades de cooperação entre pares, referindo que os educadores devem promover situações em que as crianças atuem na sua ZDP, potencializando o seu desenvolvimento. Tal como alertam Warneken e Tomasello (2007), coordenar ações conjuntas com um objetivo comum constituem situações que exigem capacidades cognitivas e comportamentais que estão apenas a emergir nesta idade. Neste sentido, e atendendo aos pressupostos enunciados no decorrer deste capítulo, considero fundamental proporcionar às crianças oportunidades de interagir e cooperar com os seus pares, fornecendo-lhes as bases para que elas próprias construam os seus conhecimentos e aprendam, desempenhando um papel ativo.

2.3. O papel do educador na interação e cooperação entre pares

A creche constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento das crianças, oferecendo uma resposta única, uma vez que não é um simples “local de guarda” das crianças, mas sobretudo um contexto educativo (Portugal, 1998; Batista da Silva, 1998).

Williams et al. (2010) enfatizam a importância de se compreender o papel do educador no sentido de este orientar as crianças nas suas interações e desenvolver capacidades necessárias para o sucesso social, em particular nos primeiros anos de vida em que as bases da competência social são apenas emergentes. Tal como foi apresentado no capítulo anterior, as situações que se prendem com a interação e cooperação nos primeiros anos apresentam características muito particulares, tendo o educador um papel importante neste processo.

No sentido de ajudar as crianças a aprender e exercitar capacidades sociais, a observação e interação suportada com os pares constitui um aspeto de enorme relevância (Bronson, 2000; Williams et al., 2010). Em contexto de creche, é fundamental promover interações entre as crianças pequenas, dando-lhes a oportunidade de interagirem com um significado na presença de adultos e que estes as ajudem quando necessário (Katz & McClellan, 1991, citados por Kemple et al., 1997), facilitando e apoiando as interações entre as crianças (Figueira, 1998). Assim, os educadores devem promover situações socialmente

apropriadas, apoiando os esforços das crianças para participar e cooperar com os outros, optando por estratégias de orientação que sirvam de suporte para a autorregulação e comportamento social positivo (Bronson, 2000). Tal como defende Portugal (1998), a permanência das crianças na creche contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento social, sendo que as crianças desenvolvem mais jogos interativos e cooperativos, bem como relações com os outros mais positivas.

O educador estrutura as experiências sociais das crianças muito pequenas de diferentes formas, nomeadamente através da própria organização do grupo, formando pares, bem como da participação direta nas interações entre as crianças, comunicando com elas e modelando comportamentos (Williams et al., 2010). Todavia, as crianças necessitam de educadores interessados, atentos e disponíveis mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidades às crianças de se envolverem nas interações com os seus pares (Singer, 2002). Ladd e Hart (1992, citados por Williams et al., 2010) referem que diversas evidências enfatizam a importância de simplesmente fornecer às crianças oportunidades de interação entre pares, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de competências nas crianças. Neste contexto de interação e cooperação entre pares, também Girard, Girolametto, Weitzman e Greenberg (2011) defendem que o educador pode influenciar através da organização do grupo, colocando as crianças juntas ou pedindo-lhes para se ajudarem. Todavia, o educador poderá contribuir e influenciar de forma intencional e determinante as interações e atividades de cooperação entre pares, fazendo-o de forma mais específica, através da função de *andaime* nesses momentos sendo este um fator potencialmente importante (Williams et al., 2010; Girard et al., 2011).

Com crianças muito pequenas e inexperientes, a mediação do adulto torna-se muitas vezes necessária para apoiar os avanços de compreensão e de capacidades de resolução de conflitos (Kemple et al., 1997; Bronson, 2000). As estratégias do educador passam, assim, pela função de *andaime*, sendo que esta se prende com a participação e apoio no decorrer das atividades entre as crianças muito pequenas, ajudando-as a resolver problemas ou a executar tarefas que exigem um nível de capacidade superior (Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010). Conclusões apresentadas por Kemple et al. (1997), Williams et al. (2010) e Girard et al. (2011) revelam que o papel do educador como *andaime* pode criar ambientes positivos de aprendizagem e facilitar a aquisição de competências sociais, sendo que tais estratégias passam por incentivos, bem como por facilitar a comunicação entre as crianças – reformulando o que uma diz à outra, incentivando-as a falarem entre si ou a ajudarem outra criança.

O educador que interrompe uma interação criança-criança e não as ajuda a aprender comportamentos alternativos, provavelmente, não irá ajudar a promover a competência social nas crianças, sendo benéfico que, em contrapartida, apoie as crianças e contribua para o sucesso das interações (Kemple et al., 1997). Na mesma linha de raciocínio, Figueira (1998)

afirma que “a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (p. 69). Deste modo, o educador pode influenciar diretamente o curso das interações entre pares nas primeiras idades, incentivando a participação em tarefas cooperativas, apoiando as interações ou envolvendo-se na resolução de conflitos (Williams et al., 2007).

A este propósito, diversos autores fazem referência à postura e comportamento dos educadores, mais especificamente no que se refere à intervenção nas interações entre pares e nos conflitos que delas resultam. Nos primeiros anos de vida, as crianças começam a aprender a comunicar e interagir com os outros, sendo natural o surgimento de conflitos, uma vez que as interações com outras crianças constituem situações de exploração e aprendizagem (Williams et al., 2010). A este respeito, Bronson (2000) defende que o adulto que cuida da criança deve estar atento e disponível para prevenir ou ajudar as crianças a resolver as dificuldades, se possível antes das lágrimas e birras, sendo que Williams et al. (2010) evocam intervenções de educadores que tendem a restringir os comportamentos das crianças e a punir moralmente o comportamento social inapropriado. Percorrendo diferentes perspectivas, identifiquei-me com a que é defendida por Singer (2002), o qual defende que o educador deve intervir o menor possível, enfatizando a importância da sensibilidade, na medida em que os educadores devem ser sensíveis aos comportamentos das crianças e às suas intenções, ponderando quando é que será indicado intervir e como o fazer. Contudo, 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 decorre. Assim, 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, na medida em que, com a ajuda do educador, as crianças aprendem a expressar e controlar o seu comportamento de forma adequada (Williams et al., 2007).

O educador na creche desempenha, assim, um papel fundamental, podendo utilizar como estratégia o incentivo à participação em tarefas que envolvam a interação com os pares, bem como em tarefas de cooperação, dando às crianças oportunidades de resolverem problemas (Singer, 2002). Tais oportunidades contribuem para o bem-estar das crianças, um maior envolvimento em determinadas situações, bem como o desenvolvimento de diversas capacidades. Tal como afirma Schaffer (1996), as crianças gostam de estar com os outros, interessam-se pelo que eles fazem, envolvem-se ativamente e por iniciativa própria com os outros e ficam visivelmente contentes quando recebem reconhecimento e elogios por tais participações e desempenhos. Nestes momentos em que as crianças estão envolvidas com os seus pares, o educador dispõe de oportunidades únicas de contribuir para a aprendizagem social das crianças (Oliveira-Formosinho, 1999). Assim, o educador desempenha um papel preponderante pois a relação que estabelece com cada criança, construindo uma relação

sólida e segura, contribui para a criação de uma base de segurança que permite à criança explorar o meio que a rodeia e envolver-se com os outros com maior confiança, sabendo que uma figura protetora e de apoio estará acessível e disponível (Guedeney & Guedeney, 2004).

O educador tem ainda a importante função de assegurar o bem-estar e envolvimento das crianças, pois partindo da experiência da criança, o educador constrói significados através das suas expressões, palavras e gestos (Portugal & Laevers, 2010). Assim, se a criança está bem consigo própria, com os outros e com o ambiente que a rodeia, mais facilmente se sente motivada e interessada, partindo para a descoberta e envolvendo-se em novas experiências.

Este bem-estar da criança traduz-se num bem-estar emocional, refletindo a alegria e autoconfiança da criança, estando esta, conseqüentemente, disponível para uma diversidade de estímulos. Laevers et al. (1997, 2005, citado por Portugal & Laevers, 2010) define bem-estar como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (p. 20). Neste sentido, são descritos indicadores de bem-estar que facilitam a condução do processo de observação, sendo que estes se prendem com a abertura e receptividade, flexibilidade, autoestima e autoconfiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2010).

Contudo, importa referir que “os indicadores descritos não necessitam de estar todos presentes (...) e a descrição dos sinais de bem-estar não pode ser interpretada de forma rígida (...) assumindo-se que o bem-estar pode manifestar-se de maneiras muito diversas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 22), variando de criança para criança.

Associado ao conceito de bem-estar encontra-se o conceito de envolvimento, estando este diretamente relacionado com o impulso exploratório das crianças e a sua implicação nas atividades em que se envolve. O envolvimento/implicação corresponde a “uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. (Laevers, 1994, citado por Portugal & Laevers, 2010). Relativamente aos indicadores de envolvimento/implicação, estes consistem na concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; satisfação (Portugal & Laevers, 2010).

Os conceitos de bem-estar e envolvimento estão interligados, completando-se entre si. A conjugação de ambos contribui para a criação de situações de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento. Tal como afirma Laevers, na entrevista dada a Santos e Jau (2008), “se houver envolvimento estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo” (p. 7). Deste modo, a observação do bem-estar e envolvimento das crianças é fundamental nas situações de interação e cooperação entre pares, na medida em

que poderá ajudar o educador a intervir, (re)adaptar e promover um ambiente mais favorável e acolhedor para as crianças, potencializando, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

No que diz respeito às estratégias para promover a interação e cooperação entre pares, os educadores dispõem de diversas estratégias, nomeadamente a organização do espaço e do tempo e das rotinas diárias (Singer, 2002). Na creche, é importante que as rotinas sejam flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças (Figueira, 1998), sendo que “as rotinas na creche funcionam como elementos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a acção educativa da creche” (Marchão, 1998, p.11). As rotinas têm, assim, um carácter securizante para a criança, sendo fundamentais para a compreensão dos acontecimentos e do mundo que a rodeia, devendo ser intencionalmente planeadas pelo educador (ME, OCEPE, 1997). Contudo, é essencial ir adaptando as rotinas às características das crianças e referentes fases de desenvolvimento, bem como introduzir novos desafios que proporcionem situações novas para as crianças, promovendo aprendizagens (Singer, 2002).

Os cuidados de rotina são momentos de extrema importância, oferecendo oportunidades únicas à criança de interações didáticas e de aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais (Portugal, 2012). Atendendo à enorme importância destes momentos, torna-se imprescindível que o educador esteja totalmente 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 educador e criança estejam totalmente envolvidos (Portugal, 2000). Tal implica a disponibilidade total do educador, todavia, num contexto em que o grupo seja composto por crianças de diferentes idades, e conseqüentemente necessidades distintas, torna-se difícil assegurar os princípios descritos anteriormente. Tal como descreve Batista da Silva (1998), na creche, é fundamental refletir, adequar e respeitar o ritmo, espaço e individualidade de cada criança. A promoção da interação e cooperação entre pares poderá, assim, constituir uma estratégia do educador para elevar os níveis de bem-estar das crianças, contribuindo igualmente para fomentar um maior envolvimento das mesmas nesses momentos.

Através das rotinas, as crianças interagem com os outros e vão desenvolvendo competências sociais e comunicacionais, proporcionando também oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas (Oliveira-Formosinho, 1999). Neste sentido, o educador deverá criar um ambiente no qual sejam asseguradas as necessidades e o bem-estar das crianças, organizando as rotinas de acordo com as características do grupo. O trabalho do educador na creche é complexo e desafiante (Figueira, 1998), sendo que a sua função não é a de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento (Portugal, 1998), uma vez que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69).

3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica.”

(Quivy & Campenhoudt, 2008, p.29)

O presente estudo assenta num processo de investigação, centrado na minha prática em contexto de creche, num *continuum* entre a investigação e a ação. Assim, este estudo apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa com um *design* de investigação-ação. Esta é desencadeada pela “necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 2003, p. 266), constituindo a própria investigação uma forma de ação (Bogdan & Biklen, 1994), visando uma intervenção na própria prática com a finalidade de a melhorar (Garcia, 1999; Máximo-Esteves, 2008).

Esta opção metodológica foi, assim, ao encontro da questão e objetivos deste estudo, na medida em que este tipo de investigação é realizada por alguém na situação social que constitui o objeto de pesquisa, bem como pelo facto de permitir lidar com desafios e situações resultantes da prática, refletindo e permitindo agir sobre as mesmas (Afonso, 2005). Apresentando uma abordagem de natureza qualitativa, “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), tendo como principal preocupação, mais do que os resultados, todo o processo. Deste modo, esta abordagem visa “aproveitar a situação para recolher o máximo de informações possíveis” (Sousa, 2005, p.33), procurando compreender ao invés de produzir análise estatística (Bell, 2008).

A par dos referidos aspetos, a investigação-ação apresenta uma dimensão flexível que permite ao investigador tomar opções no decorrer do processo, adaptando a sua ação à realidade e objetivos do estudo, através de um processo de reflexão e autocrítica.

Apesar desta metodologia apresentar diversas vantagens, estive sempre consciente das suas limitações. Neste contexto, destaco a familiaridade e envolvimento com os intervenientes, sendo que tal contribuiu para a dificuldade de, por vezes, distanciar-me, ofuscando possivelmente o meu discernimento e tornando esta tarefa mais difícil. Por outro lado, e tal como sublinham Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (2005) “o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa está centrado na construção de sentido” (p. 47). Deste modo, esta proximidade contribuiu de forma determinante para a compreensão da realidade estudada, abordando as questões de forma mais profunda, dando forma e significado às intervenções.

Assim, a opção pela investigação-ação prende-se com a importância que esta poderá ter para os participantes do estudo, projetando uma mudança, visando igualmente uma melhoria e crescimento por parte do investigador, sendo uma estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional.

3.2. Participantes do estudo

O estudo realizado teve como foco o grupo de crianças da sala na qual decorreu o estágio de intervenção no contexto de creche, no período de 16 de outubro de 2012 a 11 de janeiro de 2013. Este grupo era composto por 15 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 32 meses (idades referentes ao início do período de estágio – Quadro 1), das quais 11 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino (Anexo I). Para além do grupo de crianças, a minha intervenção constituiu igualmente objeto de estudo, sendo por isso um investigador-participante.

Idade em meses	Menos de 12 meses	De 12 a 18 meses	De 19 a 24 meses	De 25 a 30 meses	Mais de 30 meses
Nº de crianças	2	3	4	4	2

Quadro 1 – Número de crianças por idade

Atendendo às diferenças de idades e consequentes fases de desenvolvimento distintas, as crianças apresentavam características, ritmos e necessidades muito diferentes, quer em domínios como a autonomia, motricidade, linguagem, entre outros.

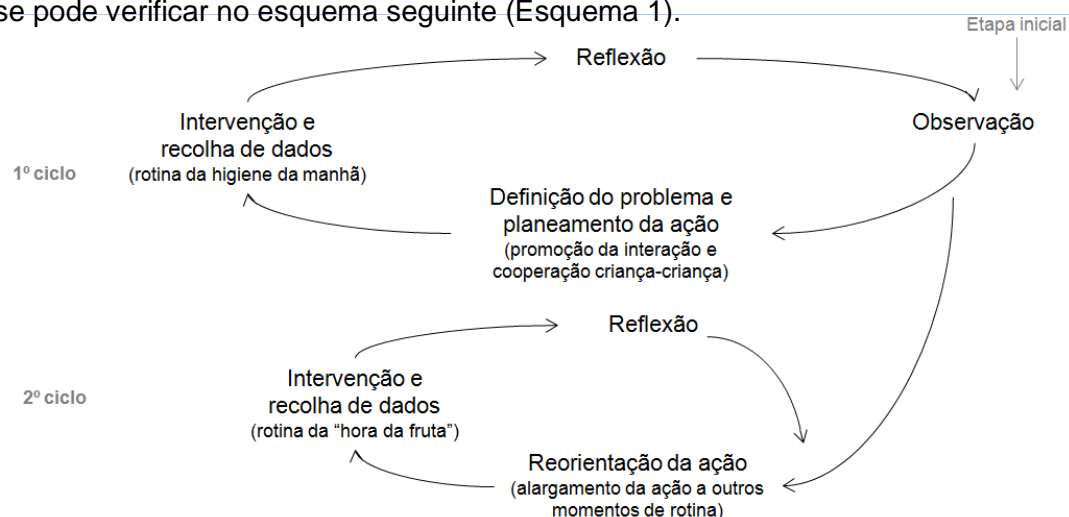
Relativamente ao processo de recolha de dados, este foi efetuado com a autorização dos encarregados de educação, bem como da educadora cooperante e coordenadora da instituição, sendo garantido o anonimato dos intervenientes. Atendendo ao facto de os participantes serem crianças torna-se fundamental ter em conta questões éticas, procurando respeitar os participantes e garantir um ambiente acolhedor e que responda às características e necessidades das crianças, respeitando estas e as suas famílias (Parente, 2012). Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), é de extrema importância garantir que as identidades dos sujeitos envolvidos sejam protegidas, assegurando que as informações recolhidas não lhes causaram qualquer transtorno. Os princípios éticos defendidos foram tidos em conta não só nos momentos de observação e contacto direto com os participantes, mas também durante todas as etapas de investigação, respeitando os intervenientes, garantindo o seu anonimato e assegurando rigor, bem como a fidedignidade e verdade dos dados e resultados.

3.3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

À medida que a investigação se foi delineando, tornou-se essencial proceder a uma calendarização (Anexo II), faseando todo o processo no sentido de definir os momentos de observação, recolha de dados a partir da ação, bem como a reorientação da ação.

Deste modo, e atendendo ao processo em espiral característico da investigação-ação, esta apresenta diferentes fases que se repetem a partir das anteriores, desenhando-se um novo ciclo (Lewin, 1947, citado por Afonso, 2005). A investigação-ação pressupõe planear, atuar, observar e refletir, desenvolvendo-se estas fases de forma contínua e cíclica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), implicando reflexão, rigor e organização (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, e após uma atenta observação do grupo, a intervenção consistiu na mudança das dinâmicas de grupo, mais precisamente nos momentos de rotina. A partir da observação inicial, verificou-se que nesses momentos as crianças revelavam índices de bem-estar e envolvimento reduzidos, procurando a atenção do adulto enquanto estavam sentadas na “área da manta” sem que lhes fosse dada a oportunidade de estarem envolvidas em qualquer atividade, como brincar por exemplo. Neste momento de rotina, os adultos dividiam as tarefas entre acompanhar as crianças que já iam sozinhas à casa de banho, as que estavam a aprender a utilizar o bacio e aquelas que mudavam a fralda e se encontravam na sala, aguardando. Deste modo, este momento consistia num enorme desafio para o educador desdobrando a sua atenção e ação, simultaneamente, entre a criança que se encontrava no fraldário e as restantes presentes na sala, não conseguindo dar resposta e atenção adequadas a todas elas. A par dos referidos aspetos, e associando a estes o meu percurso investigativo, as situações vivenciadas nos estágios anteriores e a consciencialização da importância de potencializar as aprendizagens das crianças em grupos multietários, foi-se delineando a minha intervenção. Esta contemplou várias etapas, originando ciclos que culminaram numa espiral, tal como se pode verificar no esquema seguinte (Esquema 1).



Esquema 1 – Processo de investigação-ação (adaptado de Santos, Morais & Paiva, 2004).

Esta intervenção consistiu, assim, numa alteração dos momentos de rotina, consistindo na organização das crianças em pares no momento de rotina da higiene, sendo estes formados por uma criança de dois anos e outra de um ano, na qual a mais velha tinha a tarefa de ajudar a mais nova a descalçar os sapatos, permitindo assim que no momento de muda da fralda o adulto estivesse totalmente disponível para a criança, sendo que as restantes se encontrariam envolvidas numa tarefa, promovendo esta a interação e cooperação entre pares. A observação e avaliação da intervenção no momento de rotina da higiene da manhã, acompanhada por uma recolha de dados, desencadeou um alargamento da ação, promovendo a interação e cooperação entre pares noutra rotina – a “hora da fruta” –, na qual uma criança de dois anos ficava, diariamente, encarregue de distribuir a fruta por todas as crianças presentes.

Em todo este processo, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, assumindo a observação participante um papel primordial, tendo sido também realizada uma entrevista – conforme explicitarei adiante.

3.3.1. Observação participante

A observação participante, tal como o próprio nome sugere, refere-se ao contacto direto e envolvimento do observador com o contexto que se pretende estudar, observando os intervenientes a partir do seu interior, como membro do grupo (Sousa, 2005; Estrela, 1994). Esta técnica é, assim, indispensável, permitindo captar os comportamentos no momento em que eles ocorrem (Quivy & Campenhoudt, 2008), sendo por isso considerada “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91).

No processo de recolha de dados, a observação participante constituiu um instrumento de enorme importância, procedendo-se à observação do grupo de crianças, diariamente. Esta englobou registos audiovisuais, permitindo registar os momentos posteriormente de forma mais descritiva e fiel possível. A par dos registos audiovisuais, procedeu-se ao registo no diário de bordo, permitindo registar as minhas próprias interpretações e notas referentes a diversos aspetos observados e vivenciados, apresentado assim um carácter reflexivo (Afonso, 2005). Tais notas são imprescindíveis, pois constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). A junção das duas dimensões – descritiva e interpretativa – deu origem às tabelas finais onde foram registados os dados recolhidos (Anexo III).

3.3.2. Entrevista

No final do período de estágio realizou-se uma entrevista à educadora cooperante da creche. Esta opção, associada à anterior apresentada, permitiu efetuar de algum modo uma triangulação de dados, nomeadamente no que se refere à compreensão da realidade estudada e impacto da intervenção. Deste modo, procurou-se assegurar a triangulação de dados, pretendendo dar resposta à questão e objetivos definidos previamente. A triangulação representa um aspeto fundamental, na medida em que permite clarificar a informação recolhida, validando os resultados obtidos (Afonso, 2005). Desta forma, a entrevista visa evitar que a recolha de dados seja distorcida pelo facto de o observador estar envolvido diretamente e pela interpretação subjetiva que este poderá ter. Tal como advogam Carmo e Ferreira (1998), esta triangulação permite obter diferentes aspetos da mesma realidade e, conseqüentemente, uma melhor compreensão da mesma. Assim, a triangulação de dados é fundamental, visando confrontar diferentes pontos de vista e opiniões, contribuindo para clarificar o significado da informação recolhida e apoiar a interpretação dos dados obtidos (Afonso, 2005).

Neste sentido, foi realizada uma entrevista semiestruturada, procedendo-se previamente à elaboração de um guião (Anexo IV) e tendo esta entrevista sido gravada de modo a transcrevê-la na íntegra, permitindo um registo fidedigno dos dados (Anexo V).

3.4. Análise de dados

No âmbito da análise e interpretação dos dados obtidos, a análise de conteúdo representou um procedimento fundamental, procurando numa primeira fase registar em tabela os dados recolhidos, contemplando esta a descrição das observações (código a), interpretações das mesmas (código b) e notas do observador (código c). Tal como foi referido anteriormente, os registos provenientes dos vídeos e diário de bordo foram realizados nos momentos de rotina da “hora da fruta” – Vídeo e Diário da hora da fruta (VDF) e da higiene da manhã – Vídeo e Diário da higiene da manhã (VDH). Estas siglas são acompanhadas por um código que é dado por um par (número, letra) em que o número corresponde à ordem temporal do vídeo e a letra ao tipo de dados da tabela, já mencionados acima. Este processo de análise dos dados contemplou igualmente uma análise da entrevista realizada à educadora cooperante (EE). Posteriormente, foram formadas categorias a partir dos dados obtidos de modo a organizar a informação recolhida, pretendendo este processo representar de forma mais simplificada e clara os dados (Bardin, 2011). Tais categorias procuraram “introduzir uma certa ordem (...) na desordem aparente” (Bardin, 2011, p. 39), visando igualmente evidências que fossem ao encontro dos objetivos da investigação. Foram, assim, definidas cinco categorias, bem como indicadores para cada uma delas (Anexo VI).

4. Apresentação e análise dos dados

No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados e resultados da investigação realizada. Tal como foi referido anteriormente, estes serão apresentados de acordo com cinco categorias: Interação; Cooperação; Autonomia; Bem-estar e envolvimento; Intervenção do educador.

4.1. Higiene da manhã

Neste momento de rotina, algumas crianças iam à casa de banho com um adulto enquanto outro ficava na sala – no fraldário –, juntamente com as restantes crianças que aguardavam na “área da manta”. As mudanças efetuadas prenderam-se com a organização das crianças a pares, sendo estes compostos por uma criança de um ano e outra de dois anos em que a segunda ajudava a primeira a descalçar os sapatos.

Categoria: Interação

No momento de rotina da higiene da manhã verificaram-se inúmeras situações de interação entre as crianças. Tais situações apresentam contributos importantes ao nível do desenvolvimento, nomeadamente os “(...) *mais pequenos, (...) desenvolvem muito mais (...) a linguagem.*” (EE), pois interagindo com outra criança mais velha e se, por exemplo, “(...) *uma criança de dois [anos] estiver a falar com ela, a mais pequena está sempre a ouvir uma linguagem mais desenvolvida. (...) E eu noto que quando trabalhei só com crianças de um ano, na sala de um ano, os mais pequeninos não estavam assim tão desenvolvidos como estão alguns nesta sala familiar que fizeram um ano há pouco tempo.*” (EE).

Assim, constataram-se evidências de interação entre as crianças com recurso à linguagem verbal e não-verbal. Neste sentido, as crianças mais novas interagem com as mais velhas, produzindo sons, tal como se verifica quando “(...) a criança S repetia num tom alegre «*pé pé pé pé pé...*», olhando diretamente para a criança C. Esta corresponde olhando para a criança mais nova e sorrindo.” (VDH12a) e o mesmo se verifica quando “A criança T descalça o primeiro sapato e afirma, num tom alto e alegre «*Já tá (pausa) tá aqui o xapato*», colocando-o no chão junto à criança mais nova. A criança S sorri para a criança T e repete: «*xapato*.” (VDH23a), sendo que “A criança S utiliza uma palavra aprendida na interação com a outra criança.” (VDH23b). Também as crianças mais velhas procuram interagir intencionalmente com as crianças mais novas, resultando em situações de interação evidente. Por exemplo, para iniciar a tarefa, a criança mais velha revela preocupação para com a mais nova, sendo que “A criança G estava a chorar sentada na “área da manta” e a criança T senta-se à sua frente,

olhando para a criança mais nova enquanto agarra no seu pé, dizendo-lhe «*Vou tiaie tá bem...?*». A criança G para de choramingar e observa a criança T com atenção, sendo que esta volta a afirmar: «*Vou tiaie... os sapatos, tá bem?*». (...) «*Agoa é o oto*», refere a criança T, comunicando com a criança G, enquanto esta a observa e retira a chucha. Retira o sapato e olha para a criança G, sorrindo e afirmando «*Já tá...*». A criança mais nova observa-a com um ar atento e alegre.” (VDH22a). Numa outra situação, “a criança S (...) aponta para o seu próprio pé (que estava já sem sapato) e afirma «*Pepepepe*». A criança T olha para a criança mais nova e responde «*Xim, é o pé*», enquanto continua a desapertar o sapato. A criança S volta a agarrar o sapato e mostra-o de novo à criança T, referindo «*Pé...pé*». A criança T responde «*Não é o pé (pausa) é o xapato*». Ouve-se a criança S a dizer «*patanaeo*» [repetindo a palavra sapato].” (VDH18a). Verifica-se nesta situação que se estabelece “um diálogo entre as crianças e a interação sucede-se enquanto a ação decorre simultaneamente. As duas crianças interagem entre si, mantendo-se igualmente envolvidas na tarefa.” (VDH18b).

A par das situações apresentadas, as crianças interagem também através da linguagem não-verbal, nomeadamente enquanto “(...) Ambas as crianças sorriem, olhando uma para a outra (...)” (VDH3a) e “A criança R interage com a criança M através de gestos, sons e risos (...)” (VDH21b). Para além disso, em interação, as crianças alteram o seu comportamento em função do da outra criança, uma vez estão a desenvolver a sua compreensão relativamente aos outros e às regras sociais evidenciando uma maior capacidade de agir de acordo com isso (Bronson, 2000; Brownell et al., 2006). Deste modo, “Verificando a mudança no comportamento da criança S e observando que esta se encontra (...) triste, a criança A revela a capacidade de adaptar a sua postura (...) falando num tom mais calmo.” (VDH4b), tal como “(...) a criança C demonstra a capacidade de agir de acordo com a postura da criança mais nova, procurando apresentar uma postura calma que tranquilize a criança mais pequena.” (VDH12b).

Verificaram-se ainda evidências de interação para a resolução de problemas decorrentes da tarefa. Assim, puxar o sapato do pé de outra criança revelou-se, por vezes, uma “tarefa (...) um pouco complicada.” (VDH13a), sendo que, por exemplo, “Enquanto tenta calçar a criança J, a criança T repete várias vezes «*Faz fôça ...*».” (VDH14a), interagindo com a criança mais nova no sentido de juntas resolverem o problema. Para além dessas situações, as crianças interagem umas com as outras, ajudando-se no sentido de ultrapassarem um determinado obstáculo, como se verifica quando a criança D revela dificuldades e “Outra criança de dois anos que se encontrava perto de si (criança T) intervém dizendo «*Tens de puxar aqui*», apontando para o sapato. (...) A criança T afirma «*..., tens de puxar axim e tiar axim.*», ao mesmo tempo que exemplifica agarrando no sapato e alargando-o de modo a que este entre no pé da criança J. A criança T começa a calçar o sapato e a criança D intervém apontando para o outro pé da criança J e dizendo «*É deste!*».” (VDH14a). Assim, as crianças de dois anos revelam um maior domínio da linguagem e utilizam-na na interação com os seus

pares com diversas intenções e objetivos (Brownell, 1986, Hay et al., 2004, Brownell & Koop, 2007). Numa outra situação, em que a criança L revelou algumas dificuldades, verificou-se a intervenção de uma outra criança que se encontrava perto, sendo que esta “(...) agarra no sapato da criança B, dizendo «*É axim...*» (e puxa o sapato), «*É pa fajer foxa.*» (...) e continua a puxar o sapato até que refere: «*Tenho de tiae isto*» (...)” (VDH9a), realizando a tarefa “sem nunca se esquecer que a criança L a observava-a, procurando explicar-lhe o que ia fazendo, envolvendo-a na situação.” (VDH9b). Verifica-se nestas situações que a interação entre as crianças levou-as a resolver um problema e alcançar o objetivo.

Categoria: Cooperação

Constituindo a tarefa em si um verdadeiro desafio, verificou-se que as crianças procuram, em conjunto, resolver os problemas que dela decorrem. As crianças mais velhas, procuram comunicar com as mais novas, envolvendo-as na tarefa e solicitando a sua ajuda, refletindo a sua capacidade de cooperar, sendo que as mais novas correspondem a estas iniciativas e revelam compreender o objetivo da tarefa, cooperando também para o alcançar.

Assim, constatam-se evidências de cooperação quando, por exemplo, “A criança J estica de imediato o seu pé em direção à criança D, sorrindo ao mesmo tempo. A criança D afirma «*Não. É do oto*». A criança J sorri e dá à criança D o outro pé.” (VDH14a), bem como quando a criança A tenta retirar o sapato à criança J mas “(...) quando o puxa este não sai. A criança J começa então a mexer a perna e segura o seu próprio pé, puxando-o também. As duas crianças fazem força no sentido oposto (...)” (VDH15a), verificando-se nestas situações que as crianças realizam ações complementares, cooperando efetivamente umas com as outras. Tais conclusões cruzam-se com a opinião dos autores que afirmam que numa atividade de cooperação dois indivíduos agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares (Warneken & Tomasello, 2007), cooperando para resolver um determinado problema (Ashley & Tomasello, 1998).

O mesmo se verifica quando “(...) a criança T refere «*Fauta isto*», apontando para o velcro dos sapatos que faltava colar. De imediato, a criança F tenta, espontaneamente, apertar o velcro que faltava. A criança T (...) diz «*Tem de ir paqui* (puxando uma parte de velcro) e *ete paqui* (colocando a outra)». A criança F observa com atenção. A criança T agarra no outro sapato, alargando-o, enquanto que a criança F estica o pé na sua direção. A criança T agarra o pé da criança F dizendo «*Dá cá*.” (VDH13a), desenrolando-se a ação de forma cooperativa entre as crianças. Numa outra situação, “(...) o facto de a criança D expressar as dificuldades que estava a sentir, afirmando que não estava a conseguir, desencadeou na criança J uma alteração do seu comportamento (...)” (VDH3c), sendo que esta “(...) começa a mexer o pé e em conjunto as duas crianças conseguem retirar o sapato.” (VDH3a). Verificou-se igualmente

cooperação entre as crianças quando a tentativa de desatar os atacadores demorou um período considerável, sendo que “A determinada altura, a criança S tenta também puxar um atacador e a criança T agarra o outro, puxando-o também. O laço dos atacadores acaba por desatar-se e a criança T puxa de imediato o sapato. Ambas as crianças sorriem e a criança S afirma, de forma espontânea e alegre, «*Já tá*».” (VDH18a). Deste modo, e tal como afirmam Brownell et al. (2006) as crianças de um ano são capazes de realizar ações semelhantes e ao mesmo tempo com outra criança, embora independentes, em direção a um objetivo comum.

A par das situações anteriormente apresentas, as crianças procuraram ajudar outras crianças a resolverem problemas, culminado estas situações em momentos de cooperação, pois tal como afirmam Ashley e Tomasello (1998), as crianças desta faixa etária são capazes de se envolver em situações de cooperação em que uma criança é mais capaz do que a outra e, por esse motivo, faz algo para ajudá-la. Neste sentido, verificando dificuldades sentidas por outra criança, “Uma criança de 2 anos que se encontrava próxima refere para a criança E «*Não...Tens de puxae aqui*», apontando para a parte de baixo do sapato. A criança E altera a sua estratégia, imitando a outra criança e fazendo como esta exemplificou, conseguindo assim descalçar o sapato.” (VDH11a), verificando-se que, deste modo, a instrução por parte de uma criança e o cumprimento da mesma por parte de outra resultou num momento de cooperação.

Categoria: Autonomia

As crianças demonstram a sua autonomia, nomeadamente, através da motivação, espontaneidade e empenho que demonstram para iniciar a tarefa, bem como no decorrer da mesma. Neste sentido, e reportando ao início da tarefa, “(...) a criança T observa ao seu redor e afirma espontaneamente «*Fauta tiae à ... Poxo?*» (...)” (VDH10a), “(...) observando as crianças que ainda faltava descalçar e, identificando a criança V nesta situação, procura-a de imediato.” (VDH10b), refletindo grande autonomia. Verifica-se de igual modo que “A criança A revela grande iniciativa, começando de forma espontânea a realizar a tarefa, demonstrando autonomia através do modo como se movimenta.” (VDH4b), sendo que “A criança C revela grande interesse na tarefa, mostrando também iniciativa e autonomia. Começa desde logo a descalçar a criança B (...)” (VDH7b). Numa outra situação observada, “Os movimentos da criança M refletem a sua autonomia, movimentando-se de forma enérgica e segura, estando também bastante concentrada, ignorando o que o rodeia e não procurando qualquer ajuda.” (VDH21b), sendo que “Após descalçar os dois sapatos, a criança M afirma «*Já tá*», levantando-se e colocando os sapatos junto dos restantes que já tinham sido retirados.” (VDH21a).

No decorrer da tarefa, as crianças depararam-se com diversos problemas, revelando, contudo, autonomia para a resolução dos mesmos. Tal é possível concluir a partir da “(...) concentração e empenho (...) na resolução do desafio que se coloca.” (VDH2b), sendo que,

por exemplo, “A criança D encontra-se durante alguns instantes a mexer no sapato da criança J, tentando compreender como o descalçar. Olha para o sapato, mexe e volta a tentar, repetindo a ação diversas vezes.” (VDH3a), “(...) explorando todas as possibilidades, tendo em vista a resolução do problema que se coloca.” (VDH3b). “Perante um obstáculo a criança procura ultrapassar as suas dificuldades explorando as várias possibilidades e não desistindo. Constatando que não consegue, procura intencionalmente o adulto para a ajudar.” (VDH10b), tal como se sucedeu na situação em que a criança A opta por “(...) pedir ajuda: «*Mata, eu não xei*».” (VDH17a), sendo que “(...) revelou a capacidade de procurar uma solução para ultrapassar a situação desafiante, procurando diretamente a ajuda do adulto. Utiliza essa ajuda até onde a considera necessária, interrompendo quando deixa de lhe interessar esse apoio e quando se acha capaz de retomar sozinha a tarefa (...)” (VDH17c). Atendendo ao facto de serem crianças tão pequenas, estas iniciativas para pedir ajuda em determinado momento poderão ser encaradas como evidências de autonomia, reconhecendo a necessidade de ajuda, procurando e utilizando-a apenas quando consideram ser realmente necessário. Para além disso, verificou-se que a criança “utiliza os conhecimentos que adquiriu anteriormente, a partir da minha intervenção e exemplificação, para retirar o sapato que falta.” (VDH8b), incorporando nas ações seguintes aquilo que acabou de observar.

Tais resultados vão ao encontro da perspectiva de Bronson (2000) que defende a importância de criar oportunidades e desafios adequados que promovam o desenvolvimento da autonomia, sendo que a cooperação entre pares contribui para que a criança desempenhe um papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010) e, conseqüentemente, mais exigente, fomentando a sua autonomia. Em suma, as crianças revelaram autonomia face ao adulto e outras crianças, tomando a iniciativa e assumindo o controlo de toda a ação, tendo também revelado autonomia no que se refere à resolução de problemas.

Categoria: Bem-estar e envolvimento

O bem-estar das crianças neste momento de rotina foi evidente a partir de diversos indicadores, nomeadamente pelos “(...) sorrisos e movimentos corporais enérgicos, manifestando grande contentamento.” (VDH24b), “(...) evidenciando tranquilidade (...)” (VDH3b), “(...) sorrindo e produzindo sons diversos de forma enérgica e alegre.” (VDH23a), sendo que “(...) as suas expressões faciais indicavam alegria e tranquilidade, os seus movimentos eram suaves (...)” (VDH16c).

No decorrer da tarefa, as crianças revelaram um evidente bem-estar, pois “Enquanto a criança M descalça os sapatos à criança R, esta ri (...). A sua postura é calma e alegre (...)” (VDH21a), verificando-se de igual modo que, “Apesar de alguns movimentos com maior intensidade por parte da criança E, a criança B mantém-se muito tranquila, observando apenas a outra criança com um olhar atento e interessado.” (VDH20b).

A tarefa em questão permitiu às crianças envolverem-se em novos desafios, sendo simultaneamente uma tarefa prazerosa e desafiante, incitando as crianças a descobrir, explorar, tentar e, por fim, conseguir. Estes momentos de conquista contribuíram de forma significativa para o bem-estar das crianças, na medida em que, por exemplo, “Quando a criança C consegue obter um resultado face ao desafio que estava a ser aquela tarefa, revela uma enorme satisfação e orgulho, erguendo os sapatos como forma de demonstrar o seu sucesso e sorrindo com grande alegria.” (VDH2b) e o mesmo se verifica quando, “Finalizada a tarefa, ambas as crianças revelam satisfação e o seu bem-estar é visível através da sua expressão facial alegre e postura tranquila, bem como pelos olhares trocados entre si.” (VDH7b). A referida tarefa contribuiu também para a melhoria do bem-estar das crianças, visto que, “No período observado, destaca-se também a melhoria do bem-estar da criança R, na medida em que esta no início da tarefa apresentava alguma neutralidade, estando apenas sentada e com um olhar neutro e desinteressado, revelando a ausência de atividade mental. Posteriormente, quando a criança M começa a interagir com ela, (...) a criança R começa a observar a criança mais velha, interagindo com ela e sorrindo, revelando uma evidente melhoria do seu bem-estar.” (VDH21c). Tal se verifica também numa situação em que, antes de se iniciar a tarefa, “a criança G encontrava-se num canto da sala, sentada sozinha a chorar, indicando um reduzido nível de bem-estar. No decorrer do período observado, a criança G vai alterando a sua postura e comportamento, revelando tranquilidade e segurança, bem como algum interesse pelos movimentos e ações praticados pela criança T” (VDH22c), constatando-se uma significativa melhoria do seu bem-estar. Também “A postura e expressão facial da criança J demonstram um nível de bem-estar neutro, aumentando visivelmente a partir do momento em que se inicia a tarefa a pares. Assim (...), a criança J sorri e evidencia movimentos corporais mais enérgicos e expressões alegres.” (VDH27b).

Posto isto, verificou-se o impacto desta tarefa no que se refere ao bem-estar das crianças, sendo que, deste modo, “(...) *não há tanta agitação.*” (EE), e as crianças “*sentem-se confortáveis e felizes.*” (EE).

Nesta tarefa, as crianças evidenciaram também envolvimento, nomeadamente através do “(...) olhar focalizado (...)” (VDH18a), “(...) movimentos enérgicos (...)” (VDH25a), bem como pelo facto de revelarem “(...) interesse na tarefa (...)” (VDH13b), “(...) grande concentração e persistência (...)” (VDH11b) e “(...) expressão facial (...) descontraída e alegre” (VDH16a).

As crianças mais novas demonstram envolvimento na tarefa, sendo que “A criança R encontra-se muito quieta, a olhar com atenção para a criança T, observando todos os movimentos que esta realiza.” (VDH1a) e o mesmo se verifica quando a “(...) criança S revela (...) envolvimento, colocando a mão no outro sapato como forma de referir que agora é este.” (VDH5b). É também de “(...) salientar o interesse revelado pela criança B, estando esta

sempre atenta ao que se estava a passar e procurando ajudar na fase final, ao entregar o outro sapato à criança E.” (VDH20c). Numa outra situação, “O comportamento da criança J revela o seu envolvimento na tarefa, compreendendo de igual modo o objetivo da mesma, expressando a sua satisfação quando este foi alcançado.” (VDH27b). Relativamente às crianças mais velhas, estas revelam um elevado envolvimento, na medida em que “A criança C mexe e volta a mexer no sapato, tentando abri-lo, puxando o velcro, repetindo os mesmos movimentos várias vezes.” (VDH24a), sendo que “A postura da criança E, bem como a sua concentração e persistência, revelam envolvimento na atividade, explorando diversas possibilidades e estando atenta a vários pormenores do sapato.” (VDH6b). O mesmo se verificou quando a criança tenta descalçar o sapato e “A sua expressão facial e postura corporal não se alteram, demonstrando grande concentração. Os seus movimentos são suaves mas intensos, explorando o sapato de diferentes formas até o conseguir descalçar.” (VDH7a).

Quanto ao envolvimento das crianças nestes momentos, a educadora cooperante conclui que as crianças “(...) adoraram mesmo e envolveram-se. Eles pediam e mostravam iniciativa...mostravam que queriam participar. Notava-se o seu esforço, empenho e gosto. (...) Sinceramente, acho que estavam felizes e envolvidos.” (EE).

Categoria: Intervenção do educador

Em determinados momentos, foi possível constatar alguns indícios de mal-estar entre as crianças, sendo por isso necessária a intervenção do adulto, orientando as interações entre as crianças e promovendo o bem-estar das mesmas. Verificou-se, assim, a importância da função de *andaimé* por parte do adulto, incentivando as crianças, facilitando a comunicação entre si, ajudando-as a resolver problemas (Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010; Girard et al. 2011), bem como facilitando e apoiando as interações entre as crianças (Figueira, 1998).

Deste modo, e reportando às primeiras situações observadas de interação e cooperação entre pares no momento de rotina da higiene, “A postura e comportamento da criança S revelam o seu desagrado face à ação iniciada pela criança C, (...). A criança S expressa-se através da linguagem verbal, bem como através de movimentos corporais, sendo que a criança C não corresponde a estas tentativas de comunicação da outra criança e procura continuar a ação que iniciou. Perante as dificuldades criadas pela criança S, a criança C para e observa-a com muita atenção, revelando não saber ao certo como agir (...)” (VDH5b), tendo sido necessário intervir, explicando “(...) à criança S que a criança C a vai ajudar a tirar os sapatos e rapidamente a criança S altera o seu comportamento, esticando a perna na direção da criança C, observando-a com atenção.” (VDH5a), verificando-se que “Inicialmente, a criança S revelou alguma incompreensão face ao que se estava a passar, sendo necessária a intervenção do adulto. Após esta, ambas as crianças realizaram a tarefa, revelando bem-estar

(...)” (VDH5c). Tal situação ocorreu também quando “(...) a criança A inicia espontaneamente a tarefa, puxando de forma um pouco brusca a criança J. Esta reage, afastando-se, manifestando assim algum desagrado. Perante isto, intervim no sentido de explicar às crianças a tarefa, tornando igualmente o início da mesma mais tranquilo e confortável para ambas as crianças.” (VDH15b).

Também num outro momento, “Perante algum mal-estar revelado pela criança F, e atendendo aos seus olhares na minha direção e sons que quase indicavam choro, sento-me ao lado das crianças, interrompendo o que estas estavam a fazer e acalmando em particular a criança F. Esta de imediato volta a aparentar uma postura calma e sorri enquanto estica os braços na minha direção. Explico-lhe que a criança T apenas a está a ajudar a tirar os sapatos, porque depois temos todos de ir lavar as mãos e ir comer. (...) Olho para a criança T e incentivo-a, dizendo que está a fazer muito bem, mas que tem de tirar o sapato com cuidado para não magoar a outra criança mais pequenina. A criança T responde «*Tá bem*» e volta de imediato a agarrar no sapato, tentando descalçá-lo. Desta vez, fá-lo mais devagar, dispondo menos força nos seus movimentos.” (VDH8a).

A par dos aspetos já realçados, esta tarefa realizada durante a rotina da higiene da manhã originou também diversos desafios e obstáculos para as crianças que implicaram a intervenção do adulto. Assim, descalçar os sapatos constituiu, por vezes, um enorme desafio, levando as crianças a explorá-los na tentativa de os conseguir desapertar e retirar do pé de outra criança. Desse modo, “Constando algumas dificuldades da criança E, intervenho explicando como esta deve fazer para ser capaz de retirar o sapato. A criança revela grande interesse e atenção, mantendo-se concentrada e reproduzindo o que eu fizera.” (VDH20b), tal como se sucedeu quando “(...) a criança T afirma, olhando diretamente para mim «*Não conxigo tirae este*». Eu aproximo-me das crianças e explico à criança T como deve fazer para abrir o sapato, fazendo-o devagar de modo a que a criança compreenda. Abrindo quase na totalidade o sapato a criança expressa de forma enérgica «*Eu faxo*», agarrando o sapato e descalçando-o.” (VDH18a), continuando a tarefa. Tais intervenções passam, assim, por exemplos concretos e explicações claras que as crianças necessitam, como por exemplo na situação seguinte: “Eu intervenho, ajudando a criança A, explicando-lhe que tem de puxar primeiro a fivela e depois passar pelo buraco e voltar a puxar. Enquanto explico, pausadamente, exemplifico.” (VDH17a).

Servindo de mediador e *andaim*e nas situações de interação e cooperação entre as crianças, verificaram-se evidências de intervenção do adulto na resolução de possíveis desentendimentos ou situações de conflito entre as crianças. Por exemplo, “Enquanto tentavam calçar o sapato, este sai na totalidade do pé da criança F e a criança T agarra o sapato dizendo «*Ouh ouh...*», olhando para mim. A criança F tira o sapato da mão da criança T e diz «*Mataaa*», entregando-me o sapato enquanto sorria. Eu alargo o sapato e entrego-o

novamente à criança F dizendo-lhe «*Dá lá ao ..., que ele ajuda-te a calçar*». A criança F observa-me com atenção por breves instantes e volta a agarrar o sapato, dando-o à criança T.” (VDH13a), refletindo a importância da intervenção do adulto para a continuidade da tarefa.

4.2. Hora da fruta

Na rotina da “hora da fruta”, todas as crianças se reuniam na “área da manta” e uma criança de dois anos ficava, diariamente, responsável pela tarefa. Esta foi uma alteração implementada por mim, uma vez que anteriormente era o adulto a distribuir a fruta pelo grupo.

Categoria: Interação

Sendo uma criança a distribuir a fruta pelas restantes, verificaram-se diversas situações de interação entre elas, recorrendo as crianças à linguagem verbal e não-verbal.

Numa descrição destes momentos, e a educadora cooperante refere que *“Alguns ficam muito calmos e a olhar com atenção, a ver «se não se esquecem de mim» (risos). Ficam muito mais atentos, porque quando somos nós eles sabem que distribuimos a toda a gente.”* (EE), acrescentando que *“os mais pequeninos assim chamam e aí nota-se a importância para o desenvolvimento da linguagem porque eles próprios veem que estão a começar a ficar para trás, esquecidos, e também pedem.”* (EE), constatando-se assim interações entre as crianças. Tais conclusões vão ao encontro da perspectiva de Ashley e Tomasello (1998) que afirmam que as interações entre pares levam “as crianças a desempenhar um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (p. 144), sendo que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo” (Katz, 2006, p. 18).

Utilizando a linguagem verbal, as crianças comunicam com intenções claras e perceptíveis, tal como na situação em que “A criança G, tirando rapidamente a chucha, dizia: *“teiteiteitei”*, até que a criança D olhou para ela e lhe deu então um pedaço de fruta” (VDF7a). Numa outra situação, “As crianças mais pequeninas começaram a chamar por si [criança A], sendo que uma em particular (criança F) repete incansavelmente: *“pêa, pêa, pêa, pêa, pêa”*, até que a criança A lhe dá um pedaço de fruta.” (VDF9a), verificando-se que “A criança F tenta comunicar durante um longo período com a criança A, pedindo-lhe de forma direta e perceptível o que deseja.” (VDF9b). As crianças de 2 anos respondem às tentativas de comunicação das crianças mais novas, uma vez que “Ouvem-se diversos sons e curtas palavras das crianças de 1 ano, dizendo por exemplo *“pêa, pêa”* ou *“papapapa”*, esticando os braços na direção da criança” que distribui a fruta, “sendo que esta olha em seu redor e responde às iniciativas de

comunicação das restantes crianças, dando-lhes de imediato um pedaço de fruta.” (VDF12a). Recorrendo à linguagem não-verbal, as crianças procuram também interagir com a criança que distribui a fruta, sendo que “As crianças mais pequenas recorrem à linguagem não-verbal, gesticulando e esticando os braços, mostrando a sua presença.” (VDF10b).

Em determinadas situações, e face a alguma hesitação e movimentos mais lentos por parte da criança que distribuía a fruta, as mais pequenas procuram resolver um problema que passa por não ter um pedaço de fruta. Como tal, recorrem à interação com a criança mais velha que distribui a fruta, indo ao seu encontro ou chamando-a à atenção. Por exemplo, enquanto “A criança D permaneceu quieta observando o grupo, (...) a criança R levantou-se, dirigindo-se para a criança D, agarrando-a no braço e produzindo alguns sons.” (VDF5a), na tentativa clara de conseguir um pedaço de fruta para si. Numa outra situação, uma criança “Agarrou num pedaço de fruta e observou o grupo, mantendo-se quieta no mesmo sítio, até que uma criança de 1 ano que se encontrava perto de si tirou a chucha e começou a puxar pela sua saia.” (VDF9a). Neste sentido, as crianças, em particular as mais pequenas, expressam-se de diferentes formas, na tentativa de chamar a atenção da criança mais velha, estabelecendo-se diversas interações.

Categoria: Cooperação

Embora a tarefa fosse realizada apenas por uma criança, este facto teve também impacto nas restantes crianças presentes, na medida em que algumas crianças “(...) *mais crescidas depois também ajudam.*” (EE), reconhecendo algumas dificuldades demonstradas pela criança que realizava a tarefa.

Deste modo, “Faltando apenas poucas crianças a quem distribuir a fruta, a criança A olha com atenção para o grupo e eu afirmo: “*Vê bem, ainda faltam alguns amigos*”. Espero uns segundos e pergunto: “*Quem falta ...?*”, ao que a criança A responde: “*Não xei*”, continuando a observar as restantes crianças. A criança L intervém apontando na direção de uma das crianças que falta e, espontaneamente, começa a ajudar a criança A dizendo: “*Oia a ...*”, apontando. A criança A entrega um pedaço de fruta à referida criança e observa novamente o grupo com atenção. A criança L aponta para outra criança e diz de forma audível: “*Fauta o ...!*”. A criança A continua a olhar em seu redor e perante a sua hesitação, a criança L aponta e diz: “*Oia aui o Eue não têm pêua*”. (VDF9a).

Assim, “A criança L revela grande iniciativa, procurando ajudar a criança A, verificando que esta necessitava de ajuda.” (VDF9b). Esta iniciativa culminou numa situação de cooperação entre ambas as crianças, em que uma referia os nomes das crianças que faltavam e a outra distribuía a fruta às mesmas, desempenhando papéis complementares, agindo de modo a alcançar um objetivo comum (Warneken & Tomasello, 2007).

Categoria: Autonomia

O comportamento das crianças no momento de rotina da “hora da fruta” revela que este contribuiu para a promoção da autonomia das crianças. A este respeito, a educadora cooperante salienta a importância desta tarefa para o desenvolvimento das crianças, afirmando entre outros aspetos, que através das mesmas “*Aprendem a ser autónomos (...)*” (EE).

Neste sentido, as crianças revelaram interesse, motivação e empenho, realizando a tarefa de forma autónoma e confiante. “Desde o primeiro instante em que me sentei, que a criança L se mexe de forma enérgica, sorrindo sem parar e esticando o braço na minha direção solicitando que a chamasse.” (VDF11b), revelando interesse e iniciativa. Para além disso, verificou-se também a existência de autonomia por parte das crianças, nomeadamente “A criança E levantou-se espontaneamente e dirigiu-se na minha direção, começando de imediato a agarrar nos pedaços de fruta e a distribuí-los por todas as crianças.” (VDF8a). No decorrer da tarefa, há também evidências claras de autonomia face ao adulto e a outras crianças, sendo que uma criança “Agarrava num pedaço e observava as crianças que estavam sentadas, verificando qual delas não tinha ainda fruta. Repetiu a ação do mesmo modo até que todas tivessem a fruta, retirando um pedaço para si no final.” (VDF6a). Por sua vez, “A criança D revelou responsabilidade na tarefa que desempenhava, mostrando-se preocupada com todas as crianças presentes, observando com atenção o grupo de modo a não se esquecer de ninguém.” (VDF7b), bem como outra criança que, “Enquanto distribui os pedaços de fruta, (...) movimenta-se de forma confiante e alegre pelo espaço, ao mesmo tempo que observa o grupo com atenção.” (VDF15a). Perante pequenos incidentes que surgiram nesses momentos, as crianças revelaram também autonomia, como por exemplo na situação em que “Um menino de 1 ano deixou cair a fruta quando a tentava segurar, sendo que a criança E reagiu de imediato, apanhando-a e entregando-a de novo à criança, [não aguardando que o adulto ou outra criança interviesse]” (VDF8a). Tais situações refletem claramente a autonomia das crianças nesta tarefa, na medida em que desempenham um papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010), fomentando assim o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Para crianças tão pequenas, a referida tarefa de distribuição da fruta constituiu um desafio, estando possivelmente inerente a resolução de um problema. Neste contexto, verificaram-se evidências claras de resolução de problemas de forma autónoma, em que as crianças recorrem a estratégias para distribuir a fruta por todas as crianças presentes, tentando também responder às tentativas de comunicação das outras crianças. Neste sentido, constatou-se que “A sua expressão facial revelou sempre grande concentração e empenho, estando bastante atenta. A criança sabia ao certo a quem queria entregar cada pedaço de fruta, movimentando-se no espaço de forma autónoma e segura.” (VDF14c). A sua concentração e movimentos confiantes e seguros indicavam a sua capacidade de resolver o problema de forma autónoma, sabendo exatamente como agir. Também outra criança revelou

autonomia a este nível, visto que “Durante todo o período em que decorreu a ação, a criança revelou grande autonomia, optando por uma estratégia de ir buscar um pedaço de fruta de cada vez, observando o grupo e verificando a quem tinha de dar, repetindo o processo.” (VDF6b). Por sua vez, “A criança E movimentava-se pelo espaço com facilidade, distribuindo os pedaços de fruta primeiro pelos mais pequeninos e depois pelos mais crescidos.” (VDF8a), revelando uma possível estratégia para a resolução do problema em que consistia a própria tarefa. Em suma, as crianças revelaram ser capazes de se envolver na tarefa de forma autónoma, resolvendo problemas que iam surgindo.

Categoria: Bem-estar e envolvimento

A partir das expressões faciais das crianças, bem como da sua postura e comentários verbalizados, é possível verificar o bem-estar das mesmas nestes momentos de rotina. O facto de ser uma criança a distribuir a fruta e não um adulto não revelou quaisquer implicações negativas no bem-estar das crianças, uma vez que estas “(...) aparentam estar calmas, alegres e confortáveis [enquanto a outra criança distribui a fruta].” (VDF10a). Por sua vez, cada criança responsável pela tarefa revelou um elevado bem-estar, visto que “A expressão facial da criança transmite a sua enorme satisfação, tranquilidade e prazer pelo momento decorrido, refletindo um nível de bem-estar elevado.” (VDF7b). “A criança D revela grande interesse pela tarefa e a sua satisfação é notória.” (VDF10b). “O sorriso e postura calma e alegre indicam grande bem-estar por parte da criança D e a satisfação e autoestima pela sua participação.” (VDF10b), sendo que também a criança M, “Enquanto distribui os pedaços de fruta, (...) movimenta-se de forma confiante e alegre pelo espaço, ao mesmo tempo que observa o grupo com atenção.” (VDF15a). Em suma, a tarefa proposta promoveu o bem-estar das crianças, sendo este visível no decorrer da tarefa, bem como no final da mesma, em qua as crianças revelam uma notória alegria e autoconfiança pelos seus desempenhos, sendo que “A sua expressão facial revela grande satisfação e orgulho por realizar a tarefa, sentindo-se útil e capaz.” (VDF12b).

Relativamente ao envolvimento das crianças neste momento de rotina, este foi evidente, tanto no que se refere à criança responsável pela tarefa, como às restantes presentes. Estas mostraram-se mais atentas nestes momentos, uma vez que anteriormente, aquando da tarefa realizada por um adulto, “Todas as crianças permanecem sentadas enquanto distribuo a fruta por todas elas. Não se ouve qualquer som neste período e as crianças aparentam um olhar neutro, abstraindo-se de tudo o que se passa ao seu redor.” (VDF2a). “As crianças de 2 anos permanecem sentadas e em silêncio, enquanto que algumas crianças de 1 ano tiram a chucha e esticam os braços na minha direção, sem no entanto produzir qualquer som ou palavra.” (VDF4a). O mesmo não se verifica quando a tarefa foi realizada por uma criança, na medida em que, logo na primeira vez em que tal aconteceu, as restantes, “em particular as de 1 ano de idade, interagiram e comunicaram com a criança D, mais do que o faziam habitualmente

aquando da tarefa realizada por um adulto. As crianças de 2 anos observaram a criança D com muita atenção durante todo o período decorrido.” (VDF5c). “A postura e expressão facial das crianças de 2 anos indicam tranquilidade, bem como alguma atenção particular pelo facto de não lhes ter ainda sido dada a fruta, aguardando ansiosamente pela sua vez.” (VDF10b), enquanto que “(...) as crianças de 1 ano revelaram alguma agitação e impaciência, começando a comunicar com a criança D com o objetivo de lhe pedir a fruta.” (VDF5b).

Relativamente à criança que realiza a tarefa de distribuir a fruta, o envolvimento foi também evidente, sendo que “A criança M realiza a ação sem que seja necessário intervir, estando sempre a sorrir e mexendo-se de forma enérgica, estando igualmente focada na sua ação, não se distraindo com o que a rodeava.” (VDF12a). Também “A criança E revela concentração na tarefa que realiza, procurando observar com muita atenção o grupo por diversas vezes, identificando quais as crianças a quem falta distribuir a fruta.” (VDF13b). As expressões faciais, postura corporal e olhar focado das crianças refletem, assim, o envolvimento das mesmas nestes momentos. Para além disso, “(...) a sua concentração vai para além do segurar num pedaço de fruta e dá-lo à criança mais próxima, mas sim o cuidado de observar todas as crianças presentes e verificar quem falta, respondendo aos comportamentos das crianças mais pequenas.” (VDF15b). No período em que decorre a ação, “A criança demonstra concentração no que está a fazer e preocupação com o facto de não se esquecer de nenhuma criança.” (VDF14b), refletindo a sua preocupação em obter um bom desempenho, dando o melhor de si.

Categoria: Intervenção do educador

Tendo a grande maioria das crianças revelado bem-estar e autonomia nestes momentos, não se verificou uma intervenção clara por parte do adulto no sentido de este melhorar o bem-estar das crianças ou de resolver um problema. Contudo, e atendendo ao facto de ser a primeira vez que realizou a tarefa, a criança “agarrava e ficava a olhar para mim, aguardando uma resposta da minha parte. Fui dizendo os nomes das crianças presentes, um a um, e a criança D começou a distribuir a fruta de acordo com o nome que ia referindo.” (VDF5a). Deste modo, “Perante a timidez e inação da criança, intervim referindo os nomes das crianças presentes, um a um, enquanto a criança D distribuía a fruta pelas mesmas.” (VDF5b), sendo que a partir desse momento a criança “demonstrou maior satisfação e prazer na ação que realizava. Possivelmente, a criança necessitava de alguma orientação pois demonstrou alguma dificuldade em encontrar uma estratégia para realizar a tarefa proposta.” (VDF5b). Neste sentido, e tal como salienta Singer (2002), é importante que o educador seja sensível aos comportamentos das crianças, ponderando quando e como intervir, tendo neste caso recorrido a uma estratégia diferenciada e ajustada àquela situação, ajudando a criança.

5. Síntese e considerações finais

A investigação realizada em contexto de creche, tendo como base a promoção da interação e cooperação entre pares nos momentos de rotina, deu origem a resultados bastante interessantes, evidenciando as potencialidades desses momentos para o bem-estar e envolvimento das crianças, bem como para o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente ao nível da linguagem e autonomia. Tais conclusões vão ao encontro da perspectiva de diversos autores enunciados no capítulo do enquadramento teórico, nomeadamente quando estes referem que, em interação, as crianças desenvolvem efetivamente diversas capacidades (Brownell & Hazen, 1999; Brownell et al., 2006; Katz, 2006; Brownell e Koop, 2007; Ladd & Coleman, 2010, entre outros). Assim, e tal como afirma Eckerman et al. (1989), através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências.

Relativamente à cooperação, os dados revelam evidências claras de cooperação entre as crianças, procurando comunicar entre si e realizar ações complementares, ajudando-se mutuamente na tentativa de alcançarem um objetivo comum. Assim, o facto de a investigação ter sido realizada com um grupo multietário no contexto de creche refletiu a complexidade das experiências de cooperação e interações entre as crianças, tendo-se verificado que mesmo que “(...) uma desempenhe um papel mais ativo do que a outra, o interesse parece visivelmente inerente a ambas as crianças.” (VDH19b), evidenciando envolvimento na tarefa. Tais resultados vão ao encontro da opinião de alguns autores que defendem a criação de experiências com estas características entre crianças com diferentes capacidades, permitindo à criança mais nova envolver-se em tarefas que sozinha não seria capaz (Brownell, 1986; Brownell et al., 2006; Vygotsky, 2007; Warneken & Tomasello, 2007).

Numa abordagem ao trabalho com grupos multietários, a educadora cooperante enfatiza as vantagens deste tipo de grupos, afirmando que “(...) torna os mais velhos mais responsáveis e faz os pequeninos crescerem mais depressa.” (EE), pois os primeiros “(...) além de terem mais atenção e prestarem mais cuidado também ajudam e têm mesmo gosto em fazer este papel (...).” (EE), enquanto que os mais novos, em contacto com outras crianças mais velhas, “(...) desenvolvem muito mais (...).” (EE). Contudo, afirma que “(...) é um desafio em termos de gestão dos momentos e de organização da sala.” (EE).

Neste sentido, os resultados obtidos revelam contributos importantes relativamente à gestão e organização do grupo por parte do educador, bem como de que modo a promoção desta prática teve contributos significativos para as crianças. Embora tais situações impliquem a supervisão do adulto, “(...) é diferente nós sabermos que os mais velhos estão a interagir com os mais novos e que estão todos mais confortáveis e apoiados, do que estarem todos ali simplesmente à espera, a chorar e assim.” (EE).

A par dos aspetos abordados anteriormente, a investigação realizada revelou indícios importantes no que diz respeito ao papel do educador nesses momentos. Assim, os resultados cruzam-se com a perspectiva de Kemple et al. (1997), Williams et al. (2010), Girard et al. (2011), entre outros autores, verificando que “A intervenção do adulto revelou-se necessária (...) e serviu de *andaime* para a resolução de um problema e facilitar a continuidade e sucesso da tarefa (...)” (VDH8c). Tais dados permitiram verificar a importância da intervenção do educador nesses momentos, “(...) ajudando (...), mostrando-lhe como deveria fazer (...)” (VDH18b), “(...) exemplificando (...)” (VDH10a), bem como contribuindo para o bem-estar das crianças, apoiando-as nas suas interações e contribuindo para que cada criança se sentisse segura e confortável, estando assim confiante para se envolver em experiências com os outros, promovendo e investindo, deste modo, em tempos de qualidade (Portugal, 2000).

Importa, contudo, referir que os resultados alcançados estão intimamente relacionados com diversos fatores, nomeadamente no que se refere ao contexto em que as tarefas foram implementadas, às características do grupo em particular, bem como à relação estabelecida com as crianças. Tais fatores foram preponderantes para o sucesso da intervenção e para os resultados obtidos. Tal como salienta a educadora cooperante,

Se calhar se fosse numa sala de um ano ou de dois anos não fazia sentido como fez. Agora numa sala em que existe estas diferenças de idades e (...) estas interações e (...) cooperação dos mais velhos com os mais novos fez sentido e (...) foi conseguido. (EE).

Considero que a promoção da interação e cooperação entre pares constitui uma prática fundamental, sendo transversal aos vários contextos de ensino, pois tal como demonstram os resultados obtidos, proporcionam experiências importantes para as crianças, promovendo uma aprendizagem ativa por parte das mesmas e potencializando diversas aprendizagens.

No contexto particular de creche, esta prática apresenta inúmeros contributos, quer para as crianças quer para o educador, sendo uma estratégia que visa potencializar as vantagens destes grupos. Em suma, a intervenção contribuiu para a melhoria do bem-estar e envolvimento das crianças em momentos que, anteriormente, apresentavam algum mal-estar resultante da dificuldade do adulto em dar atenção a todas as crianças. Também a educadora cooperante considera que tais intervenções “(...) foram acima de tudo muito pertinentes” (EE), concluindo que “(...) houve um impacto nas crianças (...). Sinceramente, acho que, estavam felizes e envolvidos” (EE), considerando assim que foram “(...) importantes e ajudaram a criar alguma estabilidade naqueles momentos mais confusos e complicados” (EE), tendo sido “(...) bem implementadas, bem conseguidas e adequadas a este grupo específico” (EE).

Assim, considero que qualquer que seja o caminho escolhido pelo educador, importa que este observe, reflita e investigue, procurando estratégias adequadas a cada grupo e criança em particular, promovendo uma efetiva diferenciação pedagógica.

Reflexão final

Este relatório espelha o meu percurso no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo percorrido um caminho de dúvidas e incertezas, de uma procura constante de respostas e de um querer aprender, implementar e melhorar. Foi um percurso de apropriação de conhecimentos, de momentos de reflexão e reajustes da prática educativa, em que a experiência proveniente do contacto com as diferentes valências proporcionou inúmeras aprendizagens. Considero que esta ponte entre a teoria e a prática foi conseguida e tal refletiu-se no trabalho desenvolvido no decorrer dos períodos de estágio.

Ao longo de todo este processo, foram surgindo dúvidas que me inquietaram e me levaram a um questionar e refletir constantes, procurando respostas e uma melhoria da minha prática pedagógica. Este caminho, percorrido com o apoio do meu par de estágio, professores supervisores e cooperantes, foi ganhando sentido tendo, contudo, a clara certeza de que apenas representa o início, pois muito mais irá para descobrir e aprender.

Considero essencial ter a consciência de que podemos sempre melhorar a nossa prática e que, para tal, é importante questionar a nossa ação pedagógica e procurar respostas, ou seja, investigar. Deste modo, e igualmente consciente da necessidade e importância de uma atitude reflexiva sobre a qual se deve basear todo o trabalho de um profissional de educação, considero que este trabalho investigativo apresenta contributos imprescindíveis para a minha formação e construção da minha identidade enquanto futura educadora/professora, aprendendo a observar, questionar, planear, agir, refletir e reorientar a minha ação.

Neste sentido, a questão de investigação desenvolvida neste relatório permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos relativamente à importância da interação e cooperação entre pares, constituindo esta uma prática pedagógica que considero importante ser valorizada nos diferentes contextos, nomeadamente em grupos multietários, pois apresenta inúmeras vantagens para as crianças, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento a diferentes níveis. Independentemente do grupo com o qual nos deparemos, este será composto por crianças com características, necessidades e capacidades diferentes, sendo que, por esse motivo, esta questão aplica-se aos restantes contextos de ensino. A partir desta estratégia o educador pode ampliar as vantagens dos grupos multietários, potencializando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apresentando também importantes contributos para o educador no que se refere à organização e gestão do grupo. A par dos aspetos referidos, compreendi a enorme importância de se criar oportunidades às crianças para que elas experienciem e aprendam, desempenhando um papel ativo.

Foi sem dúvida um processo de enorme aprendizagem e evolução que estabeleceu os alicerces para uma futura prática profissional, tendo a consciência de que uma postura reflexiva sobre a prática, uma procura de respostas aos dilemas que dela resultam, bem como um investimento contínuo na formação, refletir-se-ão na qualidade do ato de educar.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers. *Social Development*, 7, pp. 143-163.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora. pp. 97 – 116.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista da Silva, A. (1998). Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 48-50. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2009). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. 11ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brownell, C. (1986). Convergent Developments: Cognitive-Developmental Correlates of Growth in Infant/Toddler Peer Skills. *Child Development*, 57, pp. 275-286.
- Brownell, C., & Carriger, M. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61, pp. 1164–1174.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. Guilford Press.
- Brownell, C., Ramani, G., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner with Peers: Cooperation and Social Understanding in One-and Two-year-olds. *Child Development*, 77(4), pp. 1-29.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Calafate, L. (2000). Etologia da criança: uma perspectiva ontogenética das "competências-alicerce". *Saber (e) Educar*, 5, pp. 49-81.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, L. (1998). *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, 2, pp. 355-379.
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer. *Child Development*, 60, pp. 440-453.
- Eckerman, C., & Whitehead, H. (1999). How Toddler Peers Generate Coordinated Action: A Cross-Cultural Exploration. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 241-266.
- Esteves, J. (2003). A investigação-acção. In Silva, A.; Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12ª Edição. Porto: Edições Afrontamento. pp. 251-278.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 69-70.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, M. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors. *Early Education & Development*, 22(2), pp. 305-323.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), pp. 84-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 1-9.
- Instituto da Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave: creche*. 2ª Edição (revista). Lisboa: ISS.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, pp. 7-21.
- Kemple, K., David, G., & Hysmith, C. (1997). Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), pp. 34-47.

- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2010) *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J.; Pacheco, J. (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 11-12.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meireles-Coelho, C., & Silva, L. (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal. Recuperado a 4 de agosto, 2012, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6767/1/2007%20Ensino%20individualizado%20e%20escolas%20de%20área%20aberta.pdf>
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise Psicológica*, vol. 17, nº 1, pp. 121-126. Recuperado a 22 de julho, 2012, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a13.pdf>
- Nichols, S., Svetlova, M., & Brownell, C. (2010). Toddlers’ Understanding of Peers’ Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171 (1), pp. 35-53.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

- Olson, K., & Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108, pp. 222-231.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. 7ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 1, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de Infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 4, pp. 98-104.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 3ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette Education.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Edições Gradiva.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, T. (2012). Da ética como interrogação sobre o sentido dos nossos atos: algumas reflexões sobre a psicologia na formação de professores. *Interacções*, v. 8, n. 21, pp. 28-38.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólios reflexivos – estratégia de formação e supervisão*. 4ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 5ª série, pp. 30-33.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Recuperado em 24 julho, 2012, de <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>
- Santos, L. & Jau, N. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, pp. 4-9.
- Santos, E.; Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa. Coimbra: Center for Computational Physics, pp. 337-345.

- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), pp. 55-65.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), pp. 271-294.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30, pp. 353-365.

Anexos