

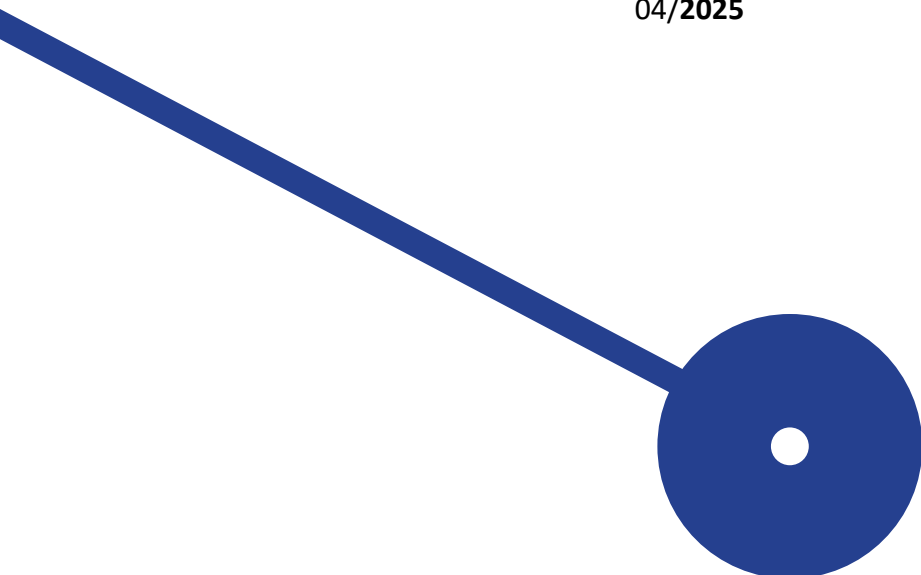
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

Interações Entre Pares na Educação de Infância

Maria Inês Ramos de Magalhães

04/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Ramos de Magalhães

Interações Entre Pares na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, abril de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Ramos de Magalhães

Interações Entre Pares na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, abril de 2025

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento representa a concretização de um percurso exigente, mas profundamente enriquecedor, no qual muitas pessoas tiveram um papel fundamental. É com enorme gratidão que lhes dirijo estas palavras.

Em primeiro lugar, um sincero agradecimento às educadoras cooperantes que me acompanharam ao longo dos estágios, pelo acolhimento caloroso, pela partilha de conhecimentos e pela generosidade com que me permitiram fazer parte do seu dia a dia. O vosso profissionalismo e dedicação à infância foram uma inspiração constante, ajudando-me a crescer não só como futura educadora, mas também como pessoa.

Um agradecimento muito especial às crianças com quem tive o privilégio de partilhar esta experiência. Foram elas a verdadeira essência deste percurso, ensinando-me, com a sua autenticidade, curiosidade e energia inesgotável, mais do que qualquer livro me poderia ensinar. Sem elas, este percurso não teria sido o mesmo, e a cada uma deixo um profundo reconhecimento por me terem permitido fazer parte das suas descobertas e aprendizagens.

Para ti, Rita, não há palavras suficientes para expressar o quanto o teu apoio foi essencial nesta caminhada. Desde o primeiro momento, estiveste sempre ao meu lado, acreditaste em mim mesmo quando eu duvidava, tornaste todas as minhas ideias possíveis e nunca me deixaste desistir. Ter-te ao meu lado, ao longo de toda esta jornada, foi um privilégio e uma motivação constante.

À minha orientadora, professora Susana, expresso a minha mais sincera gratidão pelo acompanhamento atento, pelo incentivo constante e pelos exemplos tão valiosos que partilhou no terreno. O seu olhar profissional e a forma como me desafiou a refletir sobre a prática foram fundamentais para a minha evolução. À professora Sara, um profundo agradecimento pela sabedoria que transmitiu de forma tão inspiradora, tornando cada seminário uma oportunidade de crescimento e descoberta.

À minha família, um agradecimento do fundo do coração. Aos meus pais e ao meu irmão, obrigada por estarem sempre ao meu lado, por me apoiarem incondicionalmente, por acreditarem em mim mesmo nos momentos de incerteza e por nunca me deixarem sentir sozinha nesta jornada. Sem vocês, este percurso não teria sido possível, e a vossa presença e apoio foram a minha maior força.

Por fim, um agradecimento especial à minha madrinha, que, mesmo sem saber, me inspira todos os dias a seguir os meus sonhos. O teu exemplo de força, dedicação e coragem é um verdadeiro orgulho para mim, e levo comigo tudo o que aprendi contigo ao longo da vida.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para esta caminhada, o meu mais sincero obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretende analisar as interações entre pares em contexto de Educação em Creche e Educação Pré-Escolar, refletindo sobre a sua importância no desenvolvimento social e emocional das crianças. A metodologia adotada baseia-se na investigação-ação, recorrendo à observação participante e à recolha de registos descritivos e fotográficos das interações entre crianças. No contexto de Educação em Creche, a análise centrou-se na exploração livre de materiais, enquanto no contexto de Educação Pré-Escolar são descritas e analisadas três atividades desenvolvidas no âmbito da Metodologia do Trabalho de Projeto. A reflexão fundamenta-se em referenciais teóricos como a Ecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979) e a Sociologia da Infância (Corsaro, 2018), bem como em orientações pedagógicas, nomeadamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024) e normativas, nomeadamente, no Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001. O relatório contempla ainda uma reflexão sobre as aprendizagens profissionais da mestranda, nomeadamente a evolução do seu olhar pedagógico, a consolidação de práticas educativas fundamentadas e o desenvolvimento de uma postura mais intencional e reflexiva na mediação das relações entre crianças.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Interações Entre Pares; Investigação-Ação; Aprendizagem Profissional.

ABSTRACT

This internship report, developed as part of the Supervised Educational Practice of the Master's Degree in Pre-School Education, aims to analyze the interactions between peers in the context of Nursery and Pre-School Education, reflecting on their importance in the social and emotional development of children. The methodology adopted is based on action-research, using participant observation and the collection of descriptive and photographic records of interactions between children. In the context of nursery, the analysis focused on the free exploration of materials, while in the context of Pre-School Education, three activities developed within the scope of The Project Approach are described and analyzed. The reflection is based on theoretical references such as the Ecology of Human Development (Bronfenbrenner, 1979) and the Sociology of Childhood (Corsaro, 2018), as well as pedagogical guidelines, namely the “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Silva et al., 2016) and “Orientações Pedagógicas para a Creche” (Marques et al., 2024) and regulations, namely Decree-Law no. 240/2001 and Decree-Law no. 241/2001. The report also includes a reflection on the master's student's professional learning, namely the evolution of her pedagogical outlook, the consolidation of grounded educational practices and the development of a more intentional and reflective stance in mediating relationships between children.

Keywords: Nursery; Pre-School Education; Peer Interactions; Action-Research; Professional Learning.

LISTA SIGLAS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

APPC – Associação do Porto de Paralisia Cerebral

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

GAAPP – Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

IA – Investigação-Ação

ME – Ministério da Educação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP – Projeto Pedagógico

RE – Relatório de Estágio

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Registos Fotográficos

- A1 – Caixa rasgada pela M.B.
- A2 – Interação entre o D.C. e a C.
- A3 – Planificação do projeto
- A4 – I.V. e T.M. a desenharem os animais
- A5 – Histórias elaboradas pelas crianças expostas na parede
- A6 – B.A. e M.A. a pesquisar no computador colaborativamente
- A7 – Processo de tomada de decisão do título do filme
- A8 – Elaboração de uma pintura para o filme, em pequeno grupo

Apêndice B – Planificações Semanais

B1 – Planificações Semanais em Contexto de Creche

- B1.1 – Planificação Semanal de 8 de abril a 12 de abril de 2024
- B1.2 – Planificação Semanal de 15 de abril a 19 de abril de 2024
- B1.3 – Planificação Semanal de 22 de abril a 26 de abril de 2024
- B1.4 – Planificação Semanal de 6 de maio a 10 de maio de 2024
- B1.5 – Planificação Semanal de 13 de maio a 17 de maio de 2024
- B1.6 – Planificação Semanal de 20 de maio a 24 de maio de 2024
- B1.7 – Planificação Semanal de 27 de maio a 31 de maio de 2024

B2 – Planificações Semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

- B2.1 – Planificação Semanal de 28 de outubro a 1 de novembro de 2024
- B2.2 – Planificação Semanal de 4 de novembro a 8 de novembro de 2024
- B2.3 – Planificação Semanal de 11 de novembro a 15 de novembro de 2024
- B2.4 – Planificação Semanal de 18 de novembro a 22 de novembro de 2024

B2.5 – Planificação Semanal de 25 de novembro a 29 de novembro de 2024

B2.6 – Planificação Semanal de 2 de dezembro a 6 de dezembro de 2024

B2.7 – Planificação Semanal de 9 de dezembro a 13 de dezembro de 2024

B2.8 – Planificação Semanal de 16 de dezembro a 20 de dezembro de 2024

B2.9 – Planificação Semanal de 6 de janeiro a 10 de janeiro de 2025

B2.10 – Planificação Semanal de 13 de janeiro a 17 de janeiro de 2025

Apêndice C – Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

C1 – Grelha de Avaliação em Contexto de Creche

C2 – Grelha de Avaliação em Contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE

1. Enquadramento Teórico e Legal	13
1.1. A Educação de Infância	13
1.2. A Imagem de Criança	16
1.2.1. A criança como sujeito ativo e central no processo de aprendizagem	16
1.2.2. Importância da escuta ativa e da participação da criança.....	19
1.3. As Interações entre Pares.....	22
1.3.1. A Perspetiva Ecológica e Sociocultural	22
1.3.2. As Interações entre Pares na Primeira Infância	25
1.3.3. O Papel do Educador	27
1.4. A Metodologia de Trabalho de Projeto como Potencializadora das Interações entre Pares	30
2. Caracterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação	34
2.1. Caracterização Do Contexto De Creche.....	34
2.2. Caracterização Do Contexto De EPE.....	39
2.3. Metodologia De Investigação-Ação	45
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.....	51
3.1. Ações desenvolvidas em Creche	52
3.1.1. Exploração livre de caixas de cartão	52
3.2. Ações desenvolvidas em EPE.....	58
3.2.1. Elaboração de histórias em pequenos grupos	60
3.2.2. Pesquisa no computador e comunicação em pares	65
3.2.3. Elaboração de um filme em grande grupo.....	71
Bibliografia/Referências bibliográficas	83

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto. Tem como principal objetivo documentar e refletir sobre o percurso formativo da mestranda, a partir da análise aprofundada de uma problemática emergente dos contextos de estágio: a promoção e melhoria das interações entre pares através da mediação e de estratégias pedagógicas. As interações entre pares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional das crianças, sendo determinantes para a construção de um ambiente educativo cooperativo, inclusivo e propício à aprendizagem.

O relatório encontra-se estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, fundamentando o tema central do relatório – as interações entre pares – e explorando os principais conceitos e referências que sustentam a investigação. O segundo capítulo caracteriza os contextos de estágio e expõe a metodologia de investigação adotada, assim como os objetivos delineados para o estudo. O terceiro capítulo descreve e analisa as experiências educativas desenvolvidas, evidenciando a evolução da prática pedagógica da mestranda e os impactos das intervenções implementadas.

Por fim, a reflexão final incide sobre o percurso formativo da mestranda, analisando os desafios enfrentados ao longo do estágio e as aprendizagens construídas durante a Prática Educativa Supervisionada. Para além de relatar as atividades realizadas, este relatório pretende promover uma reflexão crítica sobre a evolução profissional da mestranda e a eficácia das estratégias de mediação utilizadas na promoção de interações mais positivas entre as crianças.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O primeiro capítulo deste RE centra-se no enquadramento teórico e legal que sustenta a prática pedagógica e a investigação realizada durante a PES. Este enquadramento é essencial para compreender a relevância do tema central do RE, as interações entre pares, bem como para situar a abordagem metodológica adotada no contexto da Educação em Creche e no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE).

Num primeiro momento, será apresentada uma visão geral sobre a Educação de Infância (EI) em Portugal. Segue-se a reflexão sobre a imagem de criança, com particular enfoque na conceção da criança enquanto sujeito ativo, central no processo de aprendizagem, e na importância da escuta ativa e da participação da criança, elementos fundamentais para a promoção de ambientes educativos inclusivos e participativos.

O capítulo explora ainda as interações entre pares na primeira infância, abordando-as sob a perspetiva ecológica e sociocultural, que reconhece a aprendizagem como um processo socialmente mediado. Será analisada a relevância destas interações para o desenvolvimento integral da criança e o papel do educador na sua facilitação.

Por fim, será discutida a metodologia de trabalho de projeto como potencial promotora de interações entre pares, enfatizando o seu contributo para a criação de experiências de aprendizagem significativas e colaborativas.

O presente enquadramento teórico e legal constitui, assim, a base para a compreensão das dinâmicas observadas e das práticas implementadas ao longo da PES, permitindo articular teoria e prática de forma fundamentada.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A educação para a primeira infância em Portugal é regulada por um conjunto de documentos legais e pedagógicos, que asseguram o seu enquadramento normativo e

promovem o desenvolvimento integral das crianças em contexto de Educação em Creche e contexto de EPE.

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, define a EPE como a primeira etapa da educação básica, complementar da ação educativa da família, sendo o seu acesso um direito da criança e um dever do Estado. Esta lei sublinha que a EPE visa promover o desenvolvimento equilibrado da criança em todas as suas dimensões (Lei n.º 5/97, 1997).

Complementando esta lei, o Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto, estabelece os princípios de cooperação entre família e instituições educativas, realçando a importância de um ambiente pedagógico que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento da criança. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reforçam também esta abordagem, destacando a necessidade de uma ação educativa intencional e planeada, que considere as especificidades de cada grupo de crianças e que as envolva ativamente no processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

A responsabilidade pela supervisão e regulação das creches diz respeito ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, como estabelecido na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Esta tutela abrange as condições de instalação, funcionamento e qualidade dos serviços prestados (Portaria n.º 262/2011, 2011). Já a EPE encontra-se sob a responsabilidade do Ministério da Educação (ME), que, além de assegurar a qualidade pedagógica das respostas educativas, fornece orientações através de documentos como as OCEPE, que constituem um referencial essencial para a prática docente (Silva et al., 2016).

Na Educação em Creche, a ação educativa é guiada pelas recentes Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), que sublinham a importância de proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento sensorial, motor, emocional e social das crianças. Estas orientações enfatizam o papel do ambiente educativo como terceiro educador, defendendo que as interações e as brincadeiras, incluindo a exploração livre, devem ser centrais no dia a dia das crianças. Estas práticas são pensadas para respeitar o ritmo de cada criança, promovendo o seu bem-estar e autonomia (Marques et al., 2024).

Na EPE, os objetivos abrangem o desenvolvimento da identidade, autoestima, competências sociais, emocionais e cognitivas. As OCEPE destacam que a ação educativa deve ser integrada, articulada com as experiências familiares e comunitárias, e centrada na participação ativa da criança. Esta abordagem valoriza o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento e na expressão das suas ideias e emoções, sendo fundamental para o seu desenvolvimento global (Silva et al., 2016).

Os fundamentos e princípios das OCEPE e das OPC são comuns e convergentes, refletindo a abordagem integral do desenvolvimento da criança. Ambos os documentos destacam que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis, sendo que a aprendizagem só é significativa quando se integra ao desenvolvimento global da criança. Outro princípio central é o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, valorizando as suas capacidades de pensar, agir e participar ativamente na construção do seu conhecimento. A exigência de resposta a todas as crianças está igualmente presente, garantindo que cada criança tenha as condições necessárias para se desenvolver de acordo com as suas potencialidades, respeitando as suas necessidades individuais. Por fim, as OCEPE e as OPC defendem a construção articulada do saber, onde a aprendizagem ocorre de forma progressiva e integrada, com os conteúdos a serem trabalhados de maneira interligada e significativa, promovendo a construção conjunta do conhecimento entre educadores, crianças e respetivas famílias (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Em consonância com os princípios das OCEPE e das OPC, os Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, que estabelecem os perfis de desempenho profissional dos educadores de infância, reforçam a importância de um perfil profissional que contemple a intervenção educativa, a prática reflexiva e a capacidade de promoção de um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as crianças como agentes ativos do seu desenvolvimento. O Decreto-Lei n.º 240/2001 define um perfil geral para os educadores, onde se destaca a competência para organizar e dinamizar situações de aprendizagem, promover a autonomia das crianças e fomentar o trabalho em parceria com a comunidade educativa. Já o Decreto-Lei n.º 241/2001, com um foco mais específico, descreve as competências e responsabilidades do educador de infância, sublinhando a necessidade de garantir uma

prática educativa que responda às necessidades individuais de cada criança e que favoreça o desenvolvimento integral das suas competências cognitivas, afetivas e sociais. Desta forma, estes decretos articulam-se com as OCEPE e as OPC na construção de uma educação que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças.

Desta forma, tanto as OPC quanto as OCEPE assumem um papel crucial na definição das práticas educativas, assegurando que as experiências proporcionadas às crianças sejam inclusivas, significativas e promotoras do seu desenvolvimento integral (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

1.2. A IMAGEM DE CRIANÇA

1.2.1. A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO E CENTRAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As pedagogias participativas destacam a criança como sujeito ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem, enfatizando a sua capacidade de interagir com o meio, expressar ideias e construir conhecimentos a partir das suas experiências. Esta abordagem rompe com a visão tradicional da criança como um recetor passivo de informações, promovendo uma perspetiva participativa em que a criança assume um papel central no seu desenvolvimento e na construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De acordo com Edwards et al. (2012), a metodologia de Reggio Emilia, desenvolvida em Itália, destaca a criança como um ser dotado de "cem linguagens". Estas linguagens representam as diversas formas de expressão e comunicação das crianças, como o desenho, a pintura, o movimento, a fala e a música, entre outras. Hawkins (2012) reforça esta visão ao afirmar que "To have respect for children is more than recognizing their potentialities in the abstract, it is also to seek about and value their accomplishments" (p. 79) [Ter respeito pelas crianças vai além de reconhecer as suas potencialidades de forma abstrata, implica também procurar e valorizar as suas conquistas [Tradução própria]]. Este entendimento transforma o

educador num facilitador do processo de aprendizagem, que observa, documenta e organiza o ambiente para estimular a curiosidade e a expressão das crianças.

Malaguzzi (1993a), fundador da metodologia de Reggio Emilia, sublinha que a forma como os adultos concebem a imagem da criança inspira diretamente as práticas pedagógicas. Para o autor, esta imagem não é apenas um reflexo das crenças e expectativas dos educadores, mas também influencia a forma como os ambientes educativos são organizados e as interações são estabelecidas. Malaguzzi (1993a) defende que, ao considerar a criança como um ser competente, curioso e criativo, é possível promover práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a exploração e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Na visão de Paulo Freire (2002), a valorização da criança como sujeito ativo está intimamente ligada a práticas educativas que respeitam a sua autonomia. O autor sublinha que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 12). Freire (2002) defende uma pedagogia baseada no diálogo e na participação ativa, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica. Esta abordagem é coerente com a ideia de que a criança não reage apenas a estímulos externos, mas também é capaz de criar, questionar e transformar o mundo que a rodeia.

Os documentos orientadores pedagógicos nacionais reforçam a centralidade da criança no processo educativo. As OCEPE destacam que

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Silva et al., 2016, p. 9).

De forma semelhante, as OPC sublinham a importância da criação de ambientes desafiantes e seguros para que as crianças possam explorar e interagir de forma ativa. Este protagonismo é essencial para promover o desenvolvimento integral e a autonomia desde os primeiros anos de vida (Marques et al., 2024).

No âmbito da sociologia da infância, Prout e James (1997) apresentam um paradigma inovador que desafia as concepções tradicionais da infância como uma fase passiva de preparação para a vida adulta. Os autores defendem que a criança deve ser entendida como um ator social ativo, plenamente envolvido na construção das suas próprias experiências e na transformação do contexto em que está inserida. Esta perspetiva reconhece a infância como uma categoria social em si mesma, com características e dinâmicas próprias, e destaca que as crianças não são apenas influenciadas pelo meio, mas também têm a capacidade de influenciá-lo. Prout e James (1997) argumentam que a infância é uma construção social, que varia de acordo com os contextos históricos, culturais e sociais, e que as crianças desempenham um papel significativo na formação da sua identidade e na criação de novos significados no mundo que as rodeia. Assim, esta abordagem sublinha a importância de dar voz às crianças e de as considerar como participantes ativos nos processos sociais e educativos. Nesse sentido, as perspetivas de Vygotsky (1978) complementam esta visão ao enfatizar que o desenvolvimento infantil ocorre através da interação social e da internalização de ferramentas culturais. A sua teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo destaca a importância da mediação de adultos e pares mais experientes, permitindo que as crianças avancem nas suas aprendizagens através da participação ativa. Assim, metodologias que promovem o envolvimento das crianças na construção do seu conhecimento, como as abordagens socio construtivistas e participativas, encontram na teoria vygotskiana a fundamentação essencial para valorizar o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

Por fim, importa sublinhar que esta visão não só impacta as práticas pedagógicas, mas também transforma o papel do educador. Reconhecer a criança como sujeito ativo e central no processo de aprendizagem exige práticas educativas que respeitem a sua autonomia, criatividade e capacidade de participação. Esta abordagem requer um olhar atento e uma escuta ativa por parte dos educadores, que devem criar ambientes ricos em possibilidades e significados. Ao valorizar as crianças como protagonistas, o educador não só contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas também se consolidam práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e transformadoras.

1.2.2. IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA E DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

A escuta ativa das crianças e o reconhecimento do seu papel como participantes ativos no processo educativo são pilares fundamentais para a construção de um ambiente pedagógico inclusivo, respeitador e promotor do desenvolvimento integral. A escuta vai além da audição: implica interpretar, compreender e, principalmente, valorizar as perspectivas, ideias e emoções das crianças, permitindo-lhes sentirem-se ouvidas e respeitadas.

Conforme mencionado anteriormente, Edwards et al. (2012) sublinham que as crianças se expressam de múltiplas formas, através das “cem linguagens”. A escuta ativa pressupõe que o educador esteja atento a estas variadas formas de expressão, compreendendo-as como veículos de pensamento e comunicação. Este compromisso com a escuta implica não apenas ouvir o que é dito, mas também interpretar os silêncios, os gestos e as ações como parte integrante do discurso da criança. Como destaca Rinaldi (2006), escutar as crianças é um ato ético e relacional que promove a co construção de significados e fortalece os vínculos entre educadores e crianças.

Neste sentido, o Modelo de Participação de Laura Lundy, oferece um referencial estruturado para garantir que a participação das crianças seja ativa e significativa. Este modelo assenta em quatro elementos fundamentais: espaço, garantindo contextos onde a criança se possa expressar livremente; voz, garantindo que a criança tenha oportunidades para comunicar as suas opiniões; audiência, reforçando a importância de os adultos ouvirem ativamente essas opiniões; e influência, garantindo que a perspectiva da criança seja considerada nos processos de tomada de decisão. Deste modo, a escuta ativa ultrapassa a atenção ao discurso verbal, envolvendo um compromisso genuíno com a participação das crianças, permitindo que sejam reconhecidas como agentes ativos na construção do seu percurso educativo e do ambiente que as rodeia (Department of Children and Youth Affairs, 2015).

A participação das crianças, intrinsecamente ligada à escuta, emerge como um direito essencial das crianças, assegurado por documentos como as OPC e as OCEPE. Estes documentos destacam que a participação não se resume à execução de atividades planeadas pelos adultos, mas envolve o contributo ativo das crianças na tomada de decisões que dizem respeito ao seu quotidiano. Quando as crianças são encorajadas a participar, não apenas desenvolvem competências de comunicação e pensamento crítico, mas também se tornam cidadãos mais conscientes e responsáveis (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Goldschmied e Jackson (2023) enfatizam que mesmo as crianças em idades mais precoces, muitas vezes subestimadas nas suas capacidades, têm um potencial imenso para contribuir para o ambiente educativo quando lhes é dada a oportunidade. A criação de um contexto pedagógico responsivo e participativo não só favorece o desenvolvimento cognitivo e social, como também fortalece a autoestima e o sentido de pertença das crianças.

A Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) reforça que a escuta e a participação são princípios éticos essenciais na prática pedagógica, promovendo um ambiente onde as crianças são vistas como sujeitos com direitos e agentes do seu próprio desenvolvimento. A escuta ativa e a participação também exigem que o educador assuma uma postura de humildade e abertura, reconhecendo as crianças como parceiros competentes e criativos no processo de ensino e aprendizagem (Moita et al., 2011).

De acordo com Bronfenbrenner (1992), o desenvolvimento humano ocorre através de interações contínuas e recíprocas entre a criança e os múltiplos contextos em que está inserida, sendo o adulto uma figura-chave no sistema mais próximo da criança, o microsistema. Cabe ao educador criar oportunidades para interações significativas, proporcionando um contexto que favoreça o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Bronfenbrenner (1979) reforça ainda,

Thus a child is more likely to acquire skills, knowledge, and values from a person with whom a primary dyad has been established than from one who exists for that child only when both are actually present in the same setting.

(p.58)

[Assim, é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com quem uma díade primária foi estabelecida do que de alguém que existe para essa criança apenas quando ambos estão realmente presentes no mesmo ambiente. [Tradução própria]]

Neste processo, Malaguzzi (1993a) destaca a importância de reconhecer a criança como protagonista e construtora do seu conhecimento. O educador deve escutar ativamente as crianças, valorizando as suas ideias e criando contextos de aprendizagem que potenciem a curiosidade e a criatividade. Como Malaguzzi defende

We need to produce situations in which children learn by themselves, in which children can take advantage of their own knowledge and resources autonomously, and in which we guarantee the intervention of the adult as little as possible. We don't want to teach children something that they can learn by themselves. We don't want to give them thoughts that they can come up with by themselves. What we want to do is activate within children the desire and will and great pleasure that comes from being the authors of their own learning. (p. 3)

[Precisamos de proporcionar situações em que as crianças aprendam por si mesmas, em que as crianças possam tirar partido dos seus próprios conhecimentos e recursos de forma autónoma e em que garantamos a menor intervenção do adulto possível. Não queremos ensinar às crianças algo que elas possam aprender sozinhas. Não queremos dar-lhes ideias que elas podem ter sozinhas. O que queremos é despertar nas crianças o desejo, a vontade e o grande prazer que advém de serem autores da sua própria aprendizagem. [Tradução própria]]

A relação próxima e respeitosa entre o educador e a criança é igualmente essencial para um desenvolvimento integral e holístico, especialmente nos primeiros anos de vida. Goldschmied e Jackson (2023) sublinham que práticas que integram cuidar e educar são fundamentais para o desenvolvimento emocional e aprendizagem. Freire (2002) acrescenta que o educador deve reconhecer as crianças como sujeitos com direitos, promovendo a autonomia e a participação ativa, o que está em consonância com as OPC, que destacam a importância de respeitar a individualidade das crianças (Marques et al., 2024).

Em suma, escutar ativamente as crianças e garantir a sua participação são componentes indispensáveis para uma prática pedagógica de qualidade. Ao valorizar as suas

vozes, ideias e iniciativas, os educadores não só promovem o desenvolvimento integral das crianças, mas também constroem comunidades educativas mais democráticas e inclusivas.

1.3. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES

As interações entre pares constituem uma dimensão central no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, desempenhando um papel fundamental na construção de competências sociais e na formação de valores como a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. No contexto da educação de infância, estas interações assumem uma relevância particular, pois as crianças começam a explorar as relações sociais de forma mais significativa, negociando regras, resolvendo conflitos e partilhando experiências em contexto de Educação em Creche e contexto de EPE.

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão das interações entre pares à luz de perspetivas teóricas, como as abordagens ecológica e sociocultural e analisar a sua influência no desenvolvimento integral das crianças. Serão explorados, também, os fatores que moldam essas interações, desde as dinâmicas naturais das crianças até ao papel crucial dos educadores na criação de um ambiente que favoreça a convivência saudável e enriquecedora entre os pares.

Além disso, será discutida a importância de práticas pedagógicas que promovam a colaboração, a partilha e a resolução de conflitos, com base em ambientes seguros e acolhedores que incentivem a interação. Assim, o capítulo visa não só evidenciar a importância das relações entre pares no desenvolvimento infantil, mas também destacar a responsabilidade do educador na mediação e facilitação de interações positivas, assegurando que estas constituam uma experiência de aprendizagem valiosa e significativa.

1.3.1. A PERSPETIVA ECOLÓGICA E SOCIOCULTURAL

Bronfenbrenner (1979), na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, descreve a criança como um ser imerso numa rede de sistemas interconectados, onde as interações com o ambiente e com outros indivíduos desempenham um papel fundamental. O

autor propõe que o desenvolvimento humano é moldado por uma série de sistemas que variam em proximidade e influência, começando no nível mais imediato e próximo da criança, que ele denomina microsistema. Este sistema inclui ambientes como a família, a escola e, no caso da educação de infância, a creche ou a instituição da EPE, espaços onde as interações com os pares são mais intensas e têm um impacto significativo no processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Bronfenbrenner (1979), essas interações dinâmicas entre a criança e os indivíduos que a rodeiam são contínuas e fazem parte do processo de desenvolvimento. O autor destaca que as crianças não são apenas influenciadas por esses sistemas, mas também interagem e influenciam os mesmos, criando um processo de construção mútua. No contexto das interações entre pares, essas relações com os colegas revelam-se fundamentais para o desenvolvimento social e emocional, pois oferecem oportunidades para a aprendizagem de competências sociais, como a cooperação, a partilha e a resolução de conflitos. A qualidade dessas interações, portanto, é essencial, pois tem um impacto direto no desenvolvimento emocional e nas competências sociais da criança, sendo um dos pilares para o seu bem-estar e para o estabelecimento de uma identidade pessoal e social saudável.

Complementando esta visão ecológica, Vygotsky (1978) sublinha a importância das relações sociais para o desenvolvimento cognitivo, destacando que o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim num contexto social, mediado pelas interações com os outros. Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças começa primeiramente no plano social, sendo as relações com os outros a base para a construção das suas competências cognitivas. No contexto das interações entre pares, o autor enfatiza que é através da comunicação e da colaboração com os seus colegas que as crianças constroem a sua visão do mundo, desenvolvendo as suas competências cognitivas. A linguagem desempenha um papel central nesse processo, não só como um meio de comunicação, mas também como uma ferramenta para a reflexão e a construção do conhecimento.

Além disso, Vygotsky (1978) argumenta que as interações entre pares proporcionam uma base para o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Quando as crianças interagem com os outros, estas são desafiadas a pensar de forma mais complexa, a negociar significados e a encontrar soluções colaborativas para as situações que enfrentam, o que fortalece o seu desenvolvimento intelectual e a capacidade de trabalhar em equipa.

A interação entre pares, conforme destacada tanto por Bronfenbrenner (1979) quanto por Vygotsky (1978), não apenas facilita o desenvolvimento social e cognitivo, mas também é um componente vital para o desenvolvimento emocional das crianças. Através da interação social, as crianças aprendem a lidar com as suas emoções, a compreender as emoções dos outros e a construir empatia, competências essenciais para o seu bem-estar psicológico. Assim, as interações entre pares oferecem um espaço privilegiado para a aprendizagem emocional e social, sendo uma parte essencial do processo de socialização e de construção de identidade.

Em contextos educativos, onde as interações entre pares ocorrem num ambiente socialmente rico e diversificado, práticas pedagógicas que favorecem a colaboração e o trabalho em pequenos e em grande grupo são fundamentais. Ao integrar metodologias que promovem a exploração conjunta e a resolução colaborativa de problemas, como a Metodologia de Trabalho de Projeto, é possível criar um ambiente que não só favorece a construção de conhecimento, mas também facilita o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Essas interações contínuas e mediadas com os pares proporcionam às crianças oportunidades para aprofundar o seu entendimento do mundo, desenvolver competências cognitivas e emocionais e, acima de tudo, fortalecer a sua capacidade de agir de forma autónoma e cooperativa em contextos sociais.

1.3.2. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As primeiras interações entre pares manifestam-se em idades muito precoces, com os bebês a demonstrar interesse uns pelos outros através de expressões faciais, olhares e imitações (Hay et al., 2004). Essas interações iniciais, embora simples, são fundamentais para o desenvolvimento das primeiras habilidades sociais, como a reciprocidade e a empatia. De acordo com Hay et al. (2004), os bebês começam a entender as emoções dos outros e a estabelecer conexões emocionais através dessas interações.

À medida que as crianças crescem, essas interações evoluem para formas mais complexas de comunicação e de brincadeira cooperativa, permitindo-lhes aprender habilidades sociais avançadas. Goldschmied e Jackson (2023) destacam que as creches desempenham um papel fundamental nesse processo, criando um ambiente em que as crianças podem interagir com outras em espaços bem organizados, o que facilita o desenvolvimento social e emocional. A creche, sendo um local de convívio intenso com os pares, é um espaço privilegiado para a prática e desenvolvimento de habilidades de socialização, onde as crianças começam a estabelecer as primeiras amizades e aprendem a lidar com situações de conflito.

A organização do ambiente na creche, com materiais e espaços acessíveis que incentivem a interação, é crucial para promover o desenvolvimento de habilidades sociais. As práticas pedagógicas que consideram as necessidades emocionais das crianças, como a criação de um ambiente seguro e acolhedor, também são fundamentais para que as crianças se sintam confortáveis ao interagir com os seus pares. A promoção de interações positivas, como a partilha de brinquedos e a colaboração em atividades, é uma forma de os educadores incentivarem as crianças a desenvolverem competências sociais desde idades muito precoces (Goldschmied e Jackson, 2023).

Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram crescente interesse pelos seus pares, embora as interações iniciais sejam predominantemente paralelas, ou seja, as crianças brincam ao lado umas das outras, sem uma interação direta (Rubin & Ross, 1982). À medida que as crianças crescem, as interações tornam-se mais dinâmicas e cooperativas, com as crianças a envolverem-se mais ativamente em jogos e na negociação de regras. Goldschmied e Jackson (2023) enfatizam que a creche tem a responsabilidade de organizar o ambiente de modo a incentivar esse tipo de interações, garantindo que as crianças tenham oportunidades de interagir com diferentes colegas e participar em brincadeiras que favoreçam a colaboração.

Além disso, os educadores devem estar atentos às interações entre as crianças e intervir de forma sensível quando necessário. As OPC sugerem que os educadores devem ser atentos observadores das dinâmicas sociais entre as crianças, intervindo de maneira inclusiva e pedagógica, quando necessário, para resolver conflitos. A capacidade de um educador em facilitar a resolução de conflitos e mediar as interações entre as crianças é crucial para que as relações sociais se desenvolvam de forma saudável (Marques et al., 2024).

No contexto de EPE, as interações entre pares tornam-se ainda mais complexas e estruturadas, à medida que as crianças desenvolvem a capacidade de estabelecer amizades mais duradouras e participar em jogos cooperativos mais elaborados. Corsaro (2018) propõe que as crianças, neste contexto, constroem uma "cultura de pares", definida como o conjunto de atividades, rotinas, crenças e valores que as crianças criam e partilham coletivamente em interação umas com as outras. Esta cultura não é apenas uma reprodução da cultura dos adultos, mas inclui inovações únicas, que refletem as perspetivas e experiências próprias das crianças. Através dessas dinâmicas, as crianças não só incorporam elementos da cultura adulta, mas também criam e recriam normas e práticas sociais próprias, negociadas entre elas. Essas interações quotidianas ajudam as crianças a aprender sobre as normas sociais, a negociação de regras e a resolução de conflitos, elementos essenciais para o seu desenvolvimento social e moral.

Blatchford et al. (2016) afirmam que as interações entre pares são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e socio emocional das crianças, uma vez que, através dessas interações, as crianças aprendem a trabalhar em equipa, a partilhar responsabilidades e a resolver problemas. O jogo simbólico, prática comum na interação entre pares em contexto de EPE, é uma forma importante de aprendizagem, pois permite que as crianças explorem diferentes papéis sociais, desenvolvam empatia e pratiquem a comunicação.

Piaget (1932) defende que as interações entre pares são fundamentais para o desenvolvimento do julgamento moral, pois as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações em que devem negociar regras e resolver disputas de forma equitativa. Segundo o autor, estas interações ajudam as crianças a construir uma moralidade baseada na reciprocidade e no respeito mútuo, em contraste com a moralidade imposta por figuras de autoridade, como os adultos. As relações entre pares, assim, oferecem um espaço para a construção de uma moralidade que se baseia na compreensão dos direitos e responsabilidades de todos os envolvidos, promovendo uma abordagem mais justa e colaborativa para a resolução de conflitos.

1.3.3. O PAPEL DO EDUCADOR

O papel do educador nas interações entre pares é crucial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. A qualidade e a natureza das relações que as crianças estabelecem entre si são diretamente influenciadas pelas condições proporcionadas pelos adultos e pelos ambientes em que as interações ocorrem. Blatchford et al. (2016) enfatizam que os educadores, ao promoverem ambientes de interação positiva, desempenham um papel fundamental ao facilitar a comunicação entre as crianças e ao incentivar comportamentos de colaboração, partilha e resolução de conflitos. A observação e intervenção do educador são essenciais para garantir que as interações entre os pares sejam construtivas, ajudando as crianças a desenvolverem as competências sociais necessárias para estabelecer vínculos afetivos saudáveis e compreender a perspetiva do outro.

De acordo com Howes (2000), um dos fatores chave na promoção de interações positivas é o ambiente emocional estabelecido. O educador deve garantir que o clima social seja acolhedor, respeitoso e seguro, para que as crianças se sintam à vontade para explorar novas relações e expressar os seus sentimentos. Este ambiente de apoio favorece a criação de uma base sólida para interações significativas, permitindo que as crianças experimentem diferentes formas de interação, desde o jogo simbólico até à negociação de regras durante jogos cooperativos.

O educador desempenha um papel fundamental na promoção de uma participação genuína das crianças nas interações entre pares, garantindo que estas tenham oportunidades de se expressarem, serem ouvidas e construam o seu próprio percurso formativo. De acordo com o Modelo de Participação de Laura Lundy, a escuta ativa por parte do adulto é essencial para assegurar que a criança não só comunica as suas ideias, mas que estas são efetivamente consideradas nos processos de tomada de decisão. No contexto das interações entre pares, esta escuta não se restringe à linguagem verbal, abrangendo também a observação das dinâmicas sociais, o que permite ao educador intervir de forma reflexiva para apoiar a construção de relações positivas. Ao reconhecer e valorizar a voz da criança, o educador reforça a sua autonomia e contribui para um ambiente onde a cooperação e o respeito mútuo se tornam princípios estruturantes das relações interpessoais (Department of Children and Youth Affairs, 2015).

A capacidade dos educadores de observar e intervir de forma sensível nas dinâmicas de grupo é essencial. A intervenção pode assumir várias formas, desde o apoio na resolução de conflitos até à mediação de conversas entre crianças para garantir que todos os envolvidos tenham a oportunidade de se expressar e participar. Conforme descrito por Bronfenbrenner (1979), o microssistema no qual as crianças se inserem é determinante para a qualidade das interações entre pares. Quando o educador atua de forma ponderada e com uma visão ecológica do desenvolvimento infantil, contribui para a criação de contextos que favorecem a aprendizagem social e emocional.

Segundo Corsaro (2018), ao promover interações positivas, o educador não só facilita a construção de amizades e relações sociais, mas também ajuda as crianças a desenvolverem a "cultura de pares". Esta "cultura" é gerada a partir das práticas e dos valores partilhados nas interações diárias, e o educador, ao reconhecer e apoiar essas interações, pode criar oportunidades para que as crianças aprendam a negociar, cooperar e resolver conflitos de forma eficaz.

A criação de oportunidades para a interação entre pares não ocorre de forma espontânea, e o papel do educador é ser proativo ao organizar ambientes que incentivem a colaboração e o desenvolvimento de competências sociais. Edwards et al. (2012), ao explorarem as práticas pedagógicas inspiradas pela abordagem Reggio Emilia, sublinham que os educadores devem ser observadores atentos e facilitadores das interações, garantindo que as crianças tenham a oportunidade de se expressarem, explorarem ideias e negociarem com os seus pares. O ambiente deve ser desenhado de forma a incentivar a interação social, através da organização dos espaços, dos materiais disponíveis e das atividades propostas.

Assim, o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador ativo no processo de desenvolvimento social das crianças. As suas práticas pedagógicas, baseadas numa escuta atenta e numa intervenção sensível, são determinantes para criar um ambiente rico em oportunidades de interações positivas, essenciais para o crescimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Malaguzzi (1993b) enfatiza que a educação deve basear-se em relações, considerando as crianças como participantes ativas no processo educativo. O autor sublinha a importância de os educadores observarem atentamente as interações entre pares, intervindo apenas quando necessário para facilitar a resolução de conflitos ou enriquecer as experiências de aprendizagem. Este equilíbrio entre observação e intervenção é essencial para criar um ambiente educativo que respeite o protagonismo das crianças e promova o seu desenvolvimento integral.

Howes (2000) acrescenta que o clima emocional da sala de atividades, influenciado pelas relações entre crianças e entre crianças e adultos, é um preditor significativo da qualidade das interações entre pares. Assim, cabe aos educadores criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde as crianças se sintam seguras para explorar e estabelecer relações.

Em suma, as interações entre pares são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, fornecendo oportunidades de aprendizagem social, emocional e cognitiva. Desde os primeiros anos de vida, as interações entre pares evoluem e tornam-se mais complexas, refletindo o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças. O papel do educador, conforme evidenciado pelas teorias e práticas pedagógicas dos autores acima citados, é garantir que as crianças tenham oportunidades de interagir de forma positiva, promovendo um ambiente de respeito, cooperação e resolução de conflitos. As práticas pedagógicas devem ser baseadas na observação cuidadosa, na intervenção sensível e na criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem através das interações sociais.

1.4. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO COMO POTENCIALIZADORA DAS INTERAÇÕES ENTRE PARES

A metodologia de trabalho de projeto constitui uma abordagem pedagógica amplamente reconhecida na educação de infância, caracterizada pelo envolvimento ativo das crianças na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Vasconcelos (s.d.), esta metodologia organiza-se em torno de projetos que emergem dos interesses e curiosidades das crianças, promovendo a exploração, a investigação e a resolução de problemas de forma colaborativa. Helm e Katz (2001) destacam que o trabalho de projeto se estrutura em fases que incluem a escolha do tema, o planeamento, a investigação, a partilha da história do projeto e a reflexão, permitindo que as crianças participem ativamente em todas as etapas. Ao colocar as crianças como protagonistas, esta abordagem promove

aprendizagens significativas, integra diferentes áreas de conteúdo e valoriza as interações sociais como parte essencial do processo educativo.

A metodologia de trabalho de projeto constitui uma abordagem pedagógica valiosa no contexto da EPE, promovendo a construção colaborativa de conhecimentos e, simultaneamente, fortalecendo as interações entre pares. Fundamentada em princípios participativos e na autonomia das crianças, esta metodologia valoriza a capacidade das crianças de investigarem, explorarem, construir e reconstruírem significados em contextos colaborativos.

De acordo com Helm e Katz (2001), o trabalho de projeto permite que as crianças atuem como investigadoras ativas, assumindo um papel central no seu processo de aprendizagem. Esta abordagem incentiva a formação de pequenos grupos de trabalho que, ao envolverem-se em investigações conjuntas, partilham ideias, discutem soluções e desenvolvem competências sociais essenciais, como a comunicação, a negociação e a empatia. Vasconcelos (s.d.) valoriza esta perspetiva ao destacar que o trabalho de projeto na educação de infância é uma metodologia integradora que estimula aprendizagens significativas e favorece o desenvolvimento do respeito pela diversidade de opiniões e saberes.

Na Pedagogia-em-Participação, delineada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o trabalho de projeto emerge como uma prática que promove o protagonismo e a participação ativa das crianças na construção do currículo. Ao trabalhar em projetos, as crianças envolvem-se em atividades que exigem colaboração, desenvolvendo um sentido de pertença e coesão social que contribui diretamente para o fortalecimento das relações interpessoais.

Barbosa e Horn (2008a, 2008b) apontam que a projetualidade, enquanto conceito-chave do trabalho de projeto, implica um processo dinâmico e flexível, no qual as crianças são incentivadas a explorar temas de forma criativa e colaborativa. Esta dinâmica favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento de competências

sociais e emocionais, essenciais para o estabelecimento de interações positivas entre pares. No contexto da EPE, a utilização desta metodologia permite que as crianças aprendam a lidar com conflitos, a valorizar as contribuições dos colegas e a construir relações baseadas no respeito e na cooperação.

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, descrito por Lino (2013), oferece contributos relevantes para compreender como a metodologia de trabalho de projeto pode promover interações entre pares positivas. Neste modelo, as crianças são vistas como protagonistas, competentes e criativas, capazes de se expressar de múltiplas formas. Os projetos são desenvolvidos a partir de interesses reais das crianças, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante, onde as interações entre pares são constantemente encorajadas e valorizadas.

Pinazza e Siqueira (2017) destacam que o trabalho de projeto no quotidiano da EPE exige um planeamento cuidadoso, orientado pela escuta ativa e pela observação atenta dos educadores. Esta abordagem permite identificar os interesses das crianças e criar propostas que estimulem a colaboração e o diálogo. Além disso, a utilização de materiais diversificados e a organização do espaço são fatores determinantes para fomentar interações ricas e significativas.

Através da metodologia de trabalho de projeto as crianças aprendem a partilhar responsabilidades, respeitar as diferentes perspetivas e valorizar a contribuição individual de cada criança para o trabalho do grupo. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) enfatizam que, ao envolverem-se em projetos, as crianças experimentam situações que exigem negociação de significados, tomadas de decisão conjunta e resolução de conflitos, o que contribui para o desenvolvimento de uma convivência mais harmoniosa e solidária.

As OCEPE reforçam a importância de uma pedagogia participativa e colaborativa, que valorize o papel ativo das crianças no processo educativo. O trabalho de projeto, ao integrar diferentes áreas do saber e promover situações de interação entre pares, alinha-se com estes

princípios e contribui para a construção de um ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Silva et al., 2016).

Assim, o trabalho de projeto configura-se como uma metodologia capaz de transformar as interações entre pares no contexto da EPE, promovendo relações mais harmoniosas e uma convivência marcada pelo respeito, pela empatia e pela cooperação.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A PES em contexto de Educação em Creche, decorreu numa instituição privada, localizada na Maia. Esta instituição, que oferece valências de Creche e EPE, tem capacidade para acolher 120 crianças, funcionando no horário alargado das 7h30 às 19h30.

O Projeto Educativo (PE) da instituição, delineado para os anos letivos de 2022/2025, tem como missão criar um “legado de bem-estar para as futuras gerações”. Este projeto coloca a criança como protagonista na construção do seu conhecimento, tendo como principais objetivos: fomentar a participação das famílias e comunidade no processo educativo das crianças, promover um ambiente propício ao estabelecimento de relações entre os diferentes agentes educativos, assegurar o desenvolvimento global das crianças, valorizar a educação para os valores e cidadania e incentivar momentos de reflexão e partilha com toda a equipa educativa (PE, 2022/2025). Esta abordagem vai ao encontro do que é defendido nas OPC, onde é sublinhada a importância da criação de ambientes educativos que potenciem a exploração e a interação social das crianças (Marques et al., 2024).

A equipa pedagógica era composta por 19 colaboradores que cooperavam de forma a garantir o bem-estar físico e emocional de cada criança, bem como proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem. A equipa incluía seis educadoras que atuavam segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, criando condições para o desenvolvimento integral de cada criança, promovendo experiências potenciadoras do seu bem-estar e aprendizagem. Cada educadora era acompanhada por uma assistente de educação, à exceção de uma sala que contava com duas assistentes de educação. Além disso, a instituição dispunha de uma cozinheira, uma assistente de cozinha, uma assistente de limpeza, uma administrativa e dois diretores.

As instalações incluíam três salas destinadas à Educação em Creche: a sala de um ano, a sala de dois anos A e a sala de dois anos B, localizadas no primeiro andar. A valência de EPE contava igualmente com três salas: a sala dos três anos, também localizada no primeiro andar, e as salas dos quatro e cinco anos, situadas no rés do chão. A instituição dispunha ainda de uma receção com secretaria, uma sala polivalente/ refeitório, utilizadas para diversas atividades, nomeadamente exposições, aulas de ballet e expressão motora e refeições, uma sala de reuniões, instalações sanitárias em ambos os pisos e espaços exteriores. Estes incluem um parque para a Educação em Creche no primeiro andar, um parque de cimento no rés do chão e um parque com relva e estruturas como escorregas, baloiços, trampolim, cozinha de lama, casinha de madeira e horta. Todos os espaços garantiam condições adequadas ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças, estando de acordo com a Portaria n.º 262/2011.

Além das atividades curriculares como expressão musical, expressão motora, introdução ao inglês e coral, a instituição oferecia ainda um conjunto de atividades extracurriculares, nomeadamente, ioga, natação, ballet, dança criativa e karaté.

A entrada e saída das crianças, bem como outras informações de relevo acerca do dia a dia das crianças na instituição, eram registadas e transmitidas aos encarregados de educação através de uma plataforma digital, denominada ChildDiary, plataforma esta que permite uma maior ligação entre as educadoras e as famílias das crianças, através da partilha de fotografias, notícias, recados e informações acerca de cada criança. Pedagogicamente a instituição baseia-se no modelo HighScope e na Metodologia de Trabalho de Projeto (PE, 2022/2025).

Segundo Edwards et al. (2012) a educação de infância deve ser baseada na escuta ativa das crianças e das suas diversas formas de expressão, o que se reflete na organização do espaço e dos tempos.

A PES em contexto de Educação em Creche foi realizada numa sala destinada a crianças com um ano de idade. Esta era uma sala com dimensões um pouco reduzidas, tendo em conta o número de pessoas e objetos nela presentes diariamente. A sala em questão apresentava

um formato retangular, sendo que duas paredes, uma de comprimento maior e outra de comprimento menor, apresentavam janelas de grandes dimensões o que permitia a entrada de bastante luz natural. Existia apenas uma porta de entrada na sala, uma porta corta-fogo, que antecedia uma grade de segurança. Junto à entrada, havia cabides e espaços identificados para casacos e mochilas das crianças.

Numa das paredes maiores encontravam-se dois placards, intitulados “Pequenos artistas”, onde eram expostos registos das atividades realizadas. Na outra parede maior, sob a janela, havia um espelho. A sala contava com uma instalação sanitária própria, equipada com lavatórios à altura das crianças, sanitas pequenas, um chuveiro, um trocador e uns degraus de apoio para que as crianças conseguissem subir autonomamente para o trocador nos momentos de higiene. A sala contava ainda com uma secretária, um computador e uma bancada de apoio.

O espaço estava organizado em áreas de interesse, como a área da biblioteca, a área da cozinha, a área do jogo e a área da mesa. Os materiais estavam dispostos em cestos acessíveis às crianças. Desta forma a organização do espaço e dos materiais respeitava o princípio de acessibilidade e autonomia defendido por Goldschmied e Jackson (2023). A organização da sala era flexível e ajustava-se ao longo do ano letivo, acompanhando as necessidades e o desenvolvimento das crianças.

O grupo que frequentava esta sala era composto por 12 crianças, sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A maior parte do grupo tinha um ano de idade, com exceção de duas crianças já com dois anos. Uma criança apresentava problemas no desenvolvimento cognitivo e motor, pelo que requeria cuidados específicos diferenciados, apesar de a diferenciação pedagógica ser aplicada a todo o grupo. Esta criança não comunicava verbalmente, não se conseguia equilibrar sentada sozinha e não tinha iniciado a marcha, necessitando assim, de cadeiras específicas e de outros materiais de apoio disponibilizados pela Associação do Porto de Paralisia Cerebral (APPC).

O grupo era participativo, curioso e interessado, demonstrava muito entusiasmo nas atividades de exploração, aceitando os desafios de forma aberta e confiante. Interagiam positivamente tanto com os adultos da sala e da restante instituição, como com os pares. Não obstante às interações pedagógicas positivas, algumas crianças demonstravam ainda dificuldades na resolução de problemas com que se deparavam durante as explorações, nomeadamente ao nível da partilha de objetos, durante o desenvolvimento do jogo social.

O grupo mostrava particular interesse por livros, ouvir histórias e ver as imagens, em ouvir música, demonstrando capacidade de compreensão ao realizar os movimentos descritos nas músicas, em dançar, principalmente a pares ou em pequenos grupos, em explorar e imitar sons, em explorar objetos colocando-os dentro de algo e tirando-os para fora. O grupo demonstrava muito interesse em explorar objetos recriando novas funcionalidades para os mesmos. O grupo revelava ainda grande interesse em agarrar, empilhar, lançar, empurrar, puxar, encaixar, transferir, levantar e agrupar objetos, fazendo classificação dos mesmos.

As atividades de exploração revelavam-se as preferidas do grupo, no entanto, no que diz respeito à exploração sensorial, nomeadamente de texturas diferentes, algumas crianças demonstravam resistência, pelo que se refletia numa necessidade.

Relativamente à compreensão oral, todas as crianças demonstravam compreender o que lhes era dito e eram capazes de compreender e realizar pedidos ou ordens simples que implicassem a realização de alguma tarefa, como sentarem-se para comer ou dirigirem-se para o tapete para o acolhimento. No que diz respeito ao ato de arrumar os materiais, apesar de compreenderem o que lhes era pedido, nem todas as crianças eram capazes de o fazer autonomamente. As crianças demonstravam também muito interesse em comunicar verbalmente, apesar de revelarem algumas dificuldades, mais acentuadas numas crianças, do que noutras, no que diz respeito à expressão oral. Independentemente de algumas crianças demonstrarem mais dificuldades na expressão oral, todas as crianças eram capazes de comunicar as suas preferências, através da comunicação verbal e não verbal. Grande parte das crianças demonstrava também satisfação e celebrava as suas realizações.

O grupo revelava ser capaz de identificar objetos, imagens de animais, e os sons que estes produzem, imagens que lhes são familiares, de identificar a sua imagem no espelho, bem como algumas partes do seu corpo. Reconheciam também o próprio nome e associavam o nome de outras crianças e adultos à respetiva pessoa.

Do ponto de vista motor, algumas crianças mostravam maior agilidade, enquanto outras, recém-iniciadas na marcha, requeriam mais estímulo. A ação de subir e descer as escadas, fazia parte do dia-a-dia das crianças, uma vez que a sala de atividades deste grupo se encontrava localizada no primeiro andar, sendo desafiador para algumas crianças, mas já realizado com autonomia por outras. Apesar de nenhuma criança ter iniciado o desfralde, algumas já comunicavam as suas necessidades fisiológicas.

No campo da autonomia, a maioria das crianças alimentava-se sem ajuda, embora algumas ainda precisassem de apoio. Apesar disso, todas exibiam progressiva autoafirmação, procurando realizar tarefas de forma independente.

Apesar da idade tão precoce, este grupo revelava um sentido de compreensão e empatia para com os pares de extrema relevância. Demonstravam compreender as fragilidades, necessidades e dificuldades dos amigos e agir consoante as mesmas de forma a proporcionarem bem-estar e conforto ao outro.

A rotina do grupo estava bastante estruturada, apesar de ser flexível. A estruturação do tempo e a previsibilidade das rotinas são essenciais para promover o bem-estar e envolvimento das crianças, conforme defendido nas OPC (Marques et al., 2024).

O tempo estava organizado da seguinte forma: o dia iniciava com o acolhimento, seguia-se o lanche da manhã, passando para uma atividade orientada que antecipava as atividades espontâneas. Em seguida iniciava-se o momento de higiene e preparação para o almoço e o almoço. Após o almoço as crianças seguiam novamente para a sala de atividades para o momento de higiene e descanso. Quando acordavam da sesta, iniciava-se novamente um momento dedicado à higiene, preparação para o lanche e o lanche da tarde. Após o lanche, as crianças dedicavam-se às atividades espontâneas até irem embora, havendo ainda

um reforço do lanche por volta das 17h30 para as crianças que ficavam até mais tarde na instituição.

O Projeto Curricular (PC) de sala tinha como tema “Descobrir a Sentir”, pelo que o enfoque principal das atividades desenvolvidas era a exploração através de todos os sentidos, de forma a permitir que as crianças descobrissem o mundo através das experiências proporcionadas, colocando-as no centro das descobertas e da construção do seu conhecimento (PC, 2023/2024).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EPE

A PES em contexto de EPE foi realizada numa instituição sem fins lucrativos, localizada na região de Pedrouços. Esta instituição tem como missão prestar serviços educativos e sociais de qualidade, atendendo às necessidades da comunidade local.

A instituição oferecia valências de Creche e de EPE, estando aberta das 7h30 às 19h. Contudo, o horário da componente letiva estava compreendido entre as 9h e as 16h, sendo o restante tempo dedicado às atividades sócio educativas de apoio à família e atividades extracurriculares.

O edifício da instituição distribuía-se por dois pisos, concebidos para assegurar a funcionalidade e o bem-estar das crianças e profissionais. No piso superior encontravam-se a secretaria, a cozinha e o polivalente. Era também neste piso que estavam localizadas as salas de atividades, que compreendiam três salas de Creche e três salas de EPE. As salas de atividades estavam ligadas por um corredor, iluminado por uma claraboia que permitia a entrada de luz natural, proporcionando uma atmosfera acolhedora.

O piso inferior albergava a lavandaria, uma sala de arrumos, uma sala de exposições e um auditório. Estes espaços adicionais permitiam à instituição realizar eventos e atividades extracurriculares, enriquecendo a oferta educativa e promovendo momentos de interação com as famílias e a comunidade.

Além das instalações internas, a instituição tinha o privilégio de usufruir dos belos jardins e espaços exteriores do Complexo Municipal onde está inserida. Estes espaços amplos e bem cuidados proporcionam às crianças a oportunidade de realizar atividades ao ar livre, explorando a natureza e promovendo o seu desenvolvimento integral.

A equipa pedagógica era formada por cinco educadoras que, orientadas pelos princípios do Projeto Pedagógico (PP) (2024/2025) da instituição, desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento global das crianças, promovendo ambientes ricos e desafiadores. Relativamente ao pessoal não docente, essencial para o bom funcionamento da instituição, a equipa contava com nove ajudantes de ação educativa que apoiavam as educadoras na preparação e realização das atividades, asseguravam a higiene e o conforto das crianças, promovendo um ambiente seguro e acolhedor, duas trabalhadoras auxiliares responsáveis pelos serviços de lavanderia e limpeza garantindo a higiene de todos os espaços da instituição e uma cozinheira e uma ajudante de cozinha que preparavam as refeições.

Os princípios e valores que orientavam a ação educativa dos profissionais da instituição eram apresentados no PP (2024/2025). Estes constituíam a base da prática pedagógica tendo como principal objetivo o desenvolvimento integral das crianças, o respeito pelas crianças e a construção de uma comunidade educativa participativa. Assim sendo, destacam-se a “(co)construção da identidade pessoal e social” (PP, 2024/2025, p. 36), a instituição apoiava as crianças no processo de construção da sua identidade, promovendo um ambiente favorecedor de descobertas acerca de si mesma e do seu papel na sociedade, envolvendo as famílias. “A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” (PP, 2024/2025, p. 36), a instituição prezava por desenvolver cidadãos conscientes, através de práticas que promovessem a liberdade de expressão, a responsabilidade social, a solidariedade nas interações e uma visão crítica perante o mundo que as rodeia. “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto aos seus valores e crenças” (PP, 2024/2025, p. 36), reconhecendo a diversidade como algo essencial e enriquecedor, a instituição promovia o respeito mútuo, a empatia e a aceitação de diferentes culturas, crenças e valores, garantindo um ambiente inclusivo e harmonioso. “A valorização das dimensões

relacionadas com a aprendizagem e com os princípios éticos e deontológicos que regulam as interações humanas" (PP, 2024/2025, p. 36), a aprendizagem era entendida com um processo contínuo, orientado por valores éticos que sustentavam as interações, desta forma a instituição fomentava um ambiente de justiça, responsabilidade e respeito, valores fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos íntegros. "A participação dos pais e da comunidade no cotidiano do Jardim de Infância essencial à qualidade da prática pedagógica" (PP, 2024/2025, p. 36), este envolvimento e colaboração entre a instituição, as famílias e a comunidade é fundamental e era promovido através de iniciativas que fortaleciam os laços entre os diferentes agentes educativos, assegurando uma experiência educativa enriquecedora e integrada, exemplos desse envolvimento são os projetos em vigor, o Projeto "Criar Laços", que visa uma maior aproximação e participação das famílias no cotidiano da instituição.

A instituição estabelecia diversas parcerias que enriqueciam a prática educativa e promoviam o desenvolvimento integral das crianças, tanto na valência de creche como na EPE. Uma dessas parcerias era com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP), uma iniciativa da Câmara Municipal da Maia. No âmbito deste projeto, a educadora da sala C colaborava com o gabinete e as famílias para facilitar a transição das crianças da EPE para o 1º ciclo, promovendo a interação e atenuando a ansiedade associada a esta fase de mudança. A instituição contava também com a colaboração de empresas como a Múltipla Escolha e a AMARE, responsáveis pela dinamização de atividade extracurriculares, incluindo dança, música e inglês. No âmbito académico, existe um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto (ESE) que permite o acolhimento de estagiários. Esta prática constitui uma mais-valia, tanto para a formação de futuros profissionais como para a promoção de uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Adicionalmente, a Biblioteca Municipal Dr. José Vieira de Carvalho promovia o gosto pela leitura através do projeto Biblioteca Itinerante, que permitia que as crianças explorassem, mensalmente, livros disponibilizados pelo Bibliobus. Por outro lado, a Câmara Municipal da Maia disponibilizava um professor de educação física, que lecionava nas salas dos 24 aos 36 meses e nas salas da EPE. Paralelamente, dinamizava projetos artísticos como o Música a

partir do Berço, direcionado à creche, e o Inclusão pela Arte, destinado à EPE, abordando diferentes vertentes artísticas, com destaque para a música. Estas iniciativas reforçam o compromisso com o desenvolvimento físico e artístico das crianças.

A PES em contexto de EPE foi realizada numa sala com crianças de cinco anos. Esta era uma sala com um tamanho considerável e adequado para a dinâmica do grupo e atividades desenvolvidas.

A sala contava no seu interior com uma casa de banho, equipada com três sanitas, três lavatórios e um chuveiro, permitindo atender às necessidades das crianças de forma prática e acessível.

Na entrada da sala, encontravam-se cabides devidamente identificados para que as crianças colocassem os seus casacos e mochilas, promovendo assim a organização e a autonomia.

O espaço estava organizado em seis áreas de interesse: a área da biblioteca, a área da casinha, a área das expressões plásticas, a área da garagem, a área das construções e a área dos jogos. A organização de cada uma destas áreas estava pensada para promover o desenvolvimento e a exploração autónoma das crianças, disponibilizando materiais ao seu nível e recursos adequados às finalidades pedagógicas. Embora o espaço estivesse bem estruturado, era notório que as paredes estavam excessivamente preenchidas, com cartazes, registos e materiais afixados e sobrepostos. De forma semelhante, também as áreas de interesse apresentavam uma quantidade de materiais acima do necessário, o que, em alguns momentos do quotidiano do grupo poderia dificultar a organização e concentração.

A sala dispunha ainda de um móvel para a organização dos portefólios das crianças, um móvel de apoio à educadora, um computador e duas mesas para trabalhos e projetos em pequeno grupo.

A PESEPE foi realizada numa sala com um grupo composto por 22 crianças, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A maioria das crianças tinha cinco anos, à exceção de uma

criança com três anos. Em termos de diversidade cultural, o grupo incluía duas crianças do Brasil e uma criança do Equador. A maior parte das crianças já frequentava a instituição em anos anteriores, sendo que apenas uma estava a frequentá-la pela primeira vez naquele ano.

Relativamente a necessidades específicas, uma das crianças apresentava Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) relacionadas com uma perturbação do espectro do autismo, enquanto três outras crianças apresentavam problemas ao nível do desenvolvimento da fala.

No geral, o grupo caracterizava-se por ser muito enérgico e curioso, estando sempre disponível para participar em novas atividades e desafios, especialmente quando apresentados de forma inesperada. Contudo, surgiam dificuldades ao nível da atenção e concentração, o que influenciava a dinâmica das atividades.

A organização da sala de atividades deve favorecer a autonomia e a interação entre pares, garantindo que os materiais estejam acessíveis às crianças e que as áreas de interesse sejam estruturadas de forma a estimular a exploração e a cooperação. Espaços bem delimitados e organizados incentivam as crianças a tomar decisões, planificar atividades e resolver desafios em conjunto, promovendo um ambiente de aprendizagem ativo e significativo, favorecendo a criação de contextos educativos significativos (Cardona, 1992). Também as OCEPE reforçam que a organização dos espaços deve considerar a promoção da autonomia das crianças, bem como a diversidade de experiências pedagógicas (Silva et al., 2016).

O ambiente educativo era muito marcado pelo Movimento da Escola Moderna, no entanto, a prática pedagógica da educadora cooperante era também influenciada por outras metodologias, nomeadamente pela metodologia de Reggio Emilia, Elinor Goldschmied e Pedagogia-em-Participação. Durante o tempo de escolha livre, as áreas mais procuradas pelas crianças eram: a área da casinha, o que evidenciava um forte interesse pelo jogo dramático, e nesta área observavam-se interações cooperativas, mas também era a área onde se registava o maior número de conflitos; a área das construções, demonstrando interesse em realizar construções colaborativas, mas por vez acompanhadas de situações de conflito; a área dos

jogos, onde se observavam as interações cooperativas mais longas sem situações de conflito; e a área das expressões plásticas, onde as crianças demonstravam muito interesse por se expressar nas mais variadas formas, muitas vezes de forma isolada, mas por vezes de forma cooperativa. As interações entre pares mostravam desafios significativos. Muitos conflitos surgiam nas áreas mais dinâmicas, com a área da casinha e das construções. Observava-se que as crianças tinham dificuldade em resolver problemas ou conflitos de forma autónoma e, frequentemente, recorriam à violência antes de procurar ajuda do adulto. Apesar destas dificuldades algumas crianças demonstravam consciência sobre comportamentos inadequados e revelavam vontade de melhorar, o que indica uma predisposição para o desenvolvimento pessoal e social.

As crianças demonstravam uma competência crescente na capacidade de relatar acontecimentos e experiências vividas de forma lógica e sequencial. No entanto, verificava-se dificuldades em respeitar os turnos de fala durante as conversas em grande grupo. Na área de conteúdo do conhecimento do mundo o grupo revelou grande curiosidade e interesse, enquanto no domínio da matemática enfrentavam grandes dificuldades relacionadas com contagens, classificação, reconhecimento dos numerais, interpretação de tabelas e resolução de problemas com recurso a operações simples. Em contrapartida, observou-se um interesse progressivo pela escrita.

A forma como o ambiente educativo é organizado influencia direta e significativamente as interações entre pares e as oportunidades de aprendizagem (Rubin & Ross, 1982). Assim sendo, o ambiente educativo, caracterizado por uma abundância de estímulos visuais poderia contribuir para o aumento da agitação e confusão no grupo, afetando de forma menos positiva a atenção e concentração das crianças.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer a metodologia adotada pela estagiária durante o processo de investigação, nomeadamente a metodologia de Investigação-Ação (IA). Esta é uma metodologia caracterizada pela sua abordagem participativa e reflexiva utilizada para a promoção de melhorias efetivas em meios sociais ou educativos. Esta metodologia é também reconhecida pelo seu caráter colaborativo e pelo seu ciclo contínuo de planeamento, ação, observação e reflexão, interligando a teoria com a prática (Lewin, 1946).

No âmbito da presente IA, pretende-se compreender e promover as interações entre pares em contexto educativo, explorando o papel da mediação e das estratégias pedagógicas na sua melhoria. Assim, a questão de investigação que orienta este estudo é: "De que forma as interações entre pares podem ser promovidas e melhoradas através da mediação e estratégias pedagógicas?". Para responder a esta questão, definiu-se um objetivo geral, que consiste em analisar como a mediação e as estratégias pedagógicas podem influenciar positivamente as interações entre pares. De forma mais específica, procurou-se identificar os principais desafios e características das interações entre pares nos contextos observados; explorar o impacto da mediação e das estratégias pedagógicas na promoção de interações positivas; implementar estratégias que fomentem a cooperação e a resolução de conflitos e, por fim, avaliar a eficácia das intervenções realizadas, refletindo sobre possíveis ajustes.

As contribuições teóricas de autores como Kurt Lewin, John Elliot, Antonio Latorre, Stephen Kemmis e Robin McTaggart, ajudam-nos a entender melhor a evolução e as particularidades da metodologia de IA.

Kurt Lewin é considerado o "pai" desta metodologia. Lewin definiu a IA como um processo cíclico e dinâmico de planeamento, ação e avaliação realizado em contextos reais para resolver problemas sociais concretos. Segundo Lewin (1946), a IA combina teoria e prática com o objetivo de melhorar uma situação específica enquanto se gera conhecimento

sobre a mesma. A sua abordagem enfatiza a participação ativa dos envolvidos no problema, promovendo uma ligação entre pesquisa e transformação social. Também no documento das OCEPE, surge um ciclo aproximado ao que Kurt Lewin (1946) propõe, “Planear, agir e avaliar” (Silva et al., 2016, p. 15), este ciclo consiste em planejar, refletindo sobre as necessidades do grupo e definindo estratégias para o desenvolvimento; agir, implementando atividades que promovam interação e aprendizagens e avaliar, observando e ajustando as práticas. Este é também ele um processo contínuo. Desta forma, tanto o ciclo de IA de Lewin como o processo de “Planear, agir e avaliar” (Silva et al., 2016, p. 15) das OCEPE compartilham uma abordagem cíclica e reflexiva, com foco na melhoria contínua das práticas em resposta às necessidades do contexto. Ambos enfatizam a importância de um planejamento cuidadoso, seguido da implementação de ações concretas e uma avaliação sistemática dos resultados que impulsiona o ciclo subsequente, complementando-se.

Elliott (1991), destaca a utilização da IA como um instrumento de mudança no âmbito educativo, descrevendo-a como um processo reflexivo que ajuda os educadores a compreenderem e transformarem as suas práticas. Para Elliott (1991), a IA promove um diálogo constante entre a teoria e a prática, desenvolvendo a capacidade dos educadores de enfrentarem os desafios e criarem ambientes de aprendizagem mais eficazes e estimulantes.

Latorre (2003), mantém a visão de que a IA é uma metodologia fundamentalmente prática e transformadora, cujo objetivo é melhorar a prática educativa, enquanto se produz conhecimento sobre a mesma. Enfatiza ainda a importância da participação ativa dos educadores como investigadores da sua própria prática, apontando o papel da reflexão como base para identificar problemas, propor mudanças e avaliar os seus impactos.

Kemmis e McTaggart (1992), ampliaram a concepção de Kurt Lewin complementando que a IA não se trata apenas de um método, mas de uma orientação ética para a investigação colaborativa. Para Kemmis e McTaggart (1992) a IA trata-se de um processo cíclico e contínuo, com foco no empoderamento dos participantes e na democratização da tomada de decisão. Enfatizam ainda a natureza crítica da IA, que para além de procurar resolver problemas, procura também questionar práticas e estruturas que perpetuam desigualdades.

Como apontam os diferentes autores, os pilares fundamentais da metodologia de IA residem no seu caráter participativo, valorizando a participação ativa e a colaboração de todos os intervenientes; no ciclo reflexivo contínuo, estruturado em etapas interdependentes de planeamento, ação, observação e reflexão, que garantem a evolução contínua do processo; no foco na transformação da prática, orientando para a melhoria concreta dos contextos estudados; e na co-construção do conhecimento, articulando saberes teóricos e práticos. Estes princípios conferem à IA uma natureza dinâmica, ética e inovadora, tornando-a numa metodologia potenciadora de mudanças significativas em contextos educativos. Segundo Coutinho et al. (2009), a IA assume-se como uma metodologia particularmente valiosa em contextos educativos, uma vez que permite que os professores assumam o papel de investigadores da sua própria prática, identificando problemas, implementando estratégias e refletindo sobre o impacto das mudanças. Este processo contínuo promove o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, essencial para o crescimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica mais fundamentada e, conseqüentemente, intencional. Neste sentido, a IA promove ainda uma evolução contínua e inovação no exercício profissional, fortalecendo a qualidade e relevância das práticas pedagógicas (Pires, 2010).

Para integrar de forma coerente a teoria e a prática é fundamental recorrer a técnicas de recolha de dados adequadas que sustentem a investigação e forneçam informações aprofundadas acerca do fenómeno em estudo.

Amado (2014), Bogdan e Biklen (1994) apresentam a diversidade de técnicas existentes, nomeadamente a observação, as entrevistas, a análise documental, os diários, os registos audiovisuais, e os métodos criativos como os desenhos ou narrativas. A escolha de quais técnicas utilizar deve ser criteriosa, tendo em conta os objetivos da investigação, as características dos participantes e o contexto. Em seguida serão descritos com maior detalhe as técnicas e instrumentos utilizados pela estagiária no seu processo de IA, nomeadamente a observação, as notas de campo, fotografias/vídeos, grupos focais e desenhos das crianças. A observação constituiu-se uma técnica fundamental, permitindo compreender as interações das crianças e a dinâmica do ambiente educativo em tempo real. Amado (2014) enfatiza que a observação é indispensável para captar comportamentos e momentos os de forma natural

e não intrusiva. As notas de campo complementaram este processo, na medida em que permitiram registrar percepções e reflexões imediatas, facilitando uma posterior análise mais profunda. Também as fotografias e vídeos complementaram a observação, captando pormenores que poderiam ser esquecidos ou omitidos. Assim é possível enriquecer a recolha de dados e tornar a reflexão mais rica através das informações mais detalhadas (Bogdan & Biklen 1994). Os grupos focais, adaptados às faixas etárias das crianças, foram utilizados com o objetivo de explorar as suas percepções sobre o ambiente educativo e as interações entre pares. Esta técnica fundamentada em Morgan (1997) e Vogl et al. (2023), promoveu um espaço de diálogo partilha, permitindo escutar e compreender as experiências e perspetivas das crianças num ambiente acolhedor e dinâmico. Os desenhos emergiram a partir dos grupos focais como uma ferramenta acessível e expressiva para compreender o ponto de vista das crianças. Como indicam Folque (2010) e Gobbi (2022), os métodos visuais são particularmente eficazes para captar as perspetivas das crianças de uma forma não verbal, promovendo a participação das crianças na investigação. A combinação das diferentes técnicas permitiu uma recolha de dados abrangente, significativa, mas simultaneamente coerente, alinhada com os princípios da IA e com os objetivos do projeto. A integração de métodos observacionais e expressivos possibilitou uma visão mais completa das dinâmicas do ambiente educativo, garantindo simultaneamente o envolvimento ativo das crianças no processo e o respeito pela sua voz e perspetiva (Lundy et al., 2011).

Nos processos de investigação, particularmente quando se trabalha com crianças é fundamental adotar um cuidado e uma abordagem ética rigorosa que salvaguarde os seus direitos. As crianças devem ser reconhecidas como sujeitos capazes, com direitos e como participantes ativos no processo investigativo, e não apenas como objetos de estudo (Prout & James, 1997; Lundy et al., 2011). Este princípio é sustentado pela Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas, que destaca a importância de escutar e valorizar as opiniões das crianças em todas as questões que as afetam (Lundy et al., 2011). Durante todas as etapas do processo a estagiária procurou assegurar que as suas práticas se guiavam por princípios e cuidados éticos fundamentais, promovendo um ambiente de respeito e inclusão.

Um dos primeiros cuidados éticos foi garantir o consentimento informado dos encarregados de educação e o assentimento informado das crianças. Desta forma aos encarregados de educação foi enviada uma autorização e às crianças a informação foi transmitida de forma clara e acessível, adequada à faixa etária, permitindo-lhes compreender os objetivos da investigação e tomar decisões informadas sobre a sua participação. Este cuidado é essencial para que a investigação seja conduzida de forma transparente e respeitosa e acima de tudo alinhada com o princípio de autonomia (Hill, 2005; Graham et al., 2023; Caetano, 2019).

Para além disso, as crianças foram envolvidas no próprio processo ético da investigação, um aspeto defendido por autores como Lundy et al. (2011) e Mesquita (2020), que destacam a importância do papel das crianças enquanto agentes competentes e com voz ativa. Desta forma, a estagiária explicou às crianças de forma adequada à sua faixa etária (5 anos), que não poderia usar os seus nomes no trabalho que estava a desenvolver para a faculdade e pedi-lhes ajuda para encontrar uma solução. A primeira criança a dar uma sugestão disse o seguinte: “Eu tenho uma ideia! Então tu dizes que estás a trabalhar na (nome da instituição) e não dizes os nomes dos meninos” e a estagiária respondeu: “Mas eu gostava de dizer no meu trabalho que foste tu que desta essa ideia, mas não posso dizer o teu nome... Como posso resolver este problema?”. E a partir daí começaram a surgir mais ideias como: “Podes dizer só metade do meu nome! Assim: Br”; “Ou então podes dizer o apelido!”; “Ou então podes dizer metade do apelido e metade do nome, assim: P.O.”. Assim, a partir desta colaboração surgiu a forma de como os nomes das crianças vão ser mantidos em privacidade, uma escolha feita pelas crianças, promovendo o seu envolvimento e respeitando os seus direitos. Este tipo de prática que vê a criança como co-criadora do processo investigativo, é interpretado como essencial para garantir que a investigação respeite os seus pontos de vista (Woodhead & Faulkner, 2008; Lundy et al., 2011).

Durante a utilização das técnicas de recolha de dados a estagiária procurou garantir que a investigação fosse conduzida de uma forma não intrusiva, respeitando o ambiente e o tempo de cada criança, minimizando qualquer impacto negativo na sua rotina ou bem-estar (Mesquita, 2020).

O respeito pelas crianças revelou-se uma prioridade em todas as interações, encarando-as como agentes e sujeitos capazes, com perspectivas e opiniões e acima de tudo com voz ativa. A escolha de métodos participativos, como os grupos focais e os desenhos, reflete essa visão, uma vez que se criam espaços para que as crianças se possam expressar de forma significativa. Hill (2006) e Gobbi (2022), destacam estas abordagens como forma de promoção da inclusão e de validação das perspectivas das crianças, contribuindo para uma investigação mais rica e ética.

Este compromisso ético não se limitou a cumprir normas e princípios universais, mas constituiu um elemento ativo no processo de investigação moldando as decisões e interações com os participantes. Ao reconhecer as crianças como sujeitos competentes e com voz ativa, tratá-las com respeito e valorizando as suas opiniões, para além de conduzir uma IA, a estagiária procurou criar um ambiente em que as crianças se sentissem seguras, valorizadas e respeitadas, contribuindo para a construção de conhecimento de forma ética e colaborativa (Punch (2002); Graham et al. 2013); Mesquita (2020).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No âmbito da unidade curricular de PES, o estágio constituiu uma experiência fundamental para a concretização do plano de ação delineado para a aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. Através da imersão em contextos reais de Educação em Creche e EPE, procurou-se mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos e culturais na concepção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares. Além disso, houve um foco na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, assegurando uma visão inclusiva da ação pedagógica. O estágio permitiu ainda aprofundar conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, promovendo o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nas diversas áreas de conteúdo. Paralelamente, a prática reflexiva e investigativa foi central, promovendo a capacidade de tomada de decisões fundamentadas e ajustadas às necessidades das crianças e ao contexto educativo.

A análise e reflexão sobre as experiências desenvolvidas ao longo do estágio requerem um enquadramento teórico sólido, permitindo compreender e interpretar as dinâmicas observadas no quotidiano e fundamentar as decisões pedagógicas com intencionalidade. A mobilização de referenciais teóricos não só orienta a prática, como também possibilita uma leitura mais profunda das interações, aprendizagens e desafios emergentes na ação educativa. Deste modo, a análise das ações desenvolvidas apresentadas neste capítulo será sustentada pelos referenciais específicos de cada valência, as OPC (Marques et al., 2024) para a experiência em Educação em Creche e as OCEPE (Silva et al., 2016) para as ações pedagógicas desenvolvidas na EPE. Em ambas as valências, serão mobilizadas a Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005) e a Escala de Empenhamo do Adulto (Bertram & Pascal, 2009) como instrumentos de análise. Adicionalmente, os referenciais normativos Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001 serão utilizados para refletir sobre o desenvolvimento profissional da mestranda e o impacto da sua ação pedagógica.

Este capítulo organiza-se em duas secções principais, correspondendo às duas valências experienciadas durante o estágio. Em cada uma das ações pedagógicas desenvolvidas, será feita uma descrição clara e objetiva, seguida de uma análise reflexiva que contempla a forma como os objetivos de formação foram atingidos, as evidências dos resultados obtidos e o contributo das estratégias formativas no processo de aprendizagem profissional da mestranda. Além disso, serão identificados eventuais constrangimentos e aspetos a melhorar, culminando numa reflexão final sobre a evolução profissional, os processos que apoiaram essa evolução e os efeitos da ação pedagógica no bem-estar e nas aprendizagens das crianças.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

3.1.1. EXPLORAÇÃO LIVRE DE CAIXAS DE CARTÃO

A proposta de exploração livre de caixas de cartão teve como principal objetivo potenciar o desenvolvimento da capacidade das crianças de se relacionarem com os outros e resolverem problemas, bem como promover a exploração das funcionalidades dos objetos, inventando novas utilizações e funções. O contexto da atividade inseriu-se numa abordagem pedagógica centrada na autonomia e na experimentação.

Esta proposta revelou-se uma experiência significativa para a promoção das interações entre pares e para o desenvolvimento holístico das crianças, alinhando-se com o objetivo central deste relatório, analisar como a mediação e as estratégias pedagógicas podem influenciar positivamente as interações entre pares. A atividade foi organizada para potenciar a autonomia, a experimentação e a cooperação entre crianças, aspetos fundamentais na construção das relações interpessoais desde a primeira infância, em conformidade com as OPC (Marques et al., 2024).

A interação entre pares é um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem na EI, sendo que é através das trocas sociais que as crianças aprendem a negociar, a expressar emoções e a desenvolver empatia (Rubin & Ross, 1982). O ambiente

educativo desempenha um papel determinante nestas interações, pois, segundo Bronfenbrenner (1979), os contextos imediatos e as relações neles estabelecidas influenciam diretamente o desenvolvimento da criança. Desta forma, ao criar um espaço aberto e rico em materiais versáteis e abertos, como caixas de cartão, promoveu-se um ambiente favorável ao desenvolvimento das interações sociais e cognitivas.

A abordagem adotada baseou-se na reorganização intencional do espaço, removendo-se os móveis possíveis da sala de atividades para proporcionar uma área ampla, livre de barreiras, que encorajasse a mobilidade e a interação entre as crianças. A disposição das caixas de diferentes tamanhos – algumas significativamente maiores do que as crianças – possibilitou múltiplas oportunidades de exploração autónoma e colaborativa, promovendo tanto a iniciativa individual quanto a interação social. De acordo com Corsaro (2018), a brincadeira constitui um dos principais meios através dos quais as crianças constroem relações significativas, negociam significados e estabelecem normas sociais dentro dos seus grupos.

A experiência educativa foi planeada para ser realizada em grande grupo, minimizando conflitos na partilha dos materiais através da disponibilização de várias caixas. A opção pelo uso de caixas de cartão, enquanto material de desperdício, encontra fundamento no Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto, que incentiva a reutilização de materiais como forma de enriquecer as experiências pedagógicas, promovendo a criatividade e a experimentação das crianças. A utilização deste tipo de materiais permite não só fomentar a exploração livre e a imaginação, mas também sensibilizar as crianças para práticas sustentáveis e para a valorização dos recursos disponíveis no meio envolvente. Durante a exploração, observou-se que algumas crianças adotaram papéis simbólicos específicos, transformando caixas em barcos ou casas, favorecendo o jogo simbólico (Edwards et al., 2012). Outros momentos evidenciaram a cooperação espontânea, quando crianças ajudavam colegas a entrar ou sair das caixas, demonstrando habilidades sociais emergentes e promovendo sentimentos de pertença ao grupo.

A análise e interpretação da experiência educativa baseou-se na Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005), permitindo avaliar o nível de envolvimento das crianças e a qualidade da experiência educativa. Durante a observação, registaram-se diferentes estratégias utilizadas para explorar as caixas e resolver desafios e problemas com que se depararam: a B., por exemplo, ao ficar presa numa caixa, recorreu imediatamente a um adulto para obter ajuda; já a M.M., diante do mesmo problema, inicialmente pediu auxílio, mas, incentivada pela educadora estagiária, conseguiu resolver a situação autonomamente. Posteriormente, a M.M. ajudou a B. a superar a mesma dificuldade, através do exemplo, demonstrando o impacto da aprendizagem entre pares. Estes episódios ilustram a importância da autonomia e da cooperação no processo de socialização.

Outras crianças revelaram criatividade ao modificar as caixas para atender às suas necessidades. A M.B. rasgou um lado da caixa para criar uma porta (cf. Apêndice A1), enquanto o V. optou por tombá-la para facilitar a saída. Estes exemplos evidenciam diferentes formas de pensamento e resolução de problemas, alinhando-se com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983). Cada criança abordou o desafio à sua maneira, explorando diversas capacidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a criatividade e a motricidade fina.

Além disso, a atividade possibilitou momentos ricos de jogo simbólico, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. A C. convidou o D.C. para entrar no seu "barco" improvisado com uma caixa (cf. Apêndice A2), enquanto a M.L. utilizou uma caixa grande como um vestido e desfilou pela sala de atividades. Estes momentos evidenciam a capacidade das crianças de atribuir novos significados aos objetos, valorizando a criatividade e a expressão simbólica das crianças como formas essenciais de aprendizagem (Edwards et al., 2012; Marques et al., 2024).

O envolvimento das crianças na atividade foi um indicador claro da sua relevância pedagógica. O envolvimento é um dos indicadores centrais do desenvolvimento infantil, conforme descrito na Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005). Segundo Laevers et al. (2005), níveis elevados de envolvimento refletem-se em comportamentos como persistência, concentração e exploração ativa, aspetos observados ao longo da proposta. As

crianças demonstraram diferentes formas de resolução de problemas e interação social, evidenciando estratégias de experimentação, cooperação e imitação. Desde o início, as crianças demonstraram grande envolvimento na atividade, revelando curiosidade e entusiasmo.

O papel do adulto na ação pedagógica foi baseado nos princípios da Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), adotando uma postura observadora e intervindo apenas quando necessário para garantir a segurança e o bem-estar das crianças, respeitando a sua autonomia. Contudo, a intervenção pedagógica foi fundamental na mediação das interações, assegurando que todas as crianças tivessem oportunidade de participar ativamente e apoiando aquelas que demonstravam dificuldades.

A organização do espaço revelou-se um aspecto essencial para o desenvolvimento da atividade, alinhando-se com as diretrizes de Cardona (1992), que destaca a influência da disposição espacial no envolvimento das crianças. A remoção de barreiras físicas e a disponibilização de materiais versáteis favoreceram a mobilidade e a interação espontânea entre pares. Esta proposta permitiu reforçar a importância do planejamento consciente do ambiente educativo para incentivar a exploração e cooperação entre as crianças.

No que se refere a constrangimentos, constatou-se que a quantidade excessiva de caixas no espaço disponível limitou a mobilidade das crianças. Uma disposição mais equilibrada dos materiais poderia ter favorecido um ambiente mais fluido e exploratório. Este aspecto destaca a necessidade de reflexão na ação, conforme defendido por Schön (2000), permitindo ajustes imediatos durante a prática pedagógica.

A atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem profissional da educadora estagiária, reforçando a importância do planejamento do ambiente educativo e do papel do adulto na promoção da autonomia da criança. A experiência evidenciou a necessidade de um equilíbrio entre observação e intervenção, permitindo que as crianças desenvolvam competências sociais e cognitivas de forma independente.

A prática pedagógica da educadora estagiária foi influenciada pela abordagem de Malaguzzi (1993a), que enfatiza a imagem da criança como um sujeito competente e ativo na construção do seu conhecimento. A proposta reforçou a importância de confiar nas capacidades das crianças para explorarem e tomarem decisões dentro de um ambiente preparado, permitindo-lhes construir os seus próprios significados e relações com os materiais e com os colegas.

Esta experiência educativa ilustra de forma clara o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. Desde o início da atividade, as crianças desempenharam um papel dinâmico na construção das suas aprendizagens, explorando os materiais de acordo com os seus interesses, necessidades e ritmos individuais. Esta abordagem valoriza a curiosidade natural da criança e a sua capacidade de interagir com o meio e com os outros para dar sentido ao mundo que a rodeia. As crianças foram encorajadas a atribuir significados às caixas, transformando-as criativamente em objetos do seu mundo simbólico e promovendo interações ricas e espontâneas entre pares. Ao assumir um papel ativo, não só desenvolveram a sua autonomia e capacidade de decisão, como também aprenderam a negociar, a partilhar e a colaborar, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Marques et al., 2024).

O reconhecimento da criança como sujeito ativo implica considerá-la detentora de direitos, nomeadamente o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação e de participar nas decisões relativas ao seu percurso educativo. Nesta experiência educativa, ao terem liberdade para experimentar, testar hipóteses e resolver problemas de forma autónoma, as crianças exerceram esses direitos, demonstrando competência e envolvimento no processo de aprendizagem. De acordo com as OPC, garantir este papel ativo significa partir das experiências da criança e valorizar os seus saberes e competências únicas, proporcionando-lhe oportunidades que favoreçam a expressão, a exploração e a descoberta. Assim, a exploração das caixas de cartão representou uma experiência pedagógica intencionalmente organizada para favorecer o desenvolvimento global das crianças,

incentivando a sua participação ativa na construção do próprio conhecimento (Marques et al., 2024).

Outro aspeto relevante para o desenvolvimento da aprendizagem profissional da educadora estagiária foi a compreensão da interação entre pares na primeira infância, conforme discutido por Napierala (2022). Durante a atividade, foi possível observar como as crianças iniciam, mantêm e resolvem interações de forma espontânea, através da cooperação, da partilha de materiais e da negociação de regras no jogo simbólico. Esta aprendizagem permitiu valorizar ainda mais a importância de oferecer espaços que potenciem a interação social e emocional desde idades precoces. Neste sentido, a organização intencional do ambiente educativo revela-se fundamental para a promoção dessas interações. Cardona (1992) destaca que a disposição do espaço e a seleção cuidadosa dos materiais influenciam diretamente as relações entre crianças, favorecendo a autonomia e o envolvimento ativo. De igual modo, Goldschmied e Jackson (2023) sublinham que um ambiente bem estruturado, seguro e estimulante cria oportunidades para a exploração e a construção de vínculos sociais significativos. As OPC reforçam esta perspetiva, salientando que a flexibilidade e a intencionalidade na organização dos espaços e tempos educativos contribuem para experiências mais ricas e interações mais significativas. Assim, a experiência vivenciada permitiu reconhecer que a estruturação cuidada e intencional do ambiente não só favorece a aprendizagem individual, como também potencia as dinâmicas relacionais entre pares, promovendo um contexto educativo mais inclusivo e estimulante (Marques et al., 2024).

Adicionalmente, a atividade alinou-se com os princípios do Decreto-Lei n.º 241/2001, nomeadamente no que diz respeito à criação de contextos educativos que favorecem a aprendizagem ativa e a interação social. O reconhecimento da importância do ambiente como terceiro educador incentivou a mestranda a repensar a sua prática no sentido de promover experiências mais abertas e exploratórias.

Por fim, esta experiência consolidou a convicção da formanda acerca da importância de um planeamento flexível e fundamentado, conforme defendido por Moita et al. (2011). A possibilidade de observar as crianças em ação e de refletir sobre as suas interações permitiu

adotar uma postura mais atenta e responsiva, ajustando a sua intervenção às necessidades individuais e do grupo.

Os processos formativos utilizados, como a análise das interações e a utilização da Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005), revelaram-se eficazes na compreensão do impacto da atividade no desenvolvimento das crianças.

De forma geral, a exploração livre de caixas de cartão demonstrou que pequenas alterações no ambiente podem ter um impacto profundo nas interações entre pares e no envolvimento das crianças, reforçando a necessidade de um planeamento educativo intencional e fundamentado. Esta atividade validou a importância da criação de ambientes flexíveis, ricos em materiais não estruturados, que incentivem a autonomia e a colaboração das crianças, elementos essenciais para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral das crianças (Marques et al., 2024). O elevado nível de envolvimento observado durante a atividade confirma as ideias de Laevers et al. (2005) sobre a importância do bem-estar e do envolvimento das crianças como indicadores-chave da qualidade educativa. Ao proporcionar um contexto que promove a curiosidade e o desafio, foi possível observar comportamentos como persistência, resolução de problemas e interação social significativa, aspetos fundamentais para um desenvolvimento equilibrado.

Em suma, esta atividade representou um marco significativo na formação profissional da mestrandia, aprofundando a sua compreensão sobre a importância da preparação do ambiente educativo, da interação social e do papel do educador na promoção de oportunidades de aprendizagem significativas. A reflexão baseada nas referências teóricas permitiu consolidar princípios pedagógicos essenciais para uma prática educativa de qualidade.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EPE

No decorrer da PES na EPE, foi desenvolvido um trabalho na Metodologia de Trabalho de Projeto com o grupo de crianças, seguindo uma abordagem que privilegia a construção

ativa do conhecimento e a participação. Este projeto emergiu de uma experiência significativa com uma criança, o I.V., que apresentava dificuldades em controlar a sua raiva. Num momento de grande frustração, foi necessário retirá-lo da sala de atividades para garantir a sua segurança e a dos colegas. Durante esse período, ao brincar com animais de plástico, o I.V. expressou curiosidade em saber qual deles vivia mais tempo, nomeadamente entre a vaca, o burro, o cavalo, o cão e o gato. A educadora S. aproveitou esse interesse para canalizar a sua energia para um Trabalho de Projeto, intitulado "Qual destes animais vive mais anos?".

A educadora S. e o I.V. delinearam as primeiras etapas do projeto (cf. Apêndice A3). Juntos, registaram o que o I.V. já sabia sobre os animais (incluindo informações corretas e erradas), planearam fontes de pesquisa e definiram tarefas específicas: desenhar todos os animais, contar as descobertas aos amigos, dar nome aos animais e inventar uma história sobre eles com o colega B.A. e a educadora S. .O envolvimento ativo do I.V. no planeamento e execução do projeto reforçou a sua motivação e permitiu-lhe desenvolver estratégias para gerir as suas emoções (Edwards et al., 2012; Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Ao regressar à sala de atividades, a educadora explicou ao I.V. que deveria escolher uma educadora estagiária para o acompanhar no desenvolvimento do projeto, tendo este optado pela mestranda em questão. O projeto, inicialmente individual, rapidamente despertou o interesse de outras crianças, que se juntaram na primeira tarefa – desenhar os animais (cf. Apêndice A4). Este processo ilustra a importância da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção coletiva do conhecimento e na promoção de interações entre pares (Pinazza & Siqueira, 2017; Vasconcelos, s.d.).

Dado o carácter dinâmico desta metodologia, as crianças participaram ativamente em diferentes experiências de pesquisa, exploração e criação, mobilizando múltiplas competências, desde a linguagem oral e escrita até à criatividade e pensamento crítico. Em conformidade com as OCEPE, o trabalho desenvolvido permitiu fortalecer as interações sociais e potenciar aprendizagens significativas num contexto de participação ativa e colaborativa (Silva et al., 2016).

No presente relatório, devido à limitação de espaço, não será possível descrever e analisar a totalidade do Trabalho de Projeto “Qual destes animais vive mais anos?”. Assim, foram selecionadas três atividades representativas que ilustram a forma como as interações entre pares foram promovidas e como estas influenciaram as dinâmicas do grupo, destacando a relevância da aprendizagem experiencial e do envolvimento ativo das crianças no processo educativo.

3.2.1. ELABORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM PEQUENOS GRUPOS

Após concluir a primeira tarefa do projeto com a ajuda da T.M., que consistia em desenhar todos os animais, o I.V. avançou para a segunda etapa planeada: inventar uma história com a educadora S. e o colega B.A. sobre os animais. Assim, neste momento, um projeto inicialmente individual passou a contar com a participação ativa de três crianças. Assim nasceu a história "O Gato Feliz". Durante o processo de construção dessa história, a educadora S. procurou trabalhar com o I.V. aspetos relacionados com a gestão da raiva, dado que foram esses sentimentos que originaram o projeto. Esta estratégia pedagógica revelou-se fundamental para ajudar o I.V. a expressar e regular as suas emoções, promovendo um ambiente mais colaborativo e propícia a interações positivas.

Após finalizarem a história, a educadora S., o I.V. e o B.A. dirigiram-se à sala de atividades para partilhá-la com o grupo. O entusiasmo dos colegas foi evidente, gerando uma grande motivação e levando várias crianças a expressarem o desejo de também participarem no projeto e criarem as suas próprias histórias. Nos dias seguintes, a pedido das crianças, a educadora estagiária auxiliou na criação de novas histórias. Durante três semanas, surgiram três novas narrativas, elaboradas em pequenos grupos de trabalho constituídos por três crianças. Este processo demonstra a influência da mediação pedagógica na promoção da cooperação e da interação entre pares, favorecendo a participação ativa das crianças na construção do conhecimento (Corsaro, 2018).

A educadora estagiária optou por desenvolver as sessões de criação de histórias no polivalente, um espaço mais calmo e propício ao trabalho em pequenos grupos. Os objetivos desta proposta incluíam o desenvolvimento da expressão oral e do vocabulário, a construção de frases mais complexas, o fomento da comunicação e da expressão oral, a estimulação do trabalho em equipa e do respeito mútuo, a introdução de conceitos de tomada de decisão e negociação, bem como o estímulo da criatividade e da organização do pensamento narrativo. Além disso, esta estratégia pedagógica foi pensada para proporcionar um ambiente mais tranquilo, reduzindo potenciais conflitos e promovendo interações mais equilibradas entre as crianças (Silva et al., 2016).

O processo de criação das histórias seguiu uma estrutura comum: primeiro, as crianças escolhiam o animal sobre o qual queriam escrever; em seguida, propunham títulos para a história e realizavam uma votação para decidir o nome. Este processo exigia muita capacidade de negociação por parte das crianças e o envolvimento da mestrandia era mínimo. Durante a escolha do título da história "O Coelho Lacinho Comilão", ocorreu um empate entre duas sugestões de nomes lançados por duas crianças diferentes: "O Coelho Lacinho" e "O Coelho Comilão". Quando esta situação surgiu, e à pergunta lançada pela mestrandia: "Estes dois nomes têm o mesmo número de votos, quer dizer que empataram! Como vamos decidir o nome da história?", a T.M., muito rápida e prontamente, respondeu: "Juntamos! Juntamos os dois que ganharam! Fica 'O Coelho Lacinho Comilão'!", demonstrando um rápido raciocínio e capacidade de resolução de problemas. Esta situação exemplifica como a mediação pedagógica pode estimular a autonomia das crianças na tomada de decisões e na resolução de problemas em grupo (Rubin & Ross, 1982).

Assim surgiram as histórias "O Coelho Lacinho Comilão", da autoria do B.A., T.M. e M.R., e "A Vaca Que Não Queria Ir à Escola", criada por V.M., S.V. e P.O.

Para a última história, a educadora estagiária adotou uma abordagem diferente. Como ainda não havia histórias sobre o cavalo e o cão, utilizou um desenho criado na primeira fase do projeto pela T.M., representando esses dois animais de mãos dadas. Além disso, selecionou oito imagens – uma casa, uma flor, uma pandeireta, um conjunto de livros, duas crianças, um

jardim, uma árvore e um tambor – e pediu às crianças que escolhessem, em conjunto, apenas quatro imagens. As crianças decidiram fazê-lo eliminando sucessivamente imagens através de votações. Com as imagens selecionadas e o desenho como ponto de partida, seguiu-se o mesmo processo das histórias anteriores: votação do título e construção colaborativa do enredo.

A partilha das histórias com o grupo foi um momento fundamental. Tanto as crianças que participaram na sua criação quanto as que apenas as ouviam demonstravam grande entusiasmo e envolvimento (cf. Apêndice A5). De forma a avaliar esse envolvimento e o impacto desta atividade, a educadora estagiária recorreu à Escala do Bem-Estar e Envolvimento de Laevers et al. (2005), comparando os indicadores desta escala com os seus registos e observações. Através desta análise, foi possível constatar que as crianças apresentaram elevados níveis de envolvimento, evidenciados pelo foco e concentração durante as sessões, bem como pelo entusiasmo na partilha das histórias. A avaliação segundo os critérios da escala demonstrou que a atividade promovia um bem-estar emocional significativo, pois as crianças mostravam sinais de prazer, iniciativa e criatividade ao longo de todo o processo. Além disso, o envolvimento ativo das crianças sugere que a proposta foi verdadeiramente significativa para as mesmas, proporcionando aprendizagens profundas e autênticas.

Segundo Laevers et al. (2005), um alto nível de envolvimento indica que a atividade teve um impacto significativo no bem-estar e na aprendizagem das crianças. Do ponto de vista das interações entre pares, observa-se que o trabalho em pequenos grupos favoreceu a comunicação, a cooperação e a negociação, competências essenciais para o desenvolvimento social (Rubin & Ross, 1982).

O envolvimento das crianças no processo de criação das histórias revelou-se uma estratégia eficaz para fortalecer relações interpessoais e incentivar a participação equitativa dentro do grupo, alinhando-se com os princípios de uma pedagogia participativa (Edwards et al., 2012).

A análise da postura da educadora estagiária à luz da Escala de Empenhamento do Adulto de Bertram e Pascal (2009) evidencia uma intervenção pedagógica pautada pelo envolvimento ativo e pela facilitação da aprendizagem. No domínio da sensibilidade, a educadora adotou um tom de voz encorajador, fez gestos de incentivo, demonstrou empatia e valorizou as contribuições das crianças, respeitando as suas ideias e promovendo um ambiente de confiança. Quanto à estimulação, a sua intervenção foi variada e envolvente, encorajando o pensamento crítico, o diálogo e a expressão criativa, correspondendo aos interesses e necessidades das crianças. Por fim, no que diz respeito à autonomia, a educadora proporcionou oportunidades de escolha, apoiou a tomada de decisões e incentivou as crianças a assumir responsabilidades, promovendo um sentimento de pertença ao projeto e fortalecendo o seu papel ativo na aprendizagem. A abordagem pedagógica adotada pela educadora estagiária está alinhada com os princípios definidos nos Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, enfatizando a importância de promover práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, a cooperação e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. A criação colaborativa de histórias, ao estimular a expressão oral, a negociação e o pensamento crítico, reflete a valorização das interações entre pares e a construção do conhecimento de forma significativa, aspetos fundamentais no perfil profissional do educador.

Além disso, a educadora estagiária garantiu que as crianças tivessem autonomia para tomar decisões, respeitando ao mesmo tempo a estrutura da atividade e promovendo o seu desenvolvimento.

No entanto, ao longo da atividade, surgiram alguns desafios relacionados com a gestão das interações entre as crianças. Nos diferentes grupos, as distintas personalidades dos participantes tornaram a dinamização das sessões mais complexa, exigindo um esforço adicional para garantir que todas as crianças tivessem oportunidade de participar ativamente. Em alguns momentos, foi necessário intervir para equilibrar as dinâmicas e assegurar que nenhuma criança assumisse um papel predominante em detrimento das outras, promovendo uma participação equitativa e respeitosa. Estes desafios reforçam a importância da mediação

pedagógica na construção de interações entre pares mais harmoniosas e na promoção de uma aprendizagem cooperativa (Corsaro, 2018).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, tal como descrita por Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011), revelou-se eficaz na motivação e no envolvimento das crianças, permitindo-lhes construir conhecimento de forma significativa e colaborativa. Para além disso, esta metodologia contribuiu ainda como uma estratégia facilitadora das diferentes transições que ocorrem ao longo do dia, como a passagem entre atividades livres e momentos estruturados, entre a sala e os espaços exteriores ou entre diferentes contextos de aprendizagem. Estas transições, frequentemente marcadas por desafios e constrangimentos na interação entre as crianças e com o adulto, foram sendo suavizadas pela previsibilidade e pela participação ativa das crianças na organização da rotina. A possibilidade de darem continuidade às suas investigações e interesses promoveu um maior envolvimento e reduziu a resistência a mudanças súbitas, criando um ambiente mais harmonioso e cooperativo.

Esta proposta teve um impacto significativo na evolução da educadora estagiária enquanto profissional. Ao observar o interesse crescente das crianças e o seu desejo de pertencer ao projeto, compreendeu melhor a importância e a influência que a comunicação dos conhecimentos pode ter na Metodologia de Trabalho de Projeto (Helm & Katz, 2001; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, s.d.). A necessidade de ouvir ativamente as crianças, negociar com elas e estruturar a atividade de forma flexível e responsiva tornou-se evidente, reforçando a importância de uma postura pedagógica participativa e mediadora.

Assim, esta atividade não só contribuiu para o desenvolvimento da expressão oral e do pensamento narrativo, mas também promoveu o fortalecimento das interações entre pares e a capacidade de trabalho em equipa. A experiência evidenciou a importância da mediação pedagógica na promoção de interações entre pares positivas, reforçando o papel do educador como facilitador de aprendizagens significativas e de relações sociais saudáveis (Decreto-Lei n.º 241/2001).

3.2.2. PESQUISA NO COMPUTADOR E COMUNICAÇÃO EM PARES

Todos os dias depois do almoço, o grupo tinha a rotina de ouvir a música do dia do *Orelhudo!*, uma ferramenta da Casa da Música que possibilita a audição de uma música diferente todos os dias, contextualizada com um acontecimento do calendário civil de alguma parte do mundo. Um dia, após a audição da música do *Orelhudo!*, o B.A. e M.A. demonstraram muita curiosidade e interesse em escrever e pesquisar informação no computador. Assim, a educadora estagiária aproveitou essa curiosidade e interesse naturais e conduziu-os para que o projeto "Qual destes animais vive mais anos?" continuasse a ser desenvolvido.

Os objetivos desta proposta pedagógica foram orientados para o desenvolvimento de diversas competências essenciais ao processo de aprendizagem das crianças. Em primeiro lugar, procurou-se desenvolver competências de pesquisa e utilização de tecnologias digitais, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar a internet e adquirir ferramentas para pesquisar e organizar informações de forma autónoma, o que está em consonância com as OCEPE, que sublinham a importância de integrar as tecnologias de forma funcional e significativa no processo educativo. Em segundo lugar, foi essencial estimular o trabalho em equipa e a divisão de tarefas, promovendo a colaboração entre as crianças e a capacidade de se organizarem de forma a alcançar um objetivo comum, como preconizam as OCEPE ao valorizar as interações sociais e a aprendizagem colaborativa como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas. A proposta também visou promover o pensamento crítico e a organização da informação, permitindo que as crianças refletissem sobre os dados que encontravam e como os estruturar de maneira clara e lógica, alinhando-se à necessidade de proporcionar experiências que favoreçam a reflexão e a organização do conhecimento, conforme destacam as orientações curriculares. Além disso, procurou-se trabalhar a expressão oral e a comunicação, incentivando as crianças a partilhar o seu conhecimento de forma articulada e a ouvir as ideias dos outros, em consonância com

as OCEPE, que valorizam a expressão oral como um dos eixos do desenvolvimento integral da criança. Por fim, um dos principais objetivos foi potenciar o desenvolvimento da capacidade de cooperação na organização da informação da pesquisa e na posterior comunicação dos resultados e conclusões, reforçando a importância da colaboração para uma aprendizagem mais eficaz e significativa, de acordo com as OCEPE, que promovem a cooperação como um pilar fundamental no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Silva et al., 2016).

Esta abordagem está alinhada com a Metodologia de Trabalho de Projeto, que visa explorar os interesses das crianças e permitir que desenvolvam a sua aprendizagem de forma ativa e significativa (Helm & Katz, 2001; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Neste sentido, o B.A. e a M.A. trabalharam em equipa e pesquisaram no computador, com o auxílio da mestranda na identificação das letras, a pergunta central do projeto. As crianças olhavam para a folha com o planeamento do projeto, exposta na parede ao lado do computador, escolhiam que animal queriam pesquisar e, em seguida, à vez, com a ajuda da educadora estagiária e do outro colega, escreviam no Google a seguinte pergunta: "Quantos anos vive o/a ...?".

Neste sentido, a pesquisa sobre a longevidade dos animais revelou-se uma oportunidade significativa para analisar as interações entre pares e o impacto da mediação pedagógica nas mesmas. O envolvimento das crianças nesta experiência educativa foi marcado por momentos de cooperação e negociação, demonstrando como a interação entre pares pode ser promovida através de estratégias pedagógicas estruturadas.

Este grupo já nasceu na geração da tecnologia e, talvez por isso, em nenhum momento nenhuma das crianças pensou em escrever a pergunta central do projeto tal e qual no Google. Desde o início, o raciocínio das duas crianças esteve alinhado, sem necessidade de condução por parte da educadora estagiária. Desde o começo, souberam que, para descobrir qual daqueles animais vivia mais anos, primeiro tinham de saber quantos anos vive cada animal.

Esta abordagem permite que as crianças desenvolvam autonomia e espírito crítico, características essenciais na pedagogia de Reggio Emilia, que valoriza a capacidade das

crianças de serem protagonistas da sua própria aprendizagem (Edwards et al., 2012). Ademais, esta prática encontra respaldo nas OCEPE, que destacam a importância de envolver as crianças em experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas (Silva et al., 2016).

À medida que pesquisavam a informação na internet, pediam à mestranda que a registasse numa folha branca. As crianças estavam muito focadas e envolvidas nesta tarefa. Iam pesquisando cada animal à vez e ajudando-se na identificação das letras (cf. Apêndice A6). O B.A. demonstrou muito espanto e entusiasmo ao descobrir a quantidade de anos que vive um animal em específico, dizendo: "Uau! Isto é incrível! Não imaginava que os burros viviam de 27 a 40 anos!".

O facto de ter sido o B.A. a ter descoberto esta informação através da sua própria pesquisa no computador, e não porque alguém lhe disse, faz com que esta aprendizagem se tenha tornado realmente significativa. Segundo Laevers et al. (2005), a participação ativa das crianças em atividades que despertam o seu interesse está diretamente relacionada com elevados níveis de bem-estar e envolvimento, fatores essenciais para aprendizagens profundas e significativas. Esta perspetiva é igualmente corroborada pelas OCEPE, que sublinham a necessidade de promover ambientes ricos em interações e oportunidades de exploração (Silva et al., 2016).

Durante a pesquisa no computador, a interação entre o B.A. e a M.A. evidenciou tanto desafios como potencialidades no desenvolvimento das competências sociais. De acordo com Rubin & Ross (1982), a relação entre pares desempenha um papel fundamental na construção das competências sociais, sendo essencial garantir um ambiente que favoreça a colaboração e a partilha.

Após recolherem a informação que precisavam acerca de todos os animais, as crianças começaram a discutir de que forma iam organizar a informação que recolheram para posteriormente apresentarem aos restantes colegas o que tinham descoberto e aprendido. Assim, a M.A. disse: "Vamos desenhar os animais agora todos numa folha e depois cortamos

e colamos numa cartolina e depois pomos qual vive menos e mais.". O B.A. acrescentou: "E também podemos pôr isso e desenhar todos os animais e pôr os anos que vive cada animal."

A pesquisa no computador prolongou-se por algum tempo e, por isso, a educadora estagiária sugeriu que os desenhos dos animais fossem realizados no dia seguinte. No entanto, o entusiasmo e envolvimento das crianças era de tal maneira forte que imediatamente descartaram a sugestão da mestranda, dizendo: M.A.: "Não! Nós queremos fazer agora! Nós não estamos cansados!"; B.A.: "Sim, nós queremos desenhar agora!". E assim foi, nesse dia, as crianças ainda fizeram todos os desenhos e escreveram todas as informações necessárias para a composição dos cartazes.

Esta atividade aconteceu numa quinta-feira, o que significa que ficou "parada" por alguns dias, uma vez que, sexta-feira a educadora estagiária não se encontrava na instituição, depois entrou o fim de semana e na segunda-feira seguinte não houve componente letiva. No dia a seguir, terça-feira, quando a educadora estagiária chegou à instituição o B.A. e a M.A foram a correr ter com ela e a primeira coisa que perguntaram foi "Trouxeste a cartolina para acabarmos o cartaz?" e a segunda coisa que perguntaram foi: "Quando é que podemos acabar o cartaz?", demonstrando uma motivação imensa pela atividade e pelo projeto, mesmo passados tantos dias. Assim, as crianças selecionaram todo o material que precisavam para terminar os cartazes: os desenhos e palavras que tinham escrito anteriormente, tesouras, cola, cartolina e a folha com a informação que recolheram da pesquisa no computador. Em seguida, a educadora estagiária dirigiu-se com as duas crianças para o polivalente, um espaço silencioso e tranquilo, para que as crianças pudessem terminar o seu trabalho em conjunto. Durante a elaboração dos cartazes as duas crianças trabalharam em equipa, entreajudaram-se, dividiram tarefas e recorriam ao auxílio da educadora estagiária somente para voltar a ler a folha com as informações que tinham recolhido através da pesquisa no computador, para que pudessem confirmar que estava tudo correto. Durante a elaboração dos cartazes era notória a grande concentração das duas crianças e prazer no desenvolvimento daquela proposta.

O envolvimento e interesse das crianças por esta atividade reforça a importância de projetos que valorizam a participação ativa das crianças na sua aprendizagem, um princípio também enfatizado nas OCEPE (Vasconcelos, s.d.; Silva et al., 2016).

Terminados os cartazes, o B.A. e a M.A. não conseguiam conter o entusiasmo e a ansiedade por mostrar o seu trabalho ao restante grupo e contar tudo o que tinham descoberto através da pesquisa no computador. Assim, na parte da tarde, com o grande grupo reunido, o B.A. e a M.A. puderam, em conjunto, mostrar os cartazes em que tinham estado a trabalhar e comunicar todas as suas descobertas. Depois de a díade partilhar as suas descobertas, o restante grupo começa a colocar algumas dúvidas: C.B.:” Qual é que tem pouco (anos)?”, e todo o grupo responde em uníssono “É o coelho!”, demonstrando que estavam muito atentos à explicação dos colegas, e o S.V. ainda complementa: “E o burro é o que tem mais anos!”.

Durante a comunicação foi possível observar uma discrepância entre a quantidade dos momentos de fala do B.A. e da M.A.. Este é um constrangimento/uma falha por parte da educadora estagiária, que não planeou um momento anterior à comunicação para ajudar as duas crianças a prepararem-se para o momento e planearem o que cada uma iria dizer. Este constrangimento transformou-se num momento de reflexão sobre e para a ação, refletindo sobre o papel do educador. A dificuldade na distribuição equitativa da fala entre as crianças pode ser compreendida à luz das dinâmicas de negociação entre pares, um conceito trabalhado por Corsaro (2018), que destaca a forma como as crianças constroem coletivamente significados e regras sociais. Neste sentido, a intervenção do adulto pode ser determinante para equilibrar estas interações e garantir uma participação mais equitativa. Assim, de acordo com Bertram e Pascal (2009), o papel do adulto deve ser o de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, garantindo que todas as crianças têm oportunidade de expressar as suas ideias e participar ativamente. Além disso, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, a intervenção do educador deve promover a igualdade de oportunidades e a inclusão de todas as crianças.

Durante o desenvolvimento deste projeto, as relações entre pares foram um elemento fundamental para o sucesso da aprendizagem. O trabalho em equipa entre o B.A. e a M.A., assim como a interação com o restante grupo, evidenciou como as crianças podem colaborar, comunicar e aprender umas com as outras de maneira eficaz. As crianças envolveram-se ativamente na troca de ideias, na resolução de problemas e na divisão de tarefas, o que contribuiu para a construção de relações sociais mais fortes. Corsaro (2018) aponta que as interações entre crianças são mediadas pelo contexto pedagógico e pelas oportunidades de colaboração. Neste caso, o projeto ofereceu um espaço onde as crianças não só compartilharam o conhecimento, mas também aprenderam a respeitar e valorizar as ideias dos outros, desenvolvendo competências essenciais para uma convivência harmoniosa e produtiva em grupo. O processo de investigação e apresentação dos resultados aos colegas também permitiu que as crianças experienciassem a comunicação e a negociação de ideias em conjunto, fortalecendo ainda mais os laços entre elas.

Adicionalmente, esta experiência poderia ter sido enriquecida com um enfoque matemático mais estruturado. A informação recolhida sobre a esperança média de vida dos animais poderia ter sido organizada e representada através de gráficos ou tabelas. Segundo as OCEPE, a matemática deve ser integrada em contextos significativos e funcionais, permitindo que as crianças desenvolvam competências matemáticas de forma natural e contextualizada (Silva et al., 2016). Este tipo de atividade fomentaria não apenas a análise e comparação de dados, mas também o desenvolvimento do pensamento lógico e da representação simbólica, competências essenciais para a aprendizagem nesta faixa etária.

Apesar destes constrangimentos, todo o processo e, sobretudo, o momento da comunicação, constituiu uma experiência de aprendizagem verdadeiramente significativa, tanto para o B.A. e para a M.A. como para o restante grupo. Para a educadora estagiária, constituiu também um momento de grande aprendizagem sobre a dinâmica do trabalho de projeto e a interação entre crianças, permitindo refletir sobre melhorias futuras na planificação e execução de atividades educativas (Silva et al., 2016).

A mediação pedagógica teve um papel crucial nesta atividade, influenciando a forma como as crianças acederam e organizaram a informação. A intervenção da educadora, ao sugerir estratégias de pesquisa e apoiar a sistematização das descobertas, reflete a importância do envolvimento do adulto na promoção do envolvimento e do bem-estar das crianças, conceitos centrais na escala de Laevers et al. (2005). Contudo, como apontado por Bertram & Pascal (2009), a mediação deve equilibrar a facilitação com a autonomia, permitindo que as crianças desenvolvam as suas próprias estratégias de exploração e colaboração.

O ambiente educativo também influenciou diretamente a dinâmica desta experiência pedagógica. De acordo com Bronfenbrenner (1979), o ambiente próximo em que ocorrem as interações desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil. No caso desta atividade, a organização do espaço e o acesso ao computador foram fatores determinantes para a forma como as crianças interagiram. A necessidade de partilhar um mesmo dispositivo tecnológico implicou negociações constantes, promovendo competências de regulação emocional e de resolução de conflitos.

Para a educadora estagiária, foi igualmente enriquecedor observar como duas crianças de cinco anos conseguem raciocinar, negociar e organizar os seus pensamentos de forma a transmitir aos colegas aquilo que aprenderam. Este processo, que por vezes pode ser desafiante até para os adultos, revelou a capacidade das crianças em estruturar e partilhar o conhecimento de maneira autónoma e significativa.

3.2.3. ELABORAÇÃO DE UM FILME EM GRANDE GRUPO

Depois de as crianças terem encontrado a resposta para a pergunta central do projeto, as educadoras estagiárias sugeriram que fosse criado um filme com as histórias inventadas pelas crianças, como forma de expandir e divulgar o projeto junto da comunidade educativa, nomeadamente das famílias. Esta sugestão foi lançada em grande grupo e abraçada por todas

as crianças com grande entusiasmo e euforia. No entanto, o tempo disponível para a realização desta proposta era muito escasso e limitado e, por isso, tinha de ser aproveitado ao máximo. Deste modo, a partir do momento em que as crianças abraçaram a sugestão da elaboração do filme, começamos imediatamente a tomar decisões importantes, em grande grupo. A primeira grande decisão a ser tomada, e talvez a mais rápida, foi: “Vamos recriar todas as histórias (quatro)? Ou vamos selecionar as que mais gostamos?”. Em uníssono o grande grupo decidiu: “Todas!”. Assim, as educadoras estagiárias explicaram às crianças que o tempo disponível era limitado e que seria necessário um grande empenho para conseguirem realizar o filme com as quatro histórias. Diante desse desafio, as crianças não desistiram e assumiram o compromisso com entusiasmo.

A atuação da mestrandia nesta etapa pode ser analisada à luz da Escala de Empenhamento do Adulto de Bertram e Pascal (2009), ao invés de tomar decisões unilaterais para acelerar o processo, a mestrandia garantiu que as crianças fossem protagonistas do seu próprio percurso, promovendo a escuta ativa, a negociação e o pensamento crítico. O envolvimento das crianças foi constantemente incentivado, respeitando o seu ritmo e estimulando a autonomia, aspetos fundamentais para um nível elevado de empenhamento do adulto.

Passando para a decisão seguinte, a mestrandia explicou, em grande grupo, que o filme tinha de ter um título e deu a oportunidade a cada criança para dar a sua sugestão de título para o filme escrevendo a mesma numa folha A3. Depois das crianças que queriam, terem dado a sua sugestão, a educadora estagiária questionou as crianças sobre como iriam decidir o título do filme e as crianças sugeriram fazer uma votação, e assim foi feito. No entanto, dois nomes empataram. Mediante esta situação a mestrandia questionou: “Os nomes “Animais Felizes” e “Filme dos Animais” têm o mesmo número de votos, como vamos decidir qual vai ser o título do nosso filme?”, e a T.M. rapidamente encontrou uma solução: “Podemos juntar os dois nomes que ganharam, fica:” Filme dos Animais Felizes”.”, e o restante grupo abraçou a sugestão da colega com muito entusiasmo, demonstrando a importância do diálogo e da colaboração na tomada de decisões (cf. Apêndice A7). Esta situação reflete o desenvolvimento

da capacidade de resolução de problemas e de respeito pelas ideias dos outros, aspetos essenciais nas interações entre pares (Rubin & Ross, 1982).

Ao longo de todo este processo, a mestranda ajustou a sua intervenção para incentivar a participação ativa, desafiando as crianças a resolver problemas e a tomar decisões coletivas. Este envolvimento demonstra um alinhamento com um nível elevado de empenhamento do adulto, uma vez que promove um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde as crianças se sentem valorizadas e motivadas a contribuir (Bertram & Pascal, 2009). A capacidade de decidir democraticamente e gerir desacordos de forma construtiva está alinhada com a perspetiva da Sociologia da Infância de Corsaro (2018), que enfatiza o papel das crianças como agentes nas suas interações sociais.

A partir deste momento, começaram a surgir as decisões mais complexas, uma vez que este grupo revelava dificuldades na gestão de conflitos e na negociação. A escolha de personagens exigia um processo organizado e democrático, para evitar tensões desnecessárias. Assim, em díade, as educadoras estagiárias consideraram que a melhor estratégia seria preparar previamente quatro folhas, cada uma identificando o nome de uma história e o número de personagens disponíveis. Posteriormente, reuniram as crianças em grande grupo, apresentaram as folhas e incentivaram-nas a distribuírem-se autonomamente, negociando entre si. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois as crianças demonstraram maturidade e capacidade de negociação, evidenciando uma evolução significativa relativamente ao início da PES.

Essa abordagem reflete os princípios delineados nos Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, que destacam a importância do papel do educador de infância como facilitador do desenvolvimento global da criança, promovendo a sua autonomia e participação ativa. O Decreto-Lei n.º 240/2001, sublinha a necessidade de criar um ambiente educativo que favoreça a aprendizagem significativa e a construção de conhecimento de forma centrada na criança. A escolha das educadoras estagiárias em estruturar um processo democrático e permitir que as crianças negociassem entre si evidencia um compromisso com

a autonomia das crianças, permitindo-lhes assumir um papel ativo no seu próprio processo educativo.

Surpreendentemente, este processo decorreu de forma natural, sem conflitos e sem necessidade de intervenção do adulto. Após a distribuição das histórias, as crianças reuniram-se em pequenos grupos para decidir quem interpretaria cada personagem dentro de cada história. Esse progresso sugere que as experiências e dinâmicas promovidas ao longo dos meses contribuíram positivamente para o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Esse desenvolvimento está em consonância com o Decreto-Lei n.º 241/2001, que estabelece que o educador deve fomentar a interação e a participação das crianças na tomada de decisões, promovendo um ambiente inclusivo e cooperativo.

A capacidade do grupo para dialogar e chegar a consensos sem a intervenção direta do adulto representa um avanço notório, sobretudo considerando que, no início da prática, este tipo de negociação era um desafio. A educadora estagiária, ao permitir que o processo decorresse sem impor soluções externas, revelou uma compreensão clara do seu papel como mediadora e facilitadora do processo educativo, em vez de uma postura diretiva. Após a atribuição de todas as personagens, as folhas foram afixadas na parede da sala de atividades, permitindo que as crianças consultassem as suas escolhas sempre que necessário. Durante todo o processo, era evidente o envolvimento, o prazer e o bem-estar das crianças, demonstrando que a autonomia e a participação ativa promovem aprendizagens significativas e fortalecem as relações interpessoais no grupo (Laevers et al., 2005).

Desde o início, foi explicado às crianças que a divulgação do filme aos pais coincidiria com o último dia de estágio das educadoras estagiárias, para que todo o tempo disponível fosse aproveitado ao máximo. Com o título definido e o dia da divulgação escolhido, as crianças começaram a dividir as tarefas para a criação do cartaz do filme.

No mesmo dia, uma das histórias já foi gravada. Os figurinos utilizados nas gravações foram reaproveitados: alguns pertenciam à instituição, enquanto outros foram criados a partir de materiais e roupas da mestrandia. Ao longo dos dias seguintes, as gravações continuaram,

e as crianças mantiveram-se extremamente animadas. Todas as crianças participaram ativamente e demonstraram grande prazer durante todo o processo, o que refletiu o envolvimento genuíno e a alegria que sentiam ao contribuir para a realização do filme.

Essa participação radiante e ativa é um claro reflexo de um alto nível de *bem-estar* e *envolvimento*. As crianças estavam motivadas e imersas nas tarefas, demonstrando prazer e concentração, o que indica um ambiente educativo positivo e que favorece a aprendizagem significativa e a cooperação, conforme descrito na Escala de Bem-estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005).

Mas um filme não é composto apenas por gravações de imagem. Para a sua montagem, era necessário criar uma capa para o filme, identificar cada história e o respetivo elenco, além de incluir narrações para complementar as cenas sem som. De acordo com as OCEPE, é essencial que as crianças participem ativamente em projetos significativos, assumindo papéis diversificados que promovam a criatividade, a autonomia e a cooperação (Silva et al., 2016). Assim, as crianças foram as responsáveis por criar todos os elementos necessários, desde os desenhos, as palavras até às narrações. As únicas tarefas que não ficaram inteiramente a cargo das crianças foram a realização e a edição do filme. A edição foi conduzida pela mestranda, mas as crianças também tiveram a oportunidade de gravar algumas cenas, reforçando o seu envolvimento no processo.

A escolha dos figurinos, cenários e adereços contou com a participação das crianças. No entanto, devido à falta de tempo, a maior parte das decisões ficou a cargo das educadoras estagiárias, o que se revelou um constrangimento. De acordo com as OCEPE, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de expressão e participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico (Silva et al., 2016). Assim, a experiência teria sido ainda mais enriquecedora se as crianças pudessem criar os seus próprios figurinos, discutir opções de cenários e construir colaborativamente os adereços, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e alinhado com uma pedagogia participativa.

Apesar desse constrangimento, as crianças foram envolvidas em todas as etapas possíveis do processo, demonstrando um elevado nível de empenho e participação (cf. Apêndice A8). De acordo com a Escala de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers et al. (2005), um alto nível de envolvimento reflete um estado de concentração, motivação e satisfação, essenciais para aprendizagens profundas e significativas. Nesse sentido, ao longo das semanas, todas as crianças, sem exceção, evidenciaram bem-estar, entusiasmo e um genuíno prazer em participar, indicando que a experiência foi enriquecedora tanto do ponto de vista emocional como cognitivo.

É importante destacar que, desde a planificação até à gravação e edição do filme, as crianças assumiram papéis ativos e diversificados, reforçando a importância do trabalho colaborativo. De acordo com as OCEPE, as crianças devem ser incentivadas a participar em projetos significativos que promovam a criatividade, a autonomia e a cooperação (Silva et al., 2016). O culminar do projeto foi um reflexo da evolução do grupo, com crianças mais capazes de negociar, respeitar ideias diferentes e resolver conflitos de forma construtiva e autónoma, demonstrando a influência positiva das estratégias pedagógicas na melhoria das interações entre pares.

O entusiasmo e o orgulho demonstrados pelas crianças e famílias no dia da apresentação revelam que o projeto foi, para além de uma experiência de aprendizagem, um momento significativo de crescimento pessoal e social para as crianças.

Essa participação radiante e ativa é um claro reflexo de um alto nível de bem-estar e envolvimento. As crianças estavam motivadas e imersas nas tarefas, demonstrando prazer e concentração, o que indica um ambiente educativo positivo e que favorece a aprendizagem significativa e a cooperação, conforme descrito na Escala de Bem-estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005).

Como educadora estagiária, foi extremamente gratificante e uma grande aprendizagem, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, observar que, nesta fase do projeto, 22 crianças estavam verdadeiramente envolvidas. O projeto, que teve início a

partir da curiosidade de uma única criança, evoluiu para uma etapa de divulgação com 22 crianças totalmente comprometidas, desejosas de partilhar o trabalho em que estavam a colaborar com tanto entusiasmo, dedicação e prazer.

No dia da divulgação, as crianças mal conseguiam conter o entusiasmo, radiantes por finalmente apresentarem aos pais o filme que tinham produzido. Durante a manhã, ainda embelezaram copos de papel, que mais tarde seriam usados para servir as pipocas na sessão de cinema. Ao final do dia, quando puderam finalmente sentar-se ao lado das famílias para assistir ao filme, eram visíveis o prazer e o orgulho a transbordar no sorriso de cada criança e familiar presente.

Para a educadora estagiária, toda a experiência com a Metodologia de Trabalho de Projeto constituiu um marco importante no seu desenvolvimento profissional. Desde o início, foi desafiada a lidar com um grupo de crianças inicialmente conflituoso, o que exigiu o desenvolvimento de competências em gestão de grupo, resolução de conflitos e promoção de um ambiente colaborativo. Ao longo do processo, a educadora estagiária foi capaz de aplicar estratégias pedagógicas que promoveram a negociação entre as crianças, a tomada de decisões coletivas e o respeito pelas opiniões dos outros, permitindo que o grupo evoluísse de maneira positiva.

A observação da evolução das crianças, especialmente na redução dos conflitos e no fortalecimento das relações interpessoais, foi um reflexo da eficácia das abordagens que priorizam a participação ativa e a colaboração. A educadora estagiária também demonstrou uma capacidade crescente de adaptação, ajustando as suas intervenções de acordo com as dinâmicas do grupo e com as necessidades que surgiam, o que contribuiu para o seu crescimento enquanto profissional. Esse processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a adaptação das suas abordagens reforçou a compreensão da educadora estagiária sobre como a Metodologia de Trabalho de Projeto pode ser eficaz na promoção do envolvimento das crianças e na criação de um ambiente de aprendizagem produtivo e positivo.

Portanto, a aprendizagem da educadora estagiária foi marcante ao longo deste estágio, refletindo uma evolução contínua nas suas competências profissionais, incluindo a gestão de grupo, mediação de conflitos e a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Esta experiência contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento como futura profissional da educação, capacitando-a para enfrentar desafios ainda mais complexos no futuro.

REFLEXÃO FINAL

A reflexão final que se segue visa, não apenas sintetizar e integrar as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo na PES, mas também oferecer uma análise crítica e aprofundada sobre os desafios e as conquistas enfrentadas durante os estágios. Este processo de reflexão insere-se numa perspetiva contínua de aprendizagem profissional e pessoal, alinhando-se com os princípios e as exigências da formação inicial do educador de infância. Este momento permite situar as práticas pedagógicas da mestranda num quadro normativo e teórico robusto, que apoia e justifica as decisões educativas tomadas, bem como delinear as perspetivas futuras de crescimento profissional.

O percurso formativo na PES revelou-se uma experiência enriquecedora e desafiadora, com momentos de grande aprendizagem, mas também com momentos de adaptação e superação de constrangimentos. A análise das interações entre pares e a consideração das estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para promover um ambiente educativo positivo permitiram um aprofundamento do entendimento sobre o papel do educador de infância. A articulação da prática pedagógica com os referenciais teóricos presentes, nomeadamente a Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), que enfatiza a importância das interações nos diferentes níveis do ambiente educativo, e as OPC de Marques et al. (2024), que apontam para a necessidade de um ambiente estruturado que promova a autonomia e a participação ativa das crianças, foram cruciais para a compreensão do impacto das interações entre pares no desenvolvimento integral das crianças.

A compreensão de que as interações entre pares são um dos principais alicerces da aprendizagem social e emocional das crianças foi central para a construção das estratégias pedagógicas implementadas ao longo dos estágios. As crianças, como sublinha Corsaro (2018), não são apenas recetores passivos de conhecimento, mas sim agentes ativos que constroem as suas relações e competências sociais de forma dinâmica, interagindo com os outros de diversas formas. Neste sentido, o papel do educador de infância assume um carácter essencialmente mediador, devendo apoiar as crianças na construção de relações saudáveis e

na resolução de conflitos. O Decreto-Lei n.º 240/2001 define este papel como sendo baseado na observação atenta das necessidades das crianças e na implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem em contextos de interação social.

No entanto, a gestão de um grupo de crianças em contexto de EPE nem sempre se revelou fácil, especialmente quando se tratou de lidar com interações mais conflituosas. A necessidade de intervir e mediar essas interações, enquanto se preservava a autonomia das crianças para resolver os seus próprios desafios sociais, suscitou questões importantes sobre o equilíbrio entre mediação e autonomia. Esta tensão entre a necessidade de intervir e a promoção da autonomia das crianças está claramente refletida nas diretrizes do Decreto-Lei n.º 241/2001, que realça a importância de um educador de infância que saiba atuar de forma sensível, promovendo a capacidade das crianças para resolverem problemas por si mesmas, sem, no entanto, negligenciar o seu papel como mediador.

A organização do ambiente educativo foi outro ponto fulcral neste percurso. A análise crítica do espaço educativo, baseada nas OCEPE (Silva et al., 2016), demonstrou que a organização do ambiente e a escolha dos materiais têm um impacto significativo nas interações entre as crianças. O ambiente educativo deve ser um espaço estimulante, mas não excessivamente sobrecarregado, que favoreça a concentração, a colaboração e a comunicação. Durante a PES, foi possível observar que, quando o ambiente era cuidadosamente organizado para promover essas interações, as crianças tornavam-se mais capazes de se envolver de forma cooperativa, de negociar e de partilhar ideias.

Ao longo da PES, várias estratégias de formação foram fundamentais para apoiar e consolidar o meu percurso de aprendizagem profissional. O estágio em díade permitiu a partilha constante de experiências, reflexões e estratégias, promovendo um sentimento de apoio mútuo e construção conjunta de conhecimento. Os processos de planificação e reflexão em equipa revelaram-se essenciais para o alinhamento de práticas pedagógicas e para a construção de uma visão partilhada sobre a ação educativa. A elaboração do portefólio de aprendizagem profissional na PES em Creche foi um exercício profundamente formativo, pois possibilitou a sistematização de experiências e aprendizagens significativas. As reuniões de

avaliação, tanto reguladoras como finais, ofereceram momentos de análise crítica do percurso, permitindo reajustar estratégias e definir novas metas. Os momentos de supervisão, marcados pela partilha de saberes entre orientadoras, colegas e formandas, foram igualmente determinantes para a minha evolução, promovendo uma escuta ativa, questionamento e reflexão. Também a própria elaboração deste RE constituiu um espaço de aprofundamento teórico e de consolidação das aprendizagens realizadas, representando o culminar do processo formativo vivido ao longo do estágio.

Para além dessas estratégias formativas, a metodologia de IA e a Metodologia de Trabalho de Projeto revelaram-se elementos profundamente enriquecedores para a minha prática pedagógica e para a minha aprendizagem profissional. A metodologia de IA permitiu-me adotar uma postura reflexiva e investigativa, sustentando decisões pedagógicas informadas e promovendo uma análise contínua das práticas adotadas. Este processo exigiu uma escuta atenta às necessidades do grupo e a capacidade de ajustar a ação pedagógica em função dos desafios e das potencialidades observadas. Por sua vez, a Metodologia de Trabalho de Projeto, desenvolvida no estágio em EPE, proporcionou uma abordagem centrada nos interesses das crianças, favorecendo a sua participação ativa, o envolvimento nas aprendizagens e a construção de conhecimento em grupo. A articulação entre estas duas metodologias reforçou a intencionalidade da minha prática pedagógica e contribuiu para a consolidação de uma identidade profissional alicerçada na escuta, na flexibilidade e na valorização das interações.

No que diz respeito ao impacto do percurso formativo na minha identidade profissional, o percurso evidenciou a importância de uma prática educativa contínua, fundamentada em teorias e normativas sólidas, mas também flexível, adaptada consoante as necessidades de cada grupo de crianças. A formação inicial permitiu-me consolidar a ideia de que o educador deve ser um facilitador das aprendizagens das crianças, criando as condições e oportunidades necessárias para que estas se tornem protagonistas das suas próprias experiências. Neste sentido, as competências de mediação, comunicação e resolução de

conflitos, como indicado no Decreto-Lei n.º 240/2001, são centrais para a prática educativa e para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem saudável e cooperativo.

Olhando para o futuro, as aprendizagens construídas durante a PES são um ponto de partida para o aprofundamento da temática das interações entre pares, uma área de grande relevância no contexto da Educação de Infância. O compromisso com uma prática pedagógica reflexiva, baseada na escuta ativa das crianças e na criação de ambientes educativos ricos, será um eixo fundamental no meu desenvolvimento profissional. A articulação contínua entre teoria e prática continuará a orientar o meu percurso, promovendo a constante inovação e o aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas.

Em síntese, a experiência vivida ao longo da PES e a elaboração do presente RE permitiram-me não apenas consolidar os meus conhecimentos teóricos e práticos, mas também refletir profundamente sobre o meu papel enquanto futura educadora de infância. Este percurso formativo, enriquecido pelos referenciais normativos e teóricos, constituiu um passo fundamental na construção da minha identidade profissional, reforçando o compromisso com uma educação que valorize a autonomia, a participação e as interações sociais positivas entre as crianças.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ªed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008a). Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. In M. Barbosa, & M. Horn, *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* (pp. 35-51). Artmed Editora.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008b). Diferenças de projetos na creche e na pré-escola. In M. Barbosa, & M. Horn, *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* (pp. 71-84). Artmed Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. Oliveira-Formosinho, Coord.). Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers* (2ª ed.). Routledge.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317538479_A25424601/preview-9781317538479_A25424601.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.

- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5ª ed.). Sage Publications.
<https://www.timothydavidson.com/Library/Books/Corsaro-2018-the%20sociology%20of%20childhood/Corsaro-2018-the%20sociology%20of%20childhood%20-%20brief.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Department of Children and Youth Affairs. (2015). Lundy's Model of Participation. In Department of Children and Youth Affairs, *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015-2020* (p. 21). Government Publications.
<https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman G. (Eds.). (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3ª ed.). Praeger.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. In G. MacNaughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice* (pp. 239-258). Open University Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). PAZ E TERRA.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Minds: The Theory of Multiple Intelligences*. BasicBooks.
- Gobbi, M. (2022). Desenhos Entre Mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. *Revista de Ciências Sociais*, 57, 135-152.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-approved-digital-web.pdf>
- Hawkins, D. (2012). Malaguzzi's Story, Other Stories, and Respect for Children. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3^a ed., pp. 73-80). Praeger.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108). <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers College Press.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience: Methods and Approaches* (pp. 61-86). Sage Publications.
- Hill, M. (2006). Children's Voices on Ways of Having a Voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69-89.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. [10.1111/1467-9507.00119](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119)
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Como Planificar La Investigación-Acción*. Laertes.

- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M. V. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lundy, L., McEvoy, L. & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736.
- Malaguzzi, L. (1993a). Your Image of Child: Where Teaching Begins (B. Rankin, L. Morrow, & L. Gandini, Trad.). NAREA. [https://www.sightlines-initiative.com/images/Library/reggio/Your Image of the Child-Where Teaching Begins.pdf](https://www.sightlines-initiative.com/images/Library/reggio/Your_Image_of_the_Child-Where_Teaching_Begins.pdf)
- Malaguzzi, L. (1993b). For an Education Based on Relationships (L. Gandini, Trad.). *Young Children*, 49(1), 9-12. <https://www.reggioalliance.org/wp-content/uploads/2022/05/education-based-on-relationships.pdf>
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Mesquita, C. (2020). A investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada em direitos. *Caderno de Educação de Infância*, 120, 77-82. <http://hdl.handle.net/10198/22797>
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2ª ed.). Sage Publications.
- Napierala, M. (2022). Como se iniciam, mantêm e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche?. *Cadernos de Educação de Infância*, 125, 14-27.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. The Free Press Glencoe. <https://dn790006.ca.archive.org/0/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>
- Pinazza, M., & Siqueira, S. (2017). Trabalho de projeto no quotidiano da pré-escola: do que se está falando?. *Em Aberto*, 30(100), 145-156. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3415>

- Pires, C. M. G. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-32). Falmer Press.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue With Reggio Emilia: Listening, Researching, and Learning*. Routledge.
- Rubin, K. H., & Ross, H. S. (1982). *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*. Springer-Verlag.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/ DGE.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. University of Oxford.
<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4650/1/RR356.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.). (s.d.). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. ME:DGIDC.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr_ojeto_r.pdf

Vogl, S., Schmidt, E. & Kapella, O. (2023). Focus Groups With Children: Practicalities and Methodological Insights. *Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), 1-28.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2^a ed., pp. 9-36). Falmer Press.

Referências Não Publicadas

Creche (2022/2025). Projeto Educativo da Instituição de Creche. Documento não publicado.

Creche (2023/2024). Projeto Curricular de Sala. Documento não publicado.

Educação Pré-Escolar (2024/2025). Projeto Pedagógico da Instituição. Documento não publicado.

Documentos legais

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, Série I de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, Série I de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Despacho conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto do Ministério da Educação. (1997). Diário da República n.º 192/1997, Série II de 1997-08-21. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1997-1428462>

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. (1997). Diário da República n.º 34, Série I de 1997-02-10. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. (2011). Diário da República n.º 167, Série I de 2011-08-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

**Interações Entre Pares na
Educação de Infância**
Maria Inês Ramos de Magalhães

