

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE CRIANÇAS
NO JARDIM DE INFÂNCIA

BEATRIZ SOFIA DE NORONHA REBELO

Nº 27904

Orientador do Relatório:
PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE CRIANÇAS
NO JARDIM DE INFÂNCIA

BEATRIZ SOFIA DE NORONHA REBELO

Nº 27904

Orientador do Relatório:
PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Ana Teresa Brito, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017

Agradecimentos

O presente relatório representa o fim de mais uma etapa concluída no percurso a nível profissional como estudante e um início de uma nova etapa enquanto educadora de infância. Ao longo deste percurso académico tive pessoas que me apoiaram, nestes anos e neste relatório, portanto não poderia deixar de fazer referências às mesmas.

Em primeiro lugar, agradecer à minha família, que sempre me apoiaram, me deram força e que me incentivaram a nunca desistir. Sinto uma enorme felicidade quando vejo o orgulho que demonstram com as minhas conquistas.

Em segundo lugar, quero agradecer a todos os professores que contribuíram para a minha formação, mas em especial à minha orientadora Prof. Doutora Ana Teresa Brito, pelo apoio incondicional, o profissionalismo, a disponibilidade e os conselhos que me deu para este relatório, pois não teria sido possível a conclusão desta etapa.

Ainda um grande obrigada por ser uma pessoa sensível e cuidadosa com cada aluna que passa por si.

Agradecer às minhas amigas Madalena Soares e Maria Alexandra, que sempre me apoiaram, ajudaram e motivaram a não desistir. Um obrigada por entrarem durante este percurso e permanecerem sempre lá para mim.

Agradecer também à educadora cooperante pelo apoio que me deu e os seus ensinamentos durante os meses de estágio, que foram fundamentais que contribuíram para o meu crescimento, tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Agradecer por ser para mim um grande exemplo de uma educadora que tem uma enorme paixão naquilo que faz.

Um grande obrigada a todos de coração!

Resumo

O presente Relatório tem como objetivo apresentar um estudo qualitativo sobre as relações interpessoais entre crianças.

A prática decorreu numa instituição que se rege pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), numa sala de pré-escolar, com um grupo heterogéneo em idades, compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A problemática definida procura compreender: a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças; quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais; e de que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações. Destaca-se e reflete-se, transversalmente, sobre o papel do adulto por se considerar que a sua intencionalidade e ação são fundamentais no modo como estas relações interpessoais são potenciadas.

Os dados recolhidos, em articulação com a fundamentação teórica, permitem reforçar a relevância das relações interpessoais entre as crianças, para o seu bem-estar e aprendizagem. Verificou-se que a organização do ambiente educativo do contexto de estágio influencia as relações, evidenciando-se que a criança realiza um processo de descoberta e exploração num determinado tempo e espaço com diversos materiais, o que lhe dá oportunidade de interagir com outras crianças. Destacam-se as competências que surgem no contexto destas relações interpessoais entre pares, nomeadamente competências de comunicação, autonomia, cooperação, partilha e resolução de conflitos.

Sublinha-se a relevância do estudo para a construção da profissionalidade do/a Educador/a de Infância, em consonância com o enquadramento geral das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, nomeadamente na ligação entre a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo.

Palavras-chave: Relações interpessoais, Movimentos da Escola Moderna, Interações, Cooperação, Resolução de conflitos.

Abstract

The present report aims to present a qualitative study on interpersonal relationships between children.

The practice took place in an institution that is governed by the curriculum model of the Movimento da Escola Moderna (MEM), in a pre-school room, with a heterogeneous group in ages ranging from 3 to 6 years.

The problem set seeks to understand: the importance of peer relationships for children's well-being and development; which skills emerge from interpersonal relationships; and how intentionality in the organisation of the educational environment influences or not these relationships. The role of the adult is highlighted and reflected upon, as it is considered that the adult's intentionality and action are essential in the way these interpersonal relationships are enhanced.

The data collected, in articulation with the theoretical basis, reinforce the relevance of interpersonal relationships between children for their well-being and learning. It was verified that the organization of the educational environment of the internship influences the relationships, highlighting that the child carries out a process of discovery and exploration in a certain time and space with various materials, which gives him/her the opportunity to interact with other children. The skills that emerge in the context of these interpersonal relationships among colleagues are highlighted, namely communication, autonomy, cooperation, sharing and conflict resolution skills.

We underline the relevance of the study for the construction of the professionalism of the Early Childhood Educator, in line with the general framework of the Curricular Guidelines for Pre-school Education, mainly in the connection between the educational intentionality and the organisation of the educational environment.

Keywords: Interpersonal Relations, Movimento da Escola Moderna, Interactions, Cooperation, Conflict Resolution.

Índice

<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo I- Caracterização do Contexto e Problemática</i>	2
1.1- Caracterização da Instituição	2
1.2- Caracterização do grupo.....	3
1.3- Caracterização do Espaço e Tempo Educativo	4
1.4- Problemática	5
<i>Capítulo II- Enquadramento Teórico</i>	6
2.1- Relações entre pares	6
2.2- Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) e a sua influência na promoção de relações interpessoais.....	9
2.2-1. Ambiente Educativo e sua organização no contexto do Movimento da Escola Moderna.....	10
2.3- Competências Envolvidas nas Relações Interpessoais.....	12
<i>Capítulo III- Opções Metodológicas</i>	15
3.1- Procedimentos de análise dos dados	17
<i>Capítulo IV- Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada</i>	18
1- Qual a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças?	19
2- Quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais	21
3- De que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações.	24
<i>Capítulo V- Considerações Finais</i>	25
<i>Referências Bibliográficas</i>	28
<i>Anexos</i>	31
Anexo 1- Guião da entrevista a educadora.....	31
Anexo 2- Objetivos da Entrevista.....	33
Anexo 3- Entrevista à educadora.....	36
Anexo 4- Notas de campo	43

Introdução

Este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Práticas Supervisionada em Jardim de Infância, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, do ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. O RPES apresenta uma investigação decorrente da experiência de estágio em Jardim de Infância, com a finalidade de desenvolver uma prática profissional consciente e reflexiva.

O presente relatório aborda a temática das relações interpessoais entre crianças. A escolha do tema não foi fácil; contudo, depois de algumas pesquisas e de uma reflexão pessoal sobre o percurso de formação realizado, surgiu o tema já referido. No âmbito desta reflexão, recordei que, em todos os estágios que realizei, os orientadores referiam sempre um aspeto - ser uma pessoa muito afetiva e carinhosa na minha relação com as crianças. Isto fez-me refletir e pensar que poderia ser um tema bom para o meu relatório - a importância das relações interpessoais, mas centrada na relação entre pares. É um tema que me interessa bastante, que gostaria de aprofundar tanto do ponto de vista teórico como observando na prática, de forma a melhor compreender como se desenvolve na criança.

O objetivo desta investigação baseia-se, assim, em procurar perceber: 1) a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças; 2) quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais; 3) de que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações.

As Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar (OCEPE), sublinham que (Silva et al., 2016),

(...) a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, (...) constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p.33)

Para responder ao objetivo e questões propostas, este relatório está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se as características do contexto (caraterísticas da instituição, do grupo, do espaço e tempo educativo) e a problemática. No segundo capítulo, será apresentado o enquadramento teórico (relações interpessoais, ambiente educativo e competências). No terceiro capítulo, podemos encontrar as opções metodológicas (observação/notas de campo, entrevista e procedimentos de análise dos dados). No quarto capítulo, realiza-se a análise reflexiva decorrente da Prática

Supervisionada. Por fim, no quinto e último capítulo, apresentam-se as considerações finais.

Capítulo I- Caracterização do Contexto e Problemática

1.1- Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei a minha prática pedagógica (estágio), é um espaço com cerca de 30 anos de existência. As salas e o recreio são paredes vizinhas com prédios de um bairro. Esta instituição tem capacidade para 75 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Existem três salas de jardim de infância cada uma com capacidade para 25 crianças. Estas salas têm muita luz natural, devido a existência de grandes janelas e ao facto de as salas estarem viradas para o exterior. As três salas comunicam entre si através de portas laterais. Existem duas casas de banho, sendo uma delas partilhada entre duas salas também por portas laterais.

Existem quatro outros espaços que as crianças utilizam, que não comunicam com as salas: o recreio, a ludoteca, a sala polivalente e o refeitório. Para lá chegar, vindo das salas, basta atravessar um corredor exterior.

No espaço envolvente, na parte de trás da instituição têm um parque, piscinas municipais e uma biblioteca municipal. A uma distância de 20 minutos a pé, existe outro edifício que faz parte da mesma instituição. Neste espaço, existe a Creche e o Centro de dia para os idosos.

A instituição rege-se pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Este assenta num clima de livre expressão que valoriza a comunicação a partilha de saberes e a exploração. A criança é convidada a explorar e descobrir o mundo que a rodeia, apoiada pelo adulto e pelos pares, sempre através de processos cooperativos, onde todos ensinam e todos aprendem.

Como se pode ler no Projeto Curricular de grupo (2021):

O planeamento é realizado em conjunto em conselhos de cooperação educativa sendo o plano do dia elaborado de acordo com uma agenda semanal, construída pelo grupo. O diário de grupo é utilizado para registar ocorrências positivas e negativas do grupo, bem como tudo aquilo que o grupo deseja fazer ao longo do tempo. (p.39)

1.2- Caracterização do grupo

O grupo da Sala onde realizei a minha prática, é composto por 23 crianças, sendo 15 do género masculino e 8 do género feminino. Duas das crianças apresentam necessidades de saúde especiais, ambas com perturbações do espectro do autismo, nomeadamente Síndrome de Asperger.

Ao nível da faixa etária, trata-se de um grupo que tem idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. É um grupo heterogéneo na idade- 10 crianças com 3 anos, 6 crianças com 4 anos e 7 crianças com 5 anos de idade. É de realçar que este grupo se interajuda, sendo bem visíveis atos de ajuda entre os mais velhos com os mais novos. Podemos verificar esta interação em diversos momentos da rotina como, por exemplo, nas idas à casa de banho, no preenchimento dos mapas da sala, na escrita dos nomes nos trabalhos e nos momentos em que temos de nos deslocar para outro espaço (recreio, ludoteca, refeitório, saídas exteriores, entre outros), em que os mais velhos fazem par com crianças mais novas.

O grupo, de uma maneira geral, é constituído por crianças que demonstram ser interessadas, curiosas, muito participativas e motivadas. Estão sempre prontas para novos desafios e atividades. Gostam de canções, histórias e de saídas à comunidade. Também observei que gostam muito de brincar na área do faz-de-conta, biblioteca e nas construções.

O dia a dia das crianças oferece-lhes vários momentos em que existe espaço para terem iniciativa, como nos momentos da manhã, em que as crianças têm oportunidade de se inscreverem, colocando o seu nome na folha que se designa por “mostrar, contar ou escrever” - todos os dias, na reunião de planeamento em grande grupo, partilham com o grupo as suas vivências ou mostram algo que é importante para si. Outro dos momentos em que esta iniciativa se revela, é na reunião de tapete, antes do almoço, a partir da oportunidade de partilhar algo que construíram, escreveram, desenharam, algo que tenham criado - inscrevem-se escrevendo o seu nome numa folha designada “folha das comunicações” e, nesse momento, mostram e descrevem como e o que fizeram.

Relativamente à autonomia, as crianças pedem para ir à casa de banho ao longo do dia, e nas refeições, a maioria das crianças come sozinha, necessitando algumas crianças de ajuda. Conseguem, também, vestir-se, despir-se e calçar-se sozinhos; observei, no

momento de vestir o bibe, que alguns conseguem fazê-lo sozinhos, enquanto outros pedem ajuda para apertar os botões.

Na sala, as crianças revelam uma grande apropriação dos materiais, das áreas e das regras, participando de forma ativa nas tarefas e atividades propostas.

1.3- Caracterização do Espaço e Tempo Educativo

Relativamente à caracterização do Espaço Educativo, como se pode ler no Projeto Curricular de grupo (2021):

O espaço educativo procura refletir a filosofia subjacente ao modelo pedagógico do MEM, estando organizado por áreas de trabalho diversificadas, que permitem à criança trabalhar sozinha, a pares ou em pequenos grupos de forma autónoma e organizada. (p.22)

A educadora, no início do ano, em conjunto com as crianças, elabora um inventário para cada área, onde estão descritos os materiais existentes em cada espaço, o que lá se pode fazer e quantas crianças podem estar em cada espaço. Assim, as crianças ao conhecerem bem os espaços da sala, têm a oportunidade de ganhar independência e maior autonomia.

Os materiais de cada área estão arrumados em caixas, cestos, gavetas, que estão etiquetados com palavras e imagem, para dar às crianças uma real autonomia, quer na escolha dos materiais a utilizar em cada atividade, quer na arrumação dos mesmos. Este exercício do pré-leitura, facilita a interação da criança com os materiais.

A sala está dividida por seis áreas que são descritas no MEM como centrais para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essas áreas são a biblioteca, área de jogos e construção, área de expressão plástica, laboratório de ciências e matemática, a oficina da escrita e área do faz-de-conta.

O recreio é um espaço pequeno, com pneus, bolas, trotinetes, triciclos, entre outros materiais. A sala polivalente conta com um espaço de lazer e descanso para os colaboradores, uma área de biblioteca, de artes plásticas e de movimento para as crianças com baloiços. A ludoteca conta com uma área completamente livre e disponível para as crianças jogarem à bola e realizarem outras atividades. O refeitório é um espaço onde se encontram várias cadeiras e mesas e uma pequena cozinha.

Por sua vez, o **tempo educativo** está organizado de forma a permitir à criança antecipar situações em que sabe o que vai fazer e quando vai fazer, transmitindo-lhe uma

maior segurança. Assim, têm uma agenda semanal construída com desenhos, feitos pelas crianças mais velhas, para que todos consigam “ler”/perceber, e participar de forma ativa na planificação desses mesmos tempos.

Na agenda semanal, estão contemplados momentos em que podemos ouvir as crianças e o grupo para melhor compreendermos a sua identidade, o modo como percebem o mundo à sua volta e os seus interesses. Ainda existe o momento de trabalhos articulados, onde é possível testemunhar construção articulada do saber, nas diferentes áreas e domínios da educação pré-escolar.

1.4- Problemática

O tema escolhido para a realização deste relatório baseia-se nas relações interpessoais entre crianças. Como referi e explicito na Introdução do RPES, é um tema que me interessa bastante, que gostaria de aprofundar tanto do ponto de vista teórico como observando na prática de forma a melhor compreender como se desenvolve na criança.

Como foi também referido, as relações interpessoais entre os pares, estão fortemente articuladas com a área de formação pessoal e social nas Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar (OCEPE),

Vários autores sublinham que, desde os primeiros anos de vida, as crianças começam a desenvolver interações, primeiramente com a família e depois com outras crianças. Como refere Vasconcelos (2007), as famílias constituem o contexto das primeiras relações que as crianças têm desde os seus primeiros anos de vida, são o primeiro espaço de afeto e de segurança da criança. A autora afirma ainda que as crianças, quando entram para o Jardim de Infância, começam a “aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (Vasconcelos, 2007, p.112), ganhando autonomia neste processo.

Na instituição onde estive a estagiar, o grupo de crianças era heterogéneo em idades incluindo crianças dos 3 aos 5 anos, o que me permitiu observar a importância de existirem grupos com crianças de diferentes idades. Silva e Folque (2016), afirmam que é uma mais-valia no processo de desenvolvimento das mesmas, porque existem diferentes níveis de desenvolvimento permitindo uma maior interação entre os pares e uma aprendizagem significativa entre eles.

O objetivo desta investigação baseia-se, assim, em procurar compreender:

- 1) a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças;
- 2) quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais; e
- 3) de que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações

Capítulo II- Enquadramento Teórico

Apresentam-se, em seguida, pontos-chave relativos ao enquadramento teórico que apoiam a compreensão e fundamentação do tema, no local onde o estágio foi realizado. Por opção, integra-se em cada subcapítulo o papel do adulto por se considerar que a sua intencionalidade e ação são fundamentais no modo como estas relações interpessoais são potenciadas.

2.1- Relações entre pares

Quando refletimos sobre as relações interpessoais entre os pares, podemos verificar que esta reflexão se articula de forma próxima com a área de formação pessoal e social nas Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar (Silva et al., 2016),

(...) a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p.33)

As interações entre crianças são importantes, pois, através das mesmas, estas vão realizando aprendizagens a nível social e cognitivo, criando também laços de amizade com outras crianças que as rodeiam. Deste modo, é fundamental que o educador incentive estas interações, dando oportunidade às crianças de terem iniciativa e participarem. Assim, está também a facilitar as relações entre as crianças e entre os adultos (Arezes & Colaço, 2014).

Vasconcelos (2007), afirma que nas famílias se estabelecem as primeiras relações que as crianças têm nos seus primeiros anos de vida, constituindo o primeiro espaço de afeto e de segurança da criança. Quando entram para o jardim de Infância, o contexto de vida das crianças expande-se - as crianças passam a fazer parte de um grupo, passam a ser uma entre outras crianças, deixando de ser o centro.

Ladd e Coleman (2002, citados por Arezes & Colaço, 2014), referem, igualmente, que é nos primeiros anos - desde a creche ao jardim de infância - que a criança começa a desenvolver os primeiros contactos de interação com outras crianças, ganhando e desenvolvendo a capacidade de se relacionar com os outros.

Por sua vez, Arezes e Colaço (2014), sublinham que as crianças interagem desde muito cedo umas com as outras, “através de sorrisos, gestos e vocalizações” (p. 112). Hohmann e Weikart (2003, citados por Arezes & Colaço, 2014), afirmam que as crianças em creche interagem com outras crianças, brincando lado a lado, observando, imitando, sendo que, na maioria das vezes, estas ações desenvolvem as interações entre pares, e diversas competências cognitivas, físicas e linguísticas.

Os autores referidos anteriormente reforçam ainda que a interação entre crianças “ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas”(Arezes & Colaço, 2014, p.112).

Em Educação Pré-escolar algumas crianças têm dificuldade em relacionar-se com os seus pares, devido a “características físicas alteradas, tais como problemas de linguagem, falta de jeito ou incapacidade física” (Boivin, 2005, p.12). Estas crianças tendem a ser menos sociáveis, podendo demonstrar comportamentos que denotam agressividade e/ou hiperatividade. Por outro lado, as crianças tímidas também podem ter dificuldades nas relações com outras crianças. Estes comportamentos têm consequências na vida futura destas crianças, como a adaptação em grupo, problemas emocionais e desistência/desinteresse pela escola (Boivin, 2005).

As interações entre pares com crianças de diferentes idades, por sua vez, potenciam e desenvolvem uma maior aprendizagem, pois tendem a estimular as crianças mais novas na relação com as mais velhas. Dá-se aqui o início de uma componente fundamental na sua vida - como afirmam Katz & MacClellan, (1997, citados por Vale, 2009, p.132): “As relações interpessoais são a mais importante fonte de gratificação e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, traduzindo-se em solidão e angústia a incapacidade de iniciar e manter essas relações”.

Nos grupos heterogéneos, podemos verificar a importância de existir este envolvimento entre crianças de diferentes idades. Silva e Folque (2016), sublinham que é uma mais-valia no processo de desenvolvimento das mesmas, porque existem diferentes níveis de desenvolvimento que permitem uma maior interação entre os pares e uma aprendizagem significativa entre eles.

O adulto deve ter em conta que as características de cada criança são diferentes, na medida que existem crianças que são mais sociáveis e que se conseguem relacionar espontaneamente com os outros, e outras mais tímidas que têm alguma dificuldade nesta relação e interação. Desta forma, o adulto, conhecendo e respeitando as características de cada criança, deve a intenção de que as crianças se relacionem entre si, promovendo competências para a sua vida em sociedade (Silva et al., 2016).

Vale (2009), por sua vez, afirma que “toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos” (p.130). Este autor refere que não existe um momento certo para que possamos ensinar as crianças, a relacionarem-se entre si - o adulto pode promover a relação entre as crianças durante qualquer momento do dia, tendo consciência de que até mesmo a organização do espaço físico da sala, pode estimular emoções nas crianças tanto de felicidade/prazer como de tristeza, influenciando a relação que estabelecem entre si. O adulto deve ser observador e atento, para se aperceber destes sinais, que são partilhadas entre crianças, entre adulto e criança e vice versa.

Nas interações dos adultos com as crianças, estes devem procurar “criar um sentimento de controlo partilhado de modo a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades” (Post & Mary, 2004, p.73). Isto requer que o educador esteja atento a cada criança, tenha uma escuta ativa e que vá ao encontro de cada uma de forma a potenciar a confiança em si mesma e na relação com os outros.

No caso de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), como por exemplo, nas crianças com perturbações do espectro do autismo, é importante que tenham a oportunidade de interagir com outras crianças no contexto natural – creche e jardim de Infância. Como afirma Barreto (2012), o facto de interagirem com crianças em diversos ambientes, desenvolve diferentes estímulos e uma maior possibilidade de interação. Como também observou e afirma “alguns fatores pedagógicos favoreceram as relações estabelecidas, promovendo um ambiente de aprendizagem para todos. A socialização, o estímulo à curiosidade e às atividades coletivas, foram situações de destaque nesse processo” (Barreto, 2012, p.12).

2.2- Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) e a sua influência na promoção de relações interpessoais

O modelo curricular pelo qual a educadora se rege é o Movimento da Escola Moderna (MEM). A compreensão das suas características – que serão apresentadas em seguida – ajuda a compreender a forma como potencia as relações interpessoais entre crianças.

Niza (2013), refere que “A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p.144). Com base nesta reflexão afirma que, tanto as crianças como o educador, devem criar e organizar um ambiente educativo para se apropriarem “dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p.144).

No MEM, os grupos de crianças têm idades heterogéneas para que “melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativa que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149).

As crianças, neste modelo curricular, trabalham em cooperação com o educador, ou seja, elas têm uma voz ativa na tomada de decisões e na partilha/troca de ideias. Assim, o grupo vai aprendendo com as vivências do quotidiano, como os problemas que possam surgir, com as conquistas e os desafios do grupo. Como afirma Folque (1999),

Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade. (p.5)

Na organização do grupo neste modelo curricular, a negociação, cooperação e comunicação são muito valorizadas, pois apoia a “aprendizagem feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares”.

O adulto (educador) tem um papel importante na vida do grupo, pois é quem promove a cooperação, a participação e a voz ativa para que as crianças se possam expressar, com a finalidade de as tornar responsáveis e autónomas (Folque, 1999).

2.2-1. Ambiente Educativo e sua organização no contexto do Movimento da Escola Moderna

Um ambiente educativo deve promover o envolvimento e interação das crianças, mas, para isso, o educador deve oferecer uma variedade de recursos e materiais que estimulem a sua curiosidade e interesses, oferecendo a possibilidade de escolha sobre a forma como quer brincar - como, com quem e com quem. Deste modo, como afirmam Silva et al. (2016), (...), a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (p.11).

No ambiente educativo da sala, a criança, ao inserir-se num grupo, realiza um processo de descoberta e exploração num determinado tempo e espaço com diversos materiais, o que lhe dá oportunidade de interagir com outras crianças e adultos. Silva et al. (2016), referem que “Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.24).

O ambiente educativo é deste modo, um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p.5), pois se este estiver organizado com intencionalidade educativa enriquece o seu desenvolvimento e também facilita nas relações entre todos os intervenientes.

No âmbito do MEM, podemos verificar que a organização da sala está dividida por seis áreas ou oficinas - biblioteca; oficina da escrita; laboratório das ciências; oficina de carpintaria; plásticas/ expressões artísticas e jogos e o faz de conta – e uma área central polivalente para a realização de trabalhos coletivos. Cada uma destas áreas tem o potencial de favorecer as relações interpessoais pela forma como oferecem espaço e materiais que as motivam na descoberta e exploração conjunta (Niza, 2013).

A área central polivalente é um espaço que engloba mesas e cadeiras para o grande grupo, onde se realizam três importantes momentos do dia: o acolhimento, as comunicações e o conselho de grupo. Relativamente ao acolhimento, este é um momento de conversa partilhada entre todos, onde as crianças contam vivências ou algo importante que queiram partilhar com o grupo, que o educador vai registando, valorizando o que as

crianças vão dizendo. Também realizam o plano do dia, para perceberem o que vão fazer recordando as atividade/projetos que estão pendentes. Já no tempo das comunicações acontece mais um momento em que as crianças partilham com o grupo algumas descobertas, aprendizagens realizadas durante as atividades da manhã e até mesmo aprendizagens relacionadas com o término dos projetos. No tempo de conselho de grupo avaliam-se as responsabilidades, como as tarefas de cooperação educativas que são rotativas semanalmente. Avalia-se, igualmente, o diário de grupo, onde se analisam os interesses do grupo e resolvem os conflitos que surgem durante a semana (Niza, 2013).

A área central polivalente ainda pode servir de apoio a outras atividade de pequenos grupos, ou mesmo individuais, e também de suporte para a realização de projetos.

De destacar ainda na organização da sala, os instrumentos de pilotagem que também fazem parte da organização do ambiente educativo: plano de atividades; lista dos projetos; quadro de tarefas; mapa de presenças e o diário de grupo.

No plano de atividades encontramos uma tabela de dupla entrada, onde estão os nomes das crianças e as respetivas áreas da sala, que estas sinalizam. Este mapa mostra-nos as áreas que cada criança escolhe (Niza, 2013).

A lista dos projetos, apresenta os vários projetos que foram concluídos e os que estão a ser realizados. Este registo é efetuado numa tabela com o nome do projeto, os nomes das crianças que fazem parte do mesmo e uma previsão/ duração do tempo de cada projeto.

O quadro de tarefas é, por sua vez, um mapa que integra uma tabela, com as várias tarefas da sala (limpar as mesas, regar as plantas, deitar o lixo fora, entre outros) e os nomes das criança que ficam responsáveis por cada tarefa da semana.

O mapa de presenças serve para cada criança marcar a sua presença e para irem ganhando a noção de tempo (Niza, 2013).

Existe ainda o diário de grupo, composto numa folha dividida por quatro colunas (não gostei, gostei, fizemos e queremos/desejamos). Como explicita Niza, (2013, p.153) “As duas primeiras recolhem os juízes negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo (...)”. A terceira coluna (fizemos) apresenta o que realizaram ao longo da semana. A quarta coluna (queremos/desejamos) mostra sugestões e projetos que as crianças gostariam de concretizar. O diário de grupo mostra-nos a vida do respetivo grupo de crianças, observando o balanço que fazem ao longo da semana e atividades futuras a realizar (Niza, 2013). Niza, (1991, citado por Garcia, 2010),

refere que o diário de turma é “a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (p.7).

Esta organização do ambiente educativo e os instrumentos de pilotagem são uma base fundamental para a promoção de relações interpessoais entre as crianças uma vez que promovem a sua cooperação e participação no quotidiano do grupo (Niza, 2013).

2.3- Competências Envolvidas nas Relações Interpessoais

As interações entre crianças são importantes, pois, nos primeiros anos de vida, começam a ganhar uma maior capacidade de autorregulação e assim “desenvolvem a linguagem, a aprendizagem das regras, a capacidade de influenciar as atividades de outros e de comunicar as suas necessidades” (Bronson, 2000, citado por Arezes & Colaço, 2014, p.114).

Vasconcelos (2007, p.112), afirma que as crianças, quando entram para o Jardim de Infância, começam a “aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa”, e assim, vão ganhando autonomia.

Na área de relacionamentos interpessoais, Martins et al., (2017), referem que as competências estão interligadas com as interações com os outros, tanto social como emocionalmente. De acordo com estes autores, o significado da palavra competências remete para: “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2017, p.12).

Essas competências permitem que, nas relações interpessoais, as crianças vão progressivamente, estando mais aptas a (Martins et al., 2017):

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede;
- ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p.15).

A **Cooperação** envolve a participação de um ou mais sujeitos, em que interagem/colaboram em conjunto, num mesmo objetivo, como numa conversa, num jogo, num conflito, entre outros (Arezes & Colaço, 2014).

Como afirmam Brownell et al., (2006, citados por Arezes & Colaço, 2014, p.117), esta competência desenvolve-se ao longo do tempo: as crianças de um ano não são capazes de cooperar com outras, “devido à dificuldade de agir em conformidade com outra criança (...)”; já no segundo ano de vida, as crianças já começam a ser capazes de cooperar com os seus pares.

Podemos afirmar que a cooperação para as crianças é importante, pois é desta forma que adquirem, progressivamente, capacidade de trabalhar em conjunto/grupo, através do desenvolvimento da sua relação com os pares. Arends, (1997, citada por Cunha & Uva, 2016), sublinham que nas atividades cooperativas as crianças demonstram mais motivação para a concretizar as tarefas propostas, comunicam e existe troca de ideias entre elas.

Brownell et al., (2007, citados por Arezes & Colaço, 2014), referem também que as crianças ao cooperarem entre pares desenvolvem diversas capacidades, particularmente autonomia e competências de comunicação. Podemos verificar que as crianças mais velhas tendem a ter capacidade de ajudar as crianças mais novas e, neste sentido, tanto as crianças mais novas como as mais velhas vão ganhando mais autonomia.

Para que a cooperação entre os pares exista, o papel do educador é fundamental, pois este deve direcionar e oferecer oportunidade para que existam interações e para que haja momentos em que as crianças consigam cooperar entre si. O educador pode incentivar a participação das crianças em atividade de cooperação e interação, e, para que tal aconteça, o educador deve ser atento e disponível, tendo em consideração quando deve intervir e como poderá o fazer (Arezes & Colaço, 2014). Por exemplo, num jogo, o educador, deve ter em atenção as competências e aptidões de cada criança, para a escolha das crianças em cada equipa; tentar que não haja exclusão e que exista interajuda entre os pares (Silva et al., 2016).

Cunha e Uva (2016), mencionam ainda que as crianças precisam de ter um adulto (educador) que lhes transmita confiança e segurança, que seja uma referência e com quem se sintam confortáveis, originando, assim uma interação entre o adulto e a criança. Como refere (Roldão, 2000, citada por Cunha & Uva, 2016):

O papel do professor centra-se cada vez mais em cativar a atenção dos seus alunos, despertar o gosto pelo aprender através de novas formas de comunicar,

compreender, desconstruindo assim o ensino tradicional e experimentar novos métodos que respondam às necessidades presentes nas salas de aula. (p.140)

A citação anterior transmite-nos a ideia que o adulto deve ser um facilitador de aprendizagens e não um profissional que transmite conhecimentos às crianças. Como referimos anteriormente, o MEM – na sua organização de espaço, tempo e materiais – tem por base esta conceção de adulto como facilitador e mediador das aprendizagens.

Outra competência que a cooperação favorece é a **resolução de conflitos**, nomeadamente, por apoiar as crianças no desenvolvimento de aprendizagens como a escuta da opinião do outro, a negociação e o respeito (Cunha & Uva, 2016).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dizem-nos que existem conflitos entre as crianças do grupo, pois as vivências do dia a dia assim o exigem; como sublinham, “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p.39).

Na resolução de conflitos Cunha e Uva, (2016), afirmam que:

o diálogo é uma forma importante para que os alunos encontrem consenso nas diferentes situações, no entanto “nem sempre conseguem chegar a consenso” e destaca a importância de negociar e acrescenta que “a palavra negociar na resolução de conflitos é fundamental”. (p.145)

No modelo curricular do MEM podemos verificar que os conflitos se resolvem com o diálogo. Como refere Niza, (1991, citado por Garcia, 2010), ao utilizarem o diário de turma “as crianças, ao escreverem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, também estão a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções através da escrita” (p.8).

Estas situações são conversadas no conselho de grupo, permitindo “uma consciencialização colectiva dos incidentes sensibilizando, não só os implicados como todos os colegas, a evitarem situações idênticas no futuro” (p.8). Deste modo, sublinha-se como o diálogo é importante para refletirem sobre as vivências do grupo.

Silva et al., (2016), reforçam também a ideia de que o diálogo é fundamental, e de que o educador deve promover o mesmo incentivando “a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo” (p.41).

O papel do educador é fundamental para ajudar nestas situações de conflito, encorajando as crianças, a terem a consciência do que se está a passar e assim falarem e

transmitirem em voz alta o acontecimento. Assim, ajuda-as a saberem lidar com os problemas e tentarem resolve-los chegando a um consenso. O adulto “encoraja-as a proporem várias soluções possíveis. E ajuda-as a transferir a sua concentração para as consequências de cada solução. O passo final é ajudá-las a avaliar quais são as melhores” (Stratton, 2018, p.227).

Capítulo III- Opções Metodológicas

Na investigação realizada neste relatório, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, porque esta é descritiva e estuda os fenómenos de um contexto real, como referem Bogdan e Biklen (1994), permitindo ir ao encontro da problemática apresentada.

Estes autores afirmam também que (Bogdan & Biklen, 1994):

Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. (p.48)

Deste modo, as técnicas de recolha de informação e instrumentos usados foram a observação, com evidências recolhidas através de notas de campo, e uma entrevista à educadora cooperante, realizada com o objetivo de perceber a forma como percebe e potencia as relações interpessoais entre crianças.

No que diz respeito à **observação**, esta é a base de toda a intencionalidade educativa, pois precisamos de uma boa observação enquanto profissionais de educação para conhecermos e percebermos as crianças individualmente e em grupo, os seus contextos, os seus interesses o seu comportamento, o seu desempenho e o seu envolvimento com os outros.

Neves et al., (1994, p.2), referem que o educador, ao observar, recolhe diversas informações que permitem “a recolha de informação sobre o modo como os alunos, vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem”; para além disso, dizem-nos que esta permite “a identificação das dificuldades dos alunos e a resposta às necessidades de cada um”(p.2).

O educador deve ter em consideração três aspetos essenciais enquanto realiza a observação: o espaço e o tempo da ação; a comunicação e as interações; a observação das

crianças em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente (Dias & Morais, 2004, p.50).

Durante a observação, o educador pode ter uma posição de observador participante e/ou de observador não participante. Quando se posiciona como observador não participante, o educador está mais distante e não interage na contexto da ação que está a observar. Na observação participante, o educador está incluído na ação que decorre.

A observação, quanto ao seu processo, pode classificar-se como observação ocasional, sistemática e naturalista. Observação ocasional, é quando o professor escolhe, casualmente, um determinado momento que quer observar. Observação sistemática é quando “coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas, em condições bem definidas, com possibilidade de validação e repetição” Reuchlin (1969, citado por Dias & Morais, 2004, p.51), recolhendo informações e anotando. Já a observação naturalista é uma observação que pode integrar a sistemática e a ocasional, em que o educador, no ambiente natural, observa e descreve os variados comportamentos das crianças.

No âmbito desta pesquisa, a observação realizada foi participante e não participante, consoante estivesse ou não a interagir na ação. Também foi utilizada uma observação naturalista, pois ocorreu esta ocorreu num ambiente natural.

As observações estão evidenciadas com notas de campo, que se traduzem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Estas realizaram-se tanto no espaço interior como no espaço exterior do local de estágio. As **notas de campo** incluem uma primeira parte que contém dados sobre o local, data, hora, duração da observação e os intervenientes; a parte seguinte, abrange notas descritivas (descrição da ação tal como a observamos e com detalhes pertinentes) e notas inferenciais (descreve sentimentos, questões que possam surgir e sua fundamentação).

Finalmente, no que diz respeito à **entrevista**, esta “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

No que diz respeito à sua estrutura, pode ser aberta, semi-estruturada ou estruturada, consoante as suas finalidades. Neste caso, foi projetada para realizar à educadora cooperante, de modo a compreender a sua perspetiva sobre a prática que desenvolve, nomeadamente no que diz respeito às relações interpessoais. Tendo em conta a sua

finalidade, o tipo de entrevista escolhido foi a entrevista semiestruturada uma vez que se sustentou num ponto particular, tendo como base o objetivo da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta organizou-se, em três blocos, de forma a elencar e evidenciar os seus objetivos: Bloco 1- Percurso Profissional da Educadora- conhecer o percurso profissional da educadora; Bloco 2- Visão Geral sobre Relações Interpessoais entre Crianças- compreender a sua visão mais geral sobre as relações interpessoais entre crianças (importância, relação com o ambiente educativo e competências que potencialmente desenvolvem); Bloco 3- As Relações Interpessoais entre Crianças na prática educativa- conhecer alguns aspetos mais concretos da sua prática pedagógica no Jardim de Infância relacionados com a questão anteriormente colocada: como os traduz na sua ação pedagógica- organização do ambiente educativo- espaço, tempo; competências que observa nas crianças face à intencionalidade educativa que caracteriza a sua ação enquanto educadora (Anexo 1).

3.1- Procedimentos de análise dos dados

A investigação foi realizada com base na observação, tendo como evidência as notas de campo e a entrevista à educadora cooperante.

Esta investigação incidiu sobre todo o grupo de crianças, sendo as observações realizadas no seu dia a dia, de acordo com as interações entre elas, seja em sala de jardim de infância, no espaço exterior ou em saídas da instituição. Neste contexto, foi possível observar várias interações deste grupo registadas a partir das notas de campo que traduzem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Algumas das notas de campo foram complementadas com registo fotográfico.

Para enriquecer esta investigação, e melhor perceber o papel do educador e a sua prática, realizou-se uma entrevista à educadora cooperante, sendo fundamental articular a sua opinião e o seu ponto de vista com as observações realizadas. Esta entrevista realizou-se via zoom.

Capítulo IV- Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Depois de todos os dados recolhidos, retomamos as três questões que guiaram esta investigação, evidenciando a forma como recolhemos os dados para ir ao encontro das respostas que procurávamos encontrar a cada questão (Tabela 1).

Tabela 1

Questões da investigação e métodos de recolha de dados

Questões da Investigação	Métodos de Recolha de dados	
	Notas de campo	Entrevista
1- Qual a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças;	X	X
2- Quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais;	X	X
3- De que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações.		X

Em cada questão foram utilizados dois métodos de recolha de dados que se articularam de modo a ir ao encontro das questões colocadas. Na questão 1) Qual a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças; e na questão 2) Quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais; - os dados foram recolhidos através das notas de campo e de entrevista; na questão 3) De que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações; - utilizamos a entrevista para esse fim.

De seguida, apresentamos os dados recolhidos relacionando-os com a informação recolhida no enquadramento teórico.

1- Qual a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças?

Arezes e Colaço (2014), afirmam que as interações entre crianças são importantes, pois, através das mesmas, estas vão realizando aprendizagens a nível social e cognitivo, criando também laços de amizade com outras crianças que as rodeiam.

Foram várias as circunstâncias em que estas aprendizagens se evidenciaram, que fomos recolhendo em Notas de Campo, como a que aqui salientamos em que duas crianças brincam e se ajudam para alcançar as conquistas a que se propõem:

No espaço exterior as crianças estavam a brincar com pneus. Colocaram-nos em fila e tentavam equilibrar-se em cima dos pneus; no fim, saltavam para uns degraus forrados com relva artificial.

O R. ia a correr em cima dos pneus e dizia “Eu salto mais alto que tu!”. O M. ouviu, foi também correr e depois disse “Consegui saltar sem cair”; o R. responde “Então vamos saltar no final e não podemos cair.” Vai a correr outra vez e, no final, salta e diz “Ah... não consegui cair em pé” voltando a tentar outra vez. Entretanto, o M. está em cima dos pneus; pára no final e diz “Olha aqui R.!” e salta. O R. responde “Não consegues saltar em pé?”; o M. volta outra vez e diz outra vez “Olha aqui R.!” e salta. A seguir diz “Viste? Consegui!”. (Anexo 4, Nota de campo 9).

Como refere Vale (2009), as nossas relações influenciam as emoções e vice versa. Este autor sublinha que não existe um momento certo para que possamos ensinar as crianças a relacionarem-se entre si - o adulto pode promover a relação entre as crianças durante qualquer momento do dia, tendo consciência de que até mesmo a organização do espaço físico da sala, pode estimular as emoções nas crianças tanto de felicidade/prazer como de tristeza, influenciando a relação que estabelecem entre si.

A nota de campo seguinte, mostra-nos as reações e o bem estar de duas crianças que estão a interagir de forma natural, numa simples brincadeira com blocos.

A MT. estava na área da matemática, sentada na mesa a brincar com blocos de várias formas geométricas. Estava a fazer a sua construção quando o J. chega e diz “Também quero”; J. foi buscar uma cadeira e sentou-se à frente da MT.

Agarrou algumas peças e colocou a sua frente, enquanto a MT. continuava a sua construção.

A MT. acaba de construir e diz “J., olha é um castelo grande”; o J sorriu e disse “MT. olha, olha,” apontando para a sua construção. A MT. bate palmas e responde “uauu”. (Anexo 4, Nota de campo 2)

De salientar que neste pequeno momento de brincadeira entre as duas crianças, estas estão a relacionar-se uma com a outra.

Também os dados recolhidos através da entrevista à educadora, nos mostram que considera as relações interpessoais fundamentais. Como refere, *“Para mim as relações entre pares são mesmo fundamentais, (...) e tento passar-lhes muito essa ideia, de que é preferível (...) pedirmos ajuda e trabalharmos em conjunto, a pares, do que trabalhar sozinhos”*. Ainda nos sublinha que esta é a sua intencionalidade e que está presente em todo o quotidiano da vivência em grupo: *“Por isso, eu sinto que tenho que lhes passar muito através daquilo que vamos vivendo ao longo dos dias... que é fundamental trabalharmos desta forma e brincarmos uns com os outros... através das relações entre eles!”*(Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 2).

Como referido no enquadramento teórico, as interações entre pares com crianças de diferentes idades, em grupos heterogéneos, potenciam e desenvolvem o desenvolvimento e a aprendizagem, estimulando as crianças mais novas através da relação com as mais velhas. Este é a base de uma componente fundamental na sua vida uma vez que, tal como referido anteriormente, por Katz e MacClellan, (1997, citados por Vale, 2009, p.132): *“As relações interpessoais são a mais importante fonte de gratificação e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, traduzindo-se em solidão e angústia a incapacidade de iniciar e manter essas relações”*. Como ficou sublinhado na entrevista, a educadora tenta sempre juntar crianças mais novas com as mais velhas para potenciar o seu desenvolvimento, *“porque, lá está, as relações interpessoais com esta mistura são muito mais intensas, benéficas e têm de facto efeitos muito mais rápidos”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3).

A educadora menciona exemplos quotidianos onde as relações interpessoais são importantes, nomeadamente num grupo heterogéneo, *“o vestir a bata, como o calçar e o descalçar após a sesta... numa sala dos 3 aos 5 anos, para mim, esta questão das relações interpessoais é riquíssima e é muito mais rica, sem sombra de dúvida, porque eu tenho crianças de 3 anos que (...) naturalmente não têm determinadas competências que os de 5 têm (...) para ajudar aquele mais pequeno e o mais pequeno vai desenvolver-se a uma velocidade muito maior, porque vê os de 5 a fazer, com ele”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3).

Como afirmam Silva e Folque (2016), o envolvimento entre crianças de diferentes idades é uma mais-valia no desenvolvimento, pois existe uma maior interação e uma aprendizagem significativa entre as crianças.

As competências que iremos colocar em evidência em seguida, estão interligadas de forma muito significativa com o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

2- Quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais

Martins et al., (2017), referem que, nas relações interpessoais, as competências que as crianças vão adquirindo, nomeadamente, são:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede;
- ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Martins et al., 2017, p.15).

Na entrevista à educadora, esta diz-nos que, entre as competências que surgem com mais relevância, *“obviamente é mais empatia, mais a preocupação com o outro, a capacidade de escutar, de tentar perceber o que o outro está a sentir (...) eu diria até que a maioria das competências que as crianças têm para ser desenvolvidas, vão nascer muito entre as relações entre as crianças”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 2).

A educadora dá-nos ainda exemplos do dia a dia das crianças onde algumas competências podem surgir, referindo, particularmente, os instrumentos de pilotagem do MEM como fundamentais neste processo. De facto, as referências da Educadora Cooperante ao MEM e à sua influência na promoção das relações interpessoais, estão transversalmente presente em toda a entrevista. Salienta, por exemplo, o papel dos responsáveis (presidentes) pelo plano do dia: *“Eles estão os dois em conjunto, têm de aprender a falar um com o outro – “olha, agora fala tu; a seguir falo eu”; “eu hoje avalio o plano do dia, amanhã fazes tu” ... - portanto, há aqui uma negociação constante, assim como em todas as outras tarefas”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3).

No exemplo anterior, podemos verificar que as crianças aprendem a cooperar entre si, e tal como Arends (1997, citada por Cunha & Uva, 2016), afirma, a cooperação, para as crianças, é importante, pois é desta forma que adquirem, progressivamente, capacidade de trabalhar em conjunto/grupo, através do desenvolvimento da sua relação com os pares.

A Educadora valoriza também o trabalho de grupo/entre pares nas tarefas quotidianas- estas são todas intencionalmente realizadas a pares, para que as crianças desenvolvam a competência de aprenderem a relacionar-se e a cooperar umas com as outras; deste modo, como afirma, mais tarde quando forem adultos, vão estar mais bem preparados para trabalhar em equipa, uma competência fundamental na maioria das profissões: *“As tarefas têm de ser a pares, porque eles têm esta questão de aprenderem a trabalhar uns com os outros, verdadeiramente em equipa (...) para mim é fundamental, para eles serem adultos, um dia mais tarde, que saibam trabalhar em equipa, porque qualquer profissão é feita de trabalho em equipa, raras são as que isto não existe!”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 2)

Nos dados recolhidos através das notas de campo, também foi possível observar competências emergentes que traduzem a relação fundamental das crianças em que, de forma natural, se verifica o diálogo e a interajuda entre si:

Neste dia é habitual irmos à biblioteca e irmos ao parque. Na vinda para a instituição estavam dois a dois a percorrer o caminho; a B. estava a falar com o N., e dizia-lhe: “N., está ali um carro; carro, diz tu agora” (apontando para o carro). O N. diz “caroo”; a seguir, atravessam a passadeira e a B. volta a apontar para uma árvore e diz “N. diz árvore”, e o N. tenta repetir dizendo “avore”; a B. volta a dizer outra vez, enquanto caminham no regresso ao jardim de infância (Anexo 4, Nota de campo 5).

Como afirma Barreto (2012), para as crianças com perturbações no desenvolvimento, como é o caso de N., é importante que tenham a oportunidade de interagir com outras crianças no contexto natural, como o jardim de infância, pois ao estarem em diversos ambientes desenvolvem-se a partir de vários estímulos, sobretudo pela maior possibilidade de interação com os outros.

Concretamente, focando-nos no Movimento da Escola Moderna (MEM), as crianças trabalham em cooperação com o educador, ou seja, elas têm uma voz ativa na tomada de decisões e na partilha/troca de ideias. Assim, as crianças vão aprendendo com as vivências do quotidiano, como os problemas que possam surgir, com as conquistas e os desafios do grupo.

No conselho de grupo, particularmente, avaliam-se as responsabilidades, como as tarefas de cooperação educativas que são rotativas semanalmente. Avalia-se, igualmente, o diário de grupo, onde se analisam os interesses do grupo e resolvem os conflitos que surgem durante a semana (Niza, 2013).

Na entrevista à educadora, esta sublinha que o *“conselho de 6ª feira - é aquele momento em que as relações interpessoais entre as crianças se tornam mais intensas e que resolvem determinadas questões (...) com base nos diálogos constantes do grupo, entre todos e onde todos têm uma voz ativa”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3)

Como refere Niza, (1991, citado por Garcia, 2010), o conselho de grupo permite “uma consciencialização colectiva dos incidentes sensibilizando, não só os implicados como todos os colegas, a evitarem situações idênticas no futuro” (p.8). Deste modo, sublinha-se como o diálogo, favorecido pelos instrumentos de pilotagem do MEM, é importante para refletirem sobre as vivências do grupo.

Os dados recolhidos através das notas de campo, sublinham também a relevância dos instrumentos de pilotagem do MEM para aprofundar as competências relacionais entre as crianças:

A menina B. foi ter com a educadora a queixar-se que a menina A. tinha lhe batido e deitado a língua de fora. A educadora disse a B. “Se tu não gostaste podes ir dizer a A. que não gostaste”, sugerindo também ir escrever o sucedido no diário. Como a B. era das meninas mais novas, a educadora perguntou quem poderia ajudar a B. a escrever o nome dela no diário. O R., que é dos mais velhos, propôs-se a ajudar a B., indo buscar a placa com o nome dela ajudando-a a escrevê-lo na coluna do “Não gostamos” (Anexo 4, Nota de campo 1).

Esta Nota de Campo mostra uma das formas que a educadora usa para a resolução de problemas e percebe-se que a comunicação é fundamental nesta metodologia, apoiando as crianças a desenvolverem-na como competência.

Os instrumentos do MEM possibilitam às crianças refletirem sobre as suas vivências e permitem ainda que as crianças desenvolvam consciência daquilo que fazem. Na resolução de problemas, quando debatem a situação que ocorreu, as crianças envolvidas percebam o que não deveriam ter feito e, simultaneamente, esta forma de os partilhar também sensibiliza o resto do grupo para que estas situações sejam evitadas dali em diante.

Silva et al., (2016), dizem-nos que existem conflitos entre as crianças do grupo, pois as vivências do dia a dia assim o exigem; como sublinham, “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39). Neste grupo, este confronto de opiniões e a negociação para

resolução de conflitos, estava presente na organização do espaço e tempo, como, em seguida, se sublinhará.

3- De que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações.

Silva et al., (2016), referem que a organização do ambiente educativo “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.24). Se este estiver organizado com intencionalidade educativa enriquece o seu desenvolvimento e também facilita nas relações entre todos os intervenientes.

A educadora dá-nos exemplos da sua intencionalidade na organização da sala, nomeadamente no que diz respeito às relações interpessoais, dizendo-nos que: *“a biblioteca tem de lá estar, como a área da escrita, como do computador; ao estarem todas juntas (...) a probabilidade de haver uma interação entre três crianças que estão isoladamente nestas três áreas vai ser muito maior, porque são áreas que têm um fio comum, que é (...) a escrita e, portanto, eu acho que se eu pensar desta forma (...) estou a favorecer (...) a relação entre os pares”*(Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3).

A educadora dá-nos outro exemplo, *“organizar o espaço também é isto - é permitir que o faz-de-conta é ali, mas eu não vou ter qualquer problema em deixar o faz-de-conta sair “porta fora” porque efetivamente se estão a fazer de conta e quando me dizem que vão a um piquenique (...) eu não vou bloquear a ideia, refugiando-me na premissa de que o faz-de-conta é ali (...) o faz-de-conta é muito mais do que aquele espaço! (...)”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3).

O ambiente educativo é deste modo, um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p.5), pois se este estiver organizado com intencionalidade educativa enriquece o seu desenvolvimento e também facilita nas relações entre todos os intervenientes.

O facto de a educadora se reger pelo modelo curricular MEM, é, como atrás referimos, um contexto organizador do ambiente, sublinhado ao longo de toda a entrevista; como nos diz esta *“é uma metodologia que se centra no grupo e na relação entre as crianças do grupo (...)”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 3); *O ambiente educativo que eu tento organizar à priori, e depois em conjunto com eles, vai sempre*

influenciar muito estas relações entre as crianças, porque o Movimento assim o entende” (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 2).

Os dados recolhidos através da entrevista à educadora mostram-nos ainda a relevância dos instrumentos de pilotagem do MEM, como o Diário de Turma para promover as relações interpessoais; como a Educadora refere, este é *“um dos instrumentos de trabalho - que é o motor da vida do grupo(...) é a memória afetiva da vida do grupo; logo aí para mim, está quase tudo dito, porque se neste ambiente eu tenho um espaço onde cada uma das crianças tem espaço e, passo a redundância, espaço físico, tem espaço para ir escrever se não gostou de alguma coisa que alguém lhe fez, (...) tem espaço para escrever algo que tenha gostado - de algum gesto de alguma atitude... então, isto vai influenciar as relações entre as crianças”* (Anexo 3, Entrevista à Educadora Cooperante, bloco 2).

Como refere Niza, (1991, citado por Garcia, 2010), o diário de turma é *“a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola”* (p.7). Niza, (2013), refere também que o diário de grupo nos mostra a vida do respetivo grupo de crianças, observando o balanço que fazem ao longo da semana e atividades futuras a realizar. Este autor afirma ainda que a organização do ambiente educativo e os instrumentos de pilotagem são uma base fundamental para a promoção de relações interpessoais entre as crianças, uma vez que promovem a sua cooperação e participação no quotidiano do grupo.

Capítulo V- Considerações Finais

A elaboração do presente relatório começou por ser complexa pela dificuldade na escolha do tema. Contudo, depois de algumas pesquisas e de uma reflexão pessoal sobre o percurso de formação realizado, surgiu o tema das relações interpessoais entre as crianças.

Como referi anteriormente, esta é uma temática que sempre me interessou bastante, que sentia necessidade de aprofundar tanto do ponto de vista teórico, como observando na prática como se caracteriza. Após ter escolhido o tema, surgiram as questões – Compreender a importância das relações entre pares para o bem-estar e desenvolvimento das crianças; Quais as competências que surgem a partir das relações interpessoais; De que forma a intencionalidade na organização do ambiente educativo influencia ou não estas relações.

Foi, então, tempo de elaborar o enquadramento teórico, onde desenvolvi a minha capacidade de pesquisar conceitos e encontrar autores que me apoiassem na sua compreensão.

Os dados recolhidos definiram, por sua vez, que as interações entre as crianças no jardim de Infância, acontecem em todos os momentos do dia a dia. Na maioria das vezes, ocorrem nos momentos de brincadeiras, nos momentos de partilhas, ou seja, quando os pares negociam, escutam o outro, trabalham em equipa, partilham, resolvem conflitos. Neste contexto, começam a surgir amizades, as preferências pelos amigos, o que, nestas idades, é muito frequente acontecer.

Como pude observar na minha prática, as crianças da mesma idade costumam brincar mais entre elas; as crianças de 3 anos tem mais dificuldades em partilhar; apresentam preferências nos pares para as brincadeiras. Estes momentos acontecem com a maioria das crianças mais novas, contudo, na prática consegui observar melhor estes acontecimentos acompanhados de reflexões.

O grupo entreja-se bastante entre si, têm uma autonomia bastante desenvolvida; conseguem relacionar-se bem uns com os outros, e até mesmo com as crianças com Necessidades Saúde Especiais (NSE) - estas são bem acolhidas e apoiadas, tanto pelas crianças mais novas como pelas mais velhas.

Apesar de se relacionarem bem, existem sempre alguns conflitos, pois, como referem Silva et al., (2016), as vivências do dia a dia assim o exigem - “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39). Porém, quando existem conflitos o grupo avalia-os e debate-os no conselho de grupo; assim, alguns desses conflitos levam à construção de regras da sala, que são criadas nesses momentos. Essas regras são geradas para que numa próxima vez essa situação não aconteça e tendo sido debatida em grupo, leva a que todos tenham conhecimento sobre o que originou o conflito e participem na sua prevenção. Nestes momentos, os adultos da sala tentam sempre mediar o problema, incentivando que as crianças consigam resolver os conflitos com o seu par, através da comunicação/conversação, com a finalidade de promover o bem-estar das crianças.

Os adultos têm um papel fundamental nas relações entre as crianças, pois se o ambiente educativo não estiver organizado e pensado de forma a que existam interações entre as crianças, estas tendem a não ser tão desenvolvidas e potenciadas. Como referem Silva et al., (2016), um ambiente educativo deve promover o envolvimento e interação das

crianças, mas, para isso, o educador deve oferecer uma variedade de recursos e materiais que estimulem a sua curiosidade e interesses, oferecendo a possibilidade de escolha sobre a forma como quer brincar - como, com quem e com quem.

Depois da realização da prática e deste relatório, posso afirmar que, enquanto educadora, irei ter um olhar muito mais atento perante as crianças, valorizando as relações interpessoais entre elas, com especial atenção às suas brincadeiras; às suas características individuais; e à promoção da cooperação/ interajuda viabilizando um ambiente educativo facilitador das interações entre pares, mas sempre refletindo sobre a minha ação.

Chega assim, ao fim, mais uma etapa da minha vida acadêmica, que considero um percurso com muita observação, evolução, reflexão e aprendizagem. É um sentimento de felicidade e de orgulho poder dizer que consegui terminar esta etapa profissional.

Referências Bibliográficas

- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 10(30). <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Barretos, K. A. (2012). Inclusão: Um olhar sobre o autismo. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Org.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (157-168). Rio Grande do Sul: Editora Nova Harmonia e Oikos.
- Boivin, M. (2005). A origem das dificuldades nas relações entre pares na primeira infância e seu impacto sobre a adaptação e o desenvolvimento psicossocial das crianças. In M. Boivin (Ed.), *Relações entre pares* (p.10-17). Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Dias, C., & Moraes, J. (2004). Interação em sala de aula: Observação e Análise. *Referência*, 11, 49-58.
- Folque, M. (1999) A influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 5(5), pp. 5-12. http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*. 36, 6-20.

- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho. *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & H, Mary. (2004). Interações Facilitadoras Adulto-Criança. *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (pp. 59-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. M. & Folque, A. (2016). Processo de Aprendizagem em grupos heterogéneos. In *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância “Investigação, formação docente e culturas da infância”* (pp. 159-170)
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/21223>
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Direção Geral de Educação/Ministério da Educação.
- Stratton, W. C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129 – 146. http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf

Documento consultado:

Projeto curricular de grupo (2022)

Anexos

Anexo 1- Guião da entrevista a educadora

Este guião de entrevista foi realizado no âmbito da elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A entrevista visa abordar o tema das relações interpessoais entre crianças no Jardim de Infância, estando organizada em três blocos, de forma a elencar os seus objetivos: conhecer o percurso profissional da educadora; compreender a sua visão mais geral sobre as relações interpessoais entre crianças (importância, relação com o ambiente educativo e competências que potencialmente desenvolvem) e conhecer alguns aspetos mais concretos da sua prática pedagógica no Jardim de Infância relacionados com a questão anteriormente colocada: como os traduz na sua ação pedagógica- organização do ambiente educativo- espaço, tempo; competências que observa nas crianças face à intencionalidade educativa que caracteriza a sua ação enquanto educadora. Esta entrevista será realizada via zoom e utilizada somente para este fim (RPES); assim, será mantido o anonimato e confidencialidade.

Bloco 1- Percurso Profissional da Educadora

- 1- Como foi a formação, desenvolvimento e crescimento profissional da Educadora S. em educação pré-escolar? (O seu percurso profissional e a forma como hoje vivencia o papel de educadora).

Bloco 2- Visão Geral sobre Relações Interpessoais entre Crianças

- 2- Qual é para si a importância das relações interpessoais entre pares, para o desenvolvimento das crianças?
- 3- Como pensa que o ambiente educativo pode influenciar nas relações entre as crianças?
- 4- Que competências podem surgir a partir das relações interpessoais entre crianças?

Bloco 3- Aspetos Práticos sobre Relações Interpessoais entre Crianças

- 5- Qual a sua intencionalidade pedagógica para a promoção das relações interpessoais entre crianças?

- 6- Como é que na prática promove as relações entre as crianças no dia a dia, na organização do tempo/ rotina do grupo?
- 7- Como organiza o espaço educativo, para promover a relação entre pares?
- 8- Algo que queira acrescentar após esta entrevista.

Anexo 2- Objetivos da Entrevista

Tema	Relações Interpessoais entre crianças no Jardim de Infância
Objetivos Gerais	<p>Conhecer o percurso profissional da educadora</p> <p>Compreender a sua visão mais geral sobre as relações interpessoais entre crianças (importância, relação com o ambiente educativo e competências que potencialmente desenvolvem).</p> <p>Conhecer alguns aspetos mais concretos da sua prática pedagógica no Jardim de Infância relacionados com a questão anteriormente colocada: como os traduz na sua ação pedagógica- organização do ambiente educativo- espaço, tempo; competências que observa nas crianças face à intencionalidade educativa que caracteriza a sua ação enquanto educadora.</p>
Blocos temáticos	<ol style="list-style-type: none">1- Percurso Profissional da Educadora2- Visão Geral sobre Relações Interpessoais entre Crianças3- As Relações Interpessoais entre Crianças na prática educativa
Tipo e estratégias	A entrevista está dividida em três partes e organizada com questões mais gerais e outras em relação a prática. Procura-se que estas questões sejam abertas e claras.

Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos	Questões	Observações
Bloco 1- Percurso Profissional da Educadora	Conhecer o percurso profissional da educadora.	Início do seu percurso profissional; Como foi desenvolvendo o seu percurso; E neste momento como é ser educadora	1- Como foi a formação, desenvolvimento e crescimento profissional da Educadora S. em educação pré-escolar? (O seu percurso profissional e a forma como hoje vivencia o papel de educadora)	A educadora sentir-se à vontade para falar sobre o achar importante referir

Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos	Questões	Observações
Bloco 2- Visão Geral sobre Relações Interpessoais entre Crianças	Perceber em geral a opinião da educadora em relação a importância das relações interpessoais; a influência do ambiente educativo nas relações interpessoais e as competências que emergem nas relações interpessoais entre crianças	Importância das relações interpessoais entre crianças; Como o ambiente educativo influencia as relações interpessoais entre crianças; Quais as competências que as relações interpessoais entre crianças potenciam	2- Qual é para si a importância das relações interpessoais entre pares, para o desenvolvimento das crianças? 3-Como pensa que o ambiente educativo pode influenciar nas relações entre as crianças? 4- Que competências podem surgir a partir das relações interpessoais entre crianças?	Se responder à questão 6 na questão 4, a questão 6 não será realizada

Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos	Questões	Observações
Bloco 3- As Relações Interpessoais entre Crianças na Prática Educativa	Compreender: - de que forma a intencionalidade educativa da educadora promover as relações interpessoais	Intencionalidade para promover as relações entre crianças	5-Qual a sua intencionalidade pedagógica para a promoção das relações interpessoais entre crianças?	
	- na prática, de que forma a educadora promove as relações entre crianças na rotina diária (tempo) - na prática como a educadora organiza o espaço para promover relações entre crianças	Prática no dia a dia/rotinas para promover relações entre crianças Organização do espaço para promover as relações entre crianças	6-Como é que na prática promove as relações entre as crianças no dia a dia, na organização do tempo/ rotina do grupo? 7-Como organiza o espaço educativo, para promover a relação entre pares? 8-Algo que queira acrescentar após esta entrevista.	Se respondeu anteriormente à questão 6 na questão 4, a questão 6 não será realizada Momento da reflexão sobre a organização e vivência do espaço na sala (o lugar das áreas das crianças mais novas não estarem todas juntas)

Anexo 3- Entrevista à educadora

Neste anexo encontramos a transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante. Irei usar uma legenda com nomes fictícios correspondentes aos nomes das diversas instituições mencionadas na entrevista. Relativamente a “Instituição A”, esta refere-se ao local onde a educadora realizou o seu estágio profissional; a “Instituição MS” refere-se ao local onde realizei o meu estágio; e “Instituição LS” é o local para onde a educadora foi trabalhar depois do término do meu estágio.

Bloco 1- Percurso Profissional da Educadora

1- Como foi a formação, desenvolvimento e crescimento profissional da Educadora S. em educação pré-escolar? (O seu percurso profissional e a forma como hoje vivencia o papel de educadora).

Educadora: O meu percurso a Bia já conhece um bocadinho, mas vou colocar aqui de uma forma mais rigorosa. Portanto, eu sou educadora de infância há 10 anos e, portanto, quando acabei o mestrado, uns meses antes de acabar o mestrado eu fui a uma entrevista para a Instituição A e fiquei. Lembro-me perfeitamente de estar a ensaiar e a treinar as coisas para a defesa [do trabalho final] e já estar na instituição A. Depois deram-me a oportunidade de lá ficar como estágio profissional, mas quis o destino que os papéis estivessem mesmo enguiçados, porque quando uma pessoa assina o contrato com a entidade patronal, não pode fazer estágio profissional nessa entidade, o centro de emprego não permite; portanto, temos de fazer estágio profissional e só depois é que podemos assinar o contrato. Como eu assinei contrato, o centro de emprego bloqueou a possibilidade de haver estágio. Isto para dizer que quis o destino, efetivamente, que esta fase profissional não fosse assim tão linear e eu acabei até por não ficar lá porque acabei por sair. Eu acabadinha de sair da faculdade e lá com as outras educadoras pus tudo em causa - achei que a profissão de educadora de infância não tinha sido e não era mesmo para mim Beatriz, porque quando a coordenadora entrava na minha sala e aconteciam coisas - que tenho essas imagens na minha cabeça traçadas e parece que ainda vejo o que tinha vestido - foi mesmo marcante, para ter uma ideia eu chorava e que não queria ir trabalhar, foi mesmo traumatizante, pus mesmo tudo em causa e achei que de facto, fui boa aluna na faculdade, mas se calhar não era para mim e que a teoria e a prática eram coisas totalmente diferentes e pronto. Eu já não estava mesmo bem e a minha mãe é

psicóloga falei muito com ela. E vi uma oferta de emprego que era alguma coisa aqui perto de casa e fui de cabeça, despedi-me e fui para lá, um colégio privado, um grupo super pequeno, sala de 1 ano e fiquei lá um ano, e acho que tinha de ser. Isto para dizer que acho que efetivamente que a vida tem cenas assim, eu posso-lhe dizer que eu fui substituir uma educadora e que neste momento somos amigas e não conhecia de lado nenhum. Há coisas que têm de ser feitas e leve isto consigo - que estas substituições devem ser feitas desta forma, como aquela pessoa esteve com o grupo, ela conhece melhor do que ninguém o grupo, portanto fomos trocando impressões, ajudava naquilo que precisava e foi assim de trocas. Estive um ano nessa instituição privada, meio pequeno, e ao final do ano a educadora ia voltar e eu não tinha lugar ali e coincidentemente no ano em fui para aqui fui a uma entrevista na instituição MS. Fui de férias e no mês de agosto comecei a trabalhar lá; estive sete anos na creche, três anos no pré-escolar e nos últimos quatro anos fiz coordenação pedagógica sempre com sala. Nesta fase, fiquei sem coordenação e obrigatoriamente iria sair do pré-escolar, (...), mas estar no pré-escolar foi de facto onde descobri verdadeiramente que é mesma a minha praia.

Há pouco tempo entrei noutra instituição LS; foi uma decisão muito difícil, porque onde estava foi onde aprendi tudo o que sei, cresci muito como educadora (...) e pronto decidi mudar e, portanto, atualmente estou na instituição LS, numa sala de 5 anos com 17 crianças e tem sido bom, muito bom (...).

Enquanto educadora eu sinto que de facto nasci para fazer isto, é mesmo o meu propósito, sinto que é mesmo a ser educadora de infância que sou feliz (...) acredito tanto nesta forma de trabalhar com crianças em que valorizamos o [seu] interesse, valorizamos a necessidade da criança, damos-lhe voz ou tentamos dar da melhor forma possível.

Bloco 2- Visão Geral sobre Relações Interpessoais entre Crianças

2- Qual é para si a importância das relações interpessoais entre pares, para o desenvolvimento das crianças?

Educadora: Para mim as relações entre pares são mesmo fundamentais, eu perceciono que é sempre... e tento passar-lhes muito essa ideia, de que é preferível mil vezes pedirmos ajuda e trabalharmos em conjunto, a pares do que trabalhar sozinhos, e logo aí, por exemplo, os mapas de tarefas e instrumentos que uma pessoa utilize para com eles [são fundamentais], por exemplo, as tarefas têm de ser a pares, porque eles têm

esta questão de aprenderem a trabalhar uns com os outros, verdadeiramente em equipa e para mim é fundamental, para eles serem adultos, um dia mais tarde, que saibam trabalhar em equipa, porque qualquer profissão é feita de trabalho em equipa, raras são as que isto não existe! Por isso, eu sinto que tenho que lhes passar muito através daquilo que vamos vivendo ao longo dos dias... que é fundamental trabalharmos desta forma e brincarmos uns com os outros...através das relações entre eles!

3- Como pensa que o ambiente educativo pode influenciar nas relações entre as crianças?

Educadora: Nesta pergunta não consigo desassocia-la da metodologia que eu acredito. Para mim o Movimento Escola Moderna é a metodologia pela qual eu tento orientar a minha prática, assumo-me mesmo com educadora do Movimento Escola Moderna, ainda que, obviamente, o caminho seja muito longo e haja muita coisa para limar, muitos pormenores que uma pessoa tenha que refletir, aprender a fazer melhor. Agora, a base e a essência eu acho que a tenho lá. Portanto, o ambiente educativo que eu tento organizar à priori e depois em conjunto com eles, vai sempre influenciar muito estas relações entre as crianças, porque o Movimento assim o entende. Portanto, partindo de um dos instrumentos de trabalho - que é o motor da vida do grupo - que é o diário, é o motor e é a memória afetiva da vida do grupo; logo aí para mim, está quase tudo dito, porque se neste ambiente eu tenho um espaço onde cada uma das crianças tem espaço e, passo a redundância, espaço físico, tem espaço para ir escrever se não gostou de alguma coisa que alguém lhe fez, se ela tem espaço para escrever algo que tenha gostado - de algum gesto de alguma atitude... então, isto vai influenciar as relações entre as crianças. (Instituição LS)- A minha auxiliar hoje veio dizer, a rir-se, porque de facto este é o exemplo claro que influencia nas relações entre as crianças, (o diário começou a existir no grupo há 3 semanas); então, uma das meninas a A, que resolve os problemas aos empurrões, mas lá está, sinto que é um grupo em que não estão habituados a conversar. E a A hoje, a dizer para outro colega de outra sala, que é o “terror” digamos assim daquela sala. E ela virou-se para ele, ele a tentar bater em alguém e ela vira-se para ele e disse assim “mas tu lá na tua sala não tens um diário, tu não tens um diário, tu não sabes já que na nossa sala os problemas resolvem a conversar” (...) basicamente a forma como ela, pelo menos aqui, já influenciou esta relação, ela vai demorar o tempo dela a utilizar cada vez menos o corpo para responder, mas pelo menos o exemplo ao outro ela já consegue recorrer e, por isso, a forma como eu tento organizar o ambiente e se for um

ambiente isto é um premissa para mim, que é aqui o ambiente educativo no meu caso eu organizo de acordo com o movimento, mas se a Beatriz amanhã quiser do modelo High-Scope vai organizar dentro desse modelo. E eu tenho a certeza que esse modelo socio construtivista, vai influenciar de forma positiva as relações entre as crianças, não influenciam da mesma maneira, porque os modelos são diferentes, mas vão influenciar positivamente (...).

No meu caso é efetivamente a organização do MEM dá muito a esta parte, porque a organização de tarefas são a pares não são individuais e, portanto, mais uma vez, sentem o princípio da cooperação, como exemplo, a bata para despir, vai pedir ao teu colega, eu estou lá e a criança sabe que estou lá, mas vai pedir ajuda ao colega (...) como queres ir escrever o nome ao diário, precisas de ajuda para escrever vai buscar o outro que sabe escrever, acaba por ser isso.

4- Que competências podem surgir a partir das relações interpessoais entre crianças?

Educadora: As competências, para mim, que vão surgir obviamente é mais empatia, mais a preocupação com o outro, a capacidade de escutar, de tentar perceber o que o outro está a sentir (...) eu diria até que a maioria das competências que as crianças têm para ser desenvolvidas, vão nascer muito entre as relações entre as crianças, porque de facto é no brincar, quando brincam uns com os outros, quando fazem de conta, é a vida deles, eles estão a desenvolver e é graças apenas e só o facto de terem uma criança ao lado deles que está a brincar e a interagir. E se fosse uma criança numa sala com o ambiente educativo todo montado, não era suficiente e acredito que não desenvolveria nem metade.

Bloco 3- Aspetos Práticos sobre Relações Interpessoais entre Crianças

5- Qual a sua intencionalidade pedagógica para a promoção das relações interpessoais entre crianças?

Educadora: A intencionalidade pedagógica para a promoção das relações interpessoais entre crianças, pronto... eu tenho e tento sempre ter intencionalidade pedagógica e quando por exemplo eu digo: “olha, vai ao diário escrever o nome de um amigo escreve o teu e escreve o dele; olha leva-o, leva até o envolvido para ele escrever o nome dele” assim, estão a promover uma relação interpessoal e tenho uma intenção muito específica quando os junto aos dois nesta situação. Outros exemplos, falamos o vestir a bata, como

o calçar e o descalçar após a sesta... numa sala dos 3 aos 5 anos, para mim, esta questão das relações interpessoais é riquíssima e é muito mais rica, sem sombra de dúvida, porque eu tenho crianças de 3 anos que ainda não, naturalmente, não têm desenvolvidas determinadas competências que os de 5 têm e é fundamental o de 5 acalmar, parar e assim vai estar muito mais disponível para ajudar aquele mais pequeno e o mais pequeno vai desenvolver-se a uma velocidade muito maior, porque vê os de 5 a fazer, com ele. Portanto a intencionalidade é muito óbvia quando tento juntar, por exemplo, uma criança de 3 com uma de 5, numa atividade de tempo compartilhado da tarde ou numa atividade a pares ou em grupo, se é preciso, e não junto os de 5 ou os de 4, mas sim tentar fazer um cruzamento de mais pequenos e maiores, porque, lá está, as relações interpessoais com esta mistura são muito mais intensas, benéficas e têm, de facto, efeitos muito mais rápidos e situações como esta calçar os sapatos e vestir quando acordam da sesta, nas brincadeiras em si mesmo eu sinto que não tento... (Refere-se à instituição LS) - o que eu quero dizer, quando eles estão a brincar naturalmente nas áreas, no recreio eu não sinto que tenha uma intencionalidade, quer dizer, se calhar a intencionalidade de apenas de os deixar estar a brincar, naquilo que é para eles a organização deles, sem interferências e sem diretrizes de um adulto (...) isso também acaba por ser intencionalidade, ao promover a relação interpessoal entre eles.

6- Como é que na prática promove as relações entre as crianças no dia a dia, na organização do tempo/ rotina do grupo?

Educadora: (...) Todas as tarefas são feitas a pares, portanto de forma prática posso dar exemplos como a tarefas dos presidentes, no plano do dia, eles estão os dois em conjunto, têm de aprender a falar um com o outro - “olha, agora fala tu; a seguir falo eu”; “eu hoje avalio o plano do dia, amanhã fazes tu”... - portanto, há aqui uma negociação constante, assim como em todas as outras tarefas: marcar o tempo, não vai marcar sozinho, vai marcar em conjunto, pode ter de esperar, se o amigo ainda não está; depois, quando andávamos pela instituição, quando íamos ao parque, à biblioteca, andávamos sempre dois a dois, porque aquilo é zona de estrada e tem os seus perigos inerente, e, por exemplo, sempre tive a estratégia de ir um mais pequeno com um mais crescido; às vezes, naquelas caminhadas mais longas, em que os mais velhos já estão a tentar acelerar e nós dizemos “calma, quem está ao teu lado não tem o mesmo tamanho que tu, anda mais devagar”, os de 5 anos sentem-se valorizados a dada altura, mas

também depois há aqueles momentos que tem que acalmar a velocidade porque o outro não tem a mesma que a dele.

Um dos momentos fundamentais é o do conselho de 6ª feira - é aquele momento em que as relações interpessoais entre as crianças se tornam mais intensas e que resolvem determinadas questões a falar e com base nos diálogos constantes do grupo, entre todos, e onde todos têm uma voz ativa (...) É um bocadinho em tudo, naquilo que eu puder eu vou tentar envolver... uma criança na fase inicial não sabia ir à casa de banho ainda, porque é nova na escola, peço “olha leva-o, mostra-lhe como é, lembra-o que ele tem de lavar as mãos”. E sempre também lembrando, e que é uma forma de promover as relações entre as crianças, ao final do dia quando pergunta muitas vezes “como correu o dia, gostaram, não gostaram, o que gostaram”, para que o gostamos também tivesse coisas escritas, e muitas vezes eles diziam: - “eu gostei de ir ao parque” ok, mas gostaste de ir ao parque porquê? Houve alguém que te ajudou, houve um amigo que fez alguma coisa que tu gostaste?” para que esse sentimento de ter de gostar de alguma coisa esteja associado a uma relação efetivamente entre as crianças e não só o gostar de ter ido à biblioteca, não porque alguém te ajudou (...) e reforçar muito esta ideia.

7- Como organiza o espaço educativo, para promover a relação entre pares?

Educadora: Como é que organizo o espaço, lá está... primeiro importa dizer que a metodologia que utilizo e pela qual eu oriento a minha prática, é uma metodologia que se centra no grupo e na relação entre as crianças do grupo; eu vou organizar de acordo com ela e à premissas aqui que eu não vou deixar cair; portanto, eu sinto que a biblioteca tem de lá estar, como a área da escrita, como do computador; ao estarem todas juntas eu tenho a certeza que a probabilidade de haver uma interação entre três crianças que estão isoladamente nestas três áreas vai ser muito maior, porque são áreas que têm um fio comum, que é as letras, a escrita e, portanto, eu acho que se eu pensar desta forma eu sinto que estou a favorecer um bocadinho a relação entre os pares, porque estou a favorecer as relações entre as áreas e estou a acreditar que a relação entre as áreas vai influenciar a relação entre os pares.

Eu devo querer, não é que eu não perceciono a relação entre as áreas, não de todo, porque lá está, certamente a Beatriz viu, houve muitas vezes que eles vieram fazer piqueniques para a biblioteca, e, pronto, traziam... e não me incomoda nada que eles tragam para as áreas, desde que haja a ordem natural e sem um grande caos, eu não tenho qualquer tipo de problema que as áreas mudem de sítio, sobretudo o faz-de-conta,

porque, lá está, se estamos a fazer de conta (...) organizar o espaço também é isto - é permitir que o faz-de-conta é ali, mas eu não vou ter qualquer problema em deixar o faz-de-conta sair “porta fora” porque efetivamente, se estão a fazer de conta e quando me dizem que vão a um piquenique, se vão a um piquenique, eu não vou bloquear a ideia, refugiando-me na premissa de, mas o faz-de-conta é ali, (...) o faz-de-conta é muito mais do que aquele espaço não é, (...) assim como também aconteceu e acontece vamos brincar às professoras na escrita, porque faz lhes sentido ali. E eu tenho de ser um adulto, ao organizar o espaço, acreditando que não vou ser literal, vou tentar estar o menos formatada possível e não ter lentes de uma só cor, digamos assim, ainda que eu saiba que muitas vezes, porque errar é humano e só quando pensamos e refletimos sobre uma determinada coisa é que conseguimos perceber “eu não estive bem e ainda posso melhorar esta parte”.

Relativamente a construções e faz-de-conta, as áreas que as crianças mais novas mais utilizam, procuro que não estejam no mesmo lugar, para não estarem só num espaço da sala. Sim, eu perceciono assim, mas também não é só por ter crianças de 3, 4 e 5 anos e experimentei isso agora mesmo, eu senti isso também aqui agora, uma sala com crianças só com 5 anos (Instituição LS). Neste sítio, as construções estavam ao lado do faz-de-conta, e eu disse que tínhamos de mudar isto e percebi logo que ali havia muita confusão, mas posso-lhe dizer que depois de fazermos esta reestruturação e assim que lhes demos uma oferta [o grupo ficou mais organizado] lá está, o espaço educativo não estava organizado (...) estava demasiado redutor e eu acho que eles não tiravam o proveito que estão a tirar agora e digo isto porque eu posso lhe dizer que se as construções e a garagem eram super escolhidas e agora estão “mortas”, aquilo está lá mas é como não existisse, (...) porque não estava organizado, isto têm a ver com isso. E efetivamente aquilo antes era o mais apelativo para eles. A organização do espaço influencia muito e depois influencia muito as relações entre eles.

Anexo 4- Notas de campo

Nota de campo 1

Local – área da mesa

Data – 14 de outubro de 2021

Hora – 09h30

Duração – 10 minutos

Intervenientes – 2 crianças do sexo feminino (B, A)

Nota descritiva:

A menina B. foi ter com a educadora a queixar-se que a menina A. tinha lhe batido e deitado a língua de fora. A educadora disse a B. “Se tu não gostaste podes ir dizer a A. que não gostaste”, sugerindo também ir escrever o sucedido no diário. Como a B. era das meninas mais novas, a educadora perguntou quem poderia ajudar a B. a escrever o nome dela no diário. O R., que é dos mais velhos, propôs-se a ajudar a B., indo buscar a placa com o nome dela ajudando-a a escrevê-lo na coluna do “Não gostamos”.

Nota inferencial:

Esta situação mostra uma das formas que a educadora usa para a resolução de conflitos/problemas e percebe-se que a comunicação é fundamental nesta metodologia.

O Movimento de Escola Moderna possibilita às crianças refletirem sobre as suas vivências e permite, ainda, que as crianças tenham consciência daquilo que fazem.

Na resolução de problemas, quando debatem a situação que ocorreu, as crianças envolvidas percebam o que não deveriam ter feito e esta partilha também sensibiliza o resto do grupo para que estas situações sejam evitadas dali em diante.

Niza, 1991, afirma que, no diário de turma, “as crianças, ao escreverem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, também estão a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções através da escrita” (Niza, 1991, citado em Garcia, 2010, p.8).

Nota de campo 2

Local – área da matemática

Data – 27 de outubro de 2021

Hora – 10h30

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças, 1 do sexo feminino (MT), e outra do sexo masculino (J)

Nota descritiva:

A MT. estava na área da matemática, sentada na mesa a brincar com blocos de várias formas geométricas. Estava a fazer a sua construção quando o J. chega e diz “Também quero”; J. foi buscar uma cadeira e sentou-se à frente da MT.

Agarrou algumas peças e colocou a sua frente, enquanto a MT. continuava a sua construção.

A MT. acaba de construir e diz “J., olha é um castelo grande”; o J sorriu e disse “MT. olha, olha,” apontando para a sua construção. A MT. bate palmas e responde “uauu”.

Nota inferencial:

Estas duas crianças têm dificuldade na linguagem. Na sua interação, uma com a outra, mostraram o que cada uma tinha feito, tentando comunicar à sua maneira.

A linguagem está pouco desenvolvida em ambas as crianças, mas, mesmo assim, conseguem comunicar, neste caso chamando um pelo outro e mostrando o que fizeram. Estas vão realizando aprendizagens a nível social e cognitivo, criando também laços de amizade com outras crianças que as rodeiam (Arezes & Colaço, 2014).



Fig. 1 e 2- crianças a brincarem

Nota de campo 3

Local – Espaço exterior

Data – 18 de novembro de 2021

Hora – 11h

Duração – 20 minutos

Intervenientes – 1 crianças do sexo masculino (R) e o restante grupo

Nota descritiva:

O R., trouxe um livro que partilhou no momento da manhã do “Mostrar, contar e escrever” e perguntou a educadora se poderia levar para o recreio e contar aos amigos; a educadora disse que podia levar.

Quando chegamos ao espaço exterior, sentámo-nos em roda e as crianças que esta semana tinham como responsabilidade a tarefa de distribuir a fruta, estiveram a distribuir por todos.; por fim, sentaram-se e comeram também a fruta. A seguir, o R. foi buscar o seu livro e sem ninguém lhe dizer nada. ele sentou-se, mostrou o livro e começou por cantar a música que costumam cantar antes de ouvirem uma história. A seguir disse (apontando e mostrando) “Aqui temos a capa, a contracapa e a lombada, o livro chama-se “Boa noite urso””. A seguir, começou a contar a história. No meio da história, ia chamando a atenção alguns colegas que não estavam a ouvir e dizia “Oh G. não estás atento à história”. Também ia fazendo perguntas enquanto a contava: “Que animais são aqueles? – quem puser o dedo no ar eu deixo falar”. E, assim, foi contando a história. No final, fecha o livro e canta a música que costumam cantar no final de ouvirem uma história.

Nota inferencial:

Esta criança sabia de cor aquele livro; contava muito bem com uma boa pronúncia e tinha uma interação positiva com o resto do grupo, quando fazia questões e chamava atenção às crianças.

As competências da comunicação são importantes na educação pré-escolar, como referem Silva et, al., (2016, p.60) “Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes”.

Esta também imitava o que a educadora costuma fazer quando conta uma história. Esta forma de representar/ imitar aquilo que observa no dia a dia, representa o jogo simbólico

que “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et, al., 2016, p.52). Neste caso, a criança ao imitar o que a educadora faz quando conta uma história, como cantar a música de início e do final da história, mostra como já integrou estas aprendizagens e como é capaz de as partilhar em grupo.

Nota de campo 4

Local – Área das mesas

Data – 19 de novembro de 2021

Hora – 11h

Duração – 30/40 minutos

Intervenientes – Educadora e todas as crianças

Nota descritiva:

No conselho de grupo, ou como lhes chamam as crianças, reunião das cadeiras verdes, a educadora começa por avaliar com as crianças que estavam estipuladas naquela semana com a determinada tarefa, se estas tinham sido realizadas: com uma bola vermelho (se não fez), amarela (se não fizeram sempre), ou verde (se fizeram) as crianças. Pergunta, por exemplo “A M. e o S. estiveram bem a lavar as mesas” as próprias crianças respondem e o resto do grupo também dá a sua opinião. A seguir, decidem quem vai executar as tarefas desta semana, as crianças voluntariam-se e se houver várias, vesse quem já esteve mais vezes responsável pelas diversas tarefas no mapa que a educadora tem onde vai apontando em todas os conselhos de grupo. Outra coisa que a educadora costuma fazer antes da escolha, é ver quem são as crianças que estiveram de “folga”, ou seja, as crianças que esta semana não estiveram em nenhuma tarefa – se essas crianças se voluntariarem têm prioridade.

Depois do mapa das tarefas, vem o diário de grupo começando por ver a coluna do “não gostamos”, em que ao longo da semana as crianças vão escrevendo o seu nome no diário de algo que não tenham gostado e neste momento falam sobre isso. Por norma, são atritos entre as crianças de não partilharem algo, de se aleijarem, entre outros. A educadora, nestes casos, pergunta sempre às crianças envolvidas como se sentiram, como é que o coração ficou, e propõe outras crianças dizerem uma à outra o que sentiram, conversando,

vendo e ouvindo sempre os dois lados. A seguir, vem a partilha sobre a coluna do “gostamos”, em que as crianças têm o mesmo método: escrevem o seu nome e neste momento partilham com o grupo o que gostaram ao longo daquela semana. Por norma, costuma ser algo que tenham gostado de ir, de fazer, e de interajuda entre as crianças. Depois vem a coluna do “fizemos”, em que veem em conjunto o que fizeram e a educadora escreve o que é dito. Por último, veem a coluna do “queremos”, em que o que querem está escrito e a educadora vai lendo o que lá está e, em conjunto, veem se já fizeram ou não o que tinham escrito. Com uma bola vermelha (ainda não fizemos), e a verde (já fizemos), e as crianças vão dizendo se fizeram e educadora coloca a bola respetiva.

É desta forma que se realiza o conselho de grupo ou, como dizem as crianças, “a reunião das cadeiras verdes”.

Nota inferencial:

Os instrumentos apresentados – como o mapa de tarefas - e o momento do conselho de grupo, em que as crianças interagem entre elas, proporcionam situações como a resolução de problemas, promovendo a comunicação entre elas, valorizando as suas opiniões e voz ativa.

Segundo Sérgio Niza (1991, p.28), refere que o diário é um meio de partilharem as emoções, “Segundo esta perspectiva, as crianças, ao escreverem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, também estão a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções através da escrita”.

Nota de campo 5

Local- Espaço Exterior

Data- 26 de novembro de 2021

Hora- 11h

Duração- 5 min

Intervenientes- 2 crianças, 1 do sexo masculino (N) e outra do sexo feminino (B)

Nota descritiva:

Neste dia é habitual irmos à biblioteca e irmos ao parque. Na vinda para a instituição estavam dois a dois a percorrer o caminho; a B. estava a falar com o N., e dizia-lhe: “N., está ali um carro; carro, diz tu agora” (apontando para o carro). O N. diz “caroo”; a seguir, atravessam a passadeira e a B. volta a apontar para uma árvore e diz “N. diz árvore”, e o N. tenta repetir dizendo “avore”; a B. volta a dizer outra vez, enquanto caminham no regresso ao jardim de infância.

Nota inferencial:

A criança B. tem 3 anos e o N. tem dificuldade na fala, só há pouco tempo é que começou a falar e, neste momento, podemos perceber que uma das crianças mais novas está a tentar ajudar essa criança. A interajuda entre crianças desenvolve capacidades como a linguagem, comunicando umas com as outras como refere Brownell e Knopp (2007). Barreto (2012), afirma também que o facto de as crianças interagirem em diversos ambientes, desenvolve diferentes estímulos e uma maior possibilidade de interação com outras crianças.

Nota de campo 6

Local – área das mesas

Data – 03 de dezembro de 2021

Hora – 11h

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças, 1 crianças do sexo masculino (T) e 1 criança do sexo feminino (Y)

Nota descritiva:

No momento do conselho de grupo, as crianças estavam a avaliar o mapa de tarefas e a escolher quem queria realizar as tarefas para a próxima semana. Uma das crianças mais novas voluntariou-se para lavar a mesa e mais ninguém se voluntariou. A educadora perguntou se alguém queria e houve logo uma criança dos mais velhos que disse “eu posso ajudar a Y” e educadora responde “que bom T ajudas a Y a lavar as mesas” e o T abana a cabeça para cima e para baixo.

Nota inferencial:

Arends (1995), afirma que quando existe cooperação entre crianças mais velhas com as mais novas, estas começam a ganhar competências, pois incentivam a participação, a realizarem atividade em conjunto, competências que serão úteis para o resto das suas vidas.

Este momento acima transcrito, mostra-nos uma interação entre uma criança mais nova, com uma das crianças mais velhas. Como afirmam Brownell et al., (2007, citados por Arezes & Colaço, 2014), as crianças ao cooperarem entre pares desenvolvem diversas capacidades, particularmente autonomia e comunicação. Podemos verificar que nas crianças mais velhas tendem a ter capacidade de ajudar as crianças mais novas; neste sentido, as crianças mais novas como as mais velhas vão ganhando mais autonomia.

Nota de campo 7

Local – área das mesas

Data – 11 de janeiro de 2022

Hora – 09h30

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 1 crianças do sexo masculino (T)

Nota descritiva:

O T foi buscar dois patos, um de cor verde e outro azul. A seguir foi buscar uma folha branca e canetas de cor. Sentou-se e segurou no pato azul, colocando-o em cima da folha branca, tirou a caneta azul e contornou o pato. A seguir fez o mesmo, mas com o pato verde, utilizando a caneta verde. Depois arrumou tudo, menos os patos no lugar correto. Após arrumar, foi buscar outra folha branca e uma tesoura. Agarrou na folha e com a tesoura tentou cortar; como estava com dificuldades decidiu pousar a tesoura e rasgou a folha ao meio com as mãos. Por fim, foi arrumar a tesoura e deixou a folha rasgada na mesa, com os patos.

Nota inferencial:

Esta criança, com necessidades de saúde especiais, tem a motricidade fina desenvolvida, associa as cores, e tem noção dos materiais que precisa para trabalhar, naquele momento - na descrição podemos ver como o T. vai buscar os materiais todos e depois é que se senta para trabalhar.

Como afirma Barreto (2012), o facto de interagirem com crianças em diversos ambientes, desenvolve diferentes estímulos e uma maior possibilidade de interação com outras crianças. Refere ainda que “alguns fatores pedagógicos favoreceram as relações estabelecidas, promovendo um ambiente de aprendizagem para todos. A socialização, o estímulo à curiosidade (...)” (Barreto, 2012, p.12). Este momento aconteceu sem nenhuma das outras crianças interagir com esta criança; contudo se tivesse tido uma das outras crianças a ajuda-la, essa interação e as aprendizagens poderiam ter sido diferentes.

Nota de campo 8

Local – área das mesas

Data – 13 de janeiro de 2022

Hora – 09h15

Duração – 5 minutos

Intervenientes – 2 crianças, 1 do sexo feminino (V) e 1 do sexo masculino (R)

Nota descritiva:

O R está a brincar com a V, sentados à volta da mesa, interagindo com legos. Esta a construir um boneco, que diz que é um aluno e a V tem uma boneca que é a professora. Ele diz o que a V deve dizer e fazer enquanto professora “Tens de dizer alguma coisa para fazer” e ele diz o que vai fazer “Eu vou fazer os trabalhos”. A seguir diz que vai para casa e utiliza uma tampa redonda de uma caixa para fazer de cama e deita o boneco que construiu nessa tampa e diz “Isto é a minha cama, que agora vou dormir”. A V diz “Eu vou dormir nesta cama” (um bloco de legos juntos).

Nota inferencial:

Este momento percebemos que as crianças têm noção do jogo simbólico, as crianças ao brincar estão a representar um aluno e uma professora, isto acontece pelas vivências e observações que as crianças tem no seu dia a dia.

“O faz-de-conta é muito frequente nas crianças destas idades e tem um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Silva et al., 2016).

Nota de campo 9

Local – Espaço exterior

Data – 28 de janeiro de 2022

Hora – 11h

Duração – 10 minutos

Intervenientes – 2 criança do sexo masculino (R) e (M)

Nota descritiva:

No espaço exterior as crianças estavam a brincar com pneus. Colocaram-nos em fila e tentavam equilibrar-se em cima dos pneus; no fim, saltavam para uns degraus forrados com relva artificial.

O R. ia a correr em cima dos pneus e dizia “Eu salto mais alto que tu!”. O M. ouviu, foi também correr e depois disse “Consegui saltar sem cair”; o R. responde “Então vamos saltar no final e não podemos cair.” Vai a correr outra vez e, no final, salta e diz “Ah... não consegui cair em pé” voltando a tentar outra vez. Entretanto, o M. está em cima dos pneus; pára no final e diz “Olha aqui R.!” e salta. O R. responde “Não consegues saltar em pé?”; o M. volta outra vez e diz outra vez “Olha aqui R.!” e salta. A seguir diz “Viste? Consegui!”.

Nota inferencial:

Neste momento podemos observar uma interação entre crianças, numa forma de competição entre elas. As interações entre crianças são importantes, pois, através das mesmas, estas vão realizando aprendizagens a nível social e cognitivo, criando também laços de amizade com outras crianças que as rodeiam.

Brownell 1986, (cit. Arezes & Colaço, 2014, p.112), referem que a interação entre crianças “ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas”.



Fig. 3 e 4- criança a saltar dos pneus



Fig. 5- “Consegui saltar sem cair”



Fig. 6- “À não consegui cair em pé”



Fig. 7- “Olha aqui R”