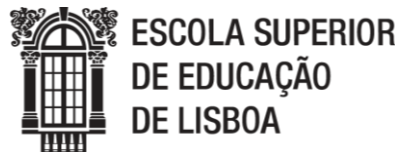


## **A RELAÇÃO ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Ana Filipa Freitas Couto**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2018**



## **A RELAÇÃO ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Ana Filipa Freitas Couto**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de  
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Mónica Pereira

**2018**



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à Prof<sup>a</sup>. Doutora Mónica Pereira por ter aceite ser minha orientadora. Sem a sua dedicação, entusiasmo, profissionalismo, empenho e disponibilidade, não teria sido possível terminar esta etapa académica.

Quero deixar um eterno reconhecimento, por todo o tempo que despendeu comigo, nesta investigação, pelos desafios que me lançou, pelo conhecimento que me transmitiu e pelos conselhos que me sugeriu. Para mim foi um privilégio ter sido orientada por si, o meu muito obrigada.

Em segundo lugar, quero agradecer à minha família, em particular, aos meus pais e a minha irmã, porque são um pilar muito importante na minha vida. Obrigada pela força e motivação que sempre me deram mesmo quando surgiam obstáculos no meu caminho. Sou feliz ao ver o orgulho que têm em mim, por isso, agradeço o facto de acreditarem incessantemente em mim e nas minhas capacidades. Saliento, uma vez mais, que, sem o vosso apoio incondicional não seria a pessoa que sou hoje.

O meu maior agradecimento é às crianças por todas as partilhas, por todos os ensinamentos e por todos os momentos únicos e inesquecíveis que vivenciamos ao longo destes meses.

Ainda quero agradecer a todas as minhas colegas e amigas que ao longo deste percurso académico sempre me apoiaram e transmitiam força para não desistir do meu sonho.

Por último, quero agradecer à educadora cooperante pelo incentivo e apoio que demonstrou na elaboração da minha dissertação e ao longo do estágio. Muito obrigada pelas críticas construtivas que me transmitiu, pela paciência que teve, pela sua dedicação e, acima de tudo, por nunca me deixar desistir dos meus sonhos, por muito difíceis que sejam de atingir. Também agradeço a toda a instituição por me ter recebido tão bem, em especial às educadoras que sempre me apoiaram e tinham sempre uma palavra amiga a dizer nos momentos difíceis.

## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar de forma clara, reflexiva e interpretativa as opções pedagógicas, sendo estas sustentadas nos registos diários resultantes da observação e da intervenção educativa, que é fundamentada na literatura e referidas as aprendizagens daí resultantes. A prática decorreu durante aproximadamente quatro meses, com um grupo de 25 crianças, entre os 4 e 5 anos. Através de uma observação participante, verifiquei que o grupo apresentava dificuldades nas relações interpessoais, envolvendo-se em conflitos entre pares. Assim sendo, irei apresentar o processo de intervenção, bem como os dados obtidos através da observação participante e as conclusões da mesma.

A investigação realizada segue uma investigação sobre a própria prática e tem como objetivo avaliar as interações criança-criança para, desta forma, compreender as suas implicações na competência de escolha e resolução de problemas por parte das crianças.

De uma forma global, o objetivo desta problemática foi alcançado, uma vez que as estratégias delineadas auxiliaram na promoção e regulação das relações entre pares, como por exemplo a partilha de objetos e tomar decisões em grupo. Contudo, estas estratégias foram pensadas e implementadas para um grupo específico de crianças. Desta forma, este relatório poderá servir como um incentivo para uma futura reflexão mais aprofundada, e num período de tempo mais longo sobre esta temática.

**Palavras-Chave:** Educação de infância/Jardim de infância; Interação; Comunicação; Conflitos; Competências Sociais

## **ABSTRACT**

This report is based on the Supervised Professional Practice of the Master's in Pre-School Education, which ran from September 2017 to January 2018, in the valence of kindergarten. With the objective of presenting in a clear, reflective and interpretive manner, this report describes and analyzes also all the pedagogical options taken, which are justified on the basis of daily records resulting from educational observation and intervention, which is supported on the literature. The practice lasted for approximately four months, with a group of 25 children between the ages of 4 and 5. Through a participant observation, I verified that the group presented difficulties in interpersonal relationships, being involved in conflicts between peers. Thus, the problem of my intervention arose: Relations Between Peers in Kindergarten. Therefore, throughout the report I will present the process of my intervention, as well as the data obtained through participant observation and the conclusions of the same. The research carried out is based on a perspective of methodology research on the practice itself with the objective of assessing child-child interactions and, in this way, understand their implications on children's choice and problem solving skills.

In a global way, the objective of this problem was reached, since the strategies outlined help in the promotion and regulation of peer relationships, such as sharing objects and making group decisions. However, these strategies were designed and implemented for a specific group of children. In this way, this report could serve as an incentive for future further reflection, and over a longer period of time on this subject.

**Keywords:** Childhood Education/Kindergarten; Interaction; Communication; Conflicts, Social Skills

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	3
1.1 Caracterização do meio envolvente.....	3
1.2 Caracterização do contexto socioeducativo .....	4
1.3 Caracterização da equipa educativa .....	6
1.4 Caracterização do ambiente educativo .....	7
1.5 Caracterização das famílias .....	9
1.6 Caracterização do grupo de crianças .....	11
1.7 Avaliação.....	13
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	14
2.1 Intencionalidade da ação pedagógica .....	14
2.2 Como se processou a intervenção.....	18
2.2.1 Planificar e Refletir.....	20
2.3 Avaliação das intenções.....	20
3. A RELAÇÃO ENTRE PARES.....	24
3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	24
3.2 Revisão da literatura.....	25
3.2.1 Formação Pessoal e Social.....	25
3.2.2 Relação Entre Pares.....	27
3.2.3 Cooperação.....	28
3.2.4 Partilha.....	29
3.2.5 Comunicação Participativa.....	30
3.2.6 Convivência democrática.....	31
3.2.7 O papel do educador na resolução de conflitos.....	32
3.3 Roteiro ético .....	33
3.4 Roteiro metodológico .....	36
3.4.1 Método qualitativo.....	37
3.4.2 Investigação sobre a própria prática.....	37

3.4.3 Participantes e critérios de escolha.....	38
3.4.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	39
3.4.5 Apresentação e análise dos dados obtidos.....	41
3.4.6 Considerações finais à Investigação.....	51
4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões de Investigação e respetivos métodos de recolha de dados.....	41
Tabela 2. Categorias, subcategorias e indicadores - observação das crianças na relação consigo mesma e com os outros.....	42
Tabela 3. Categorias, subcategorias e indicadores - Estratégias da prática educativa...44	
Tabela 4. Resolução de Conflitos: autónoma; com apoio dos pares e com apoio da educadora/estagiária.....	46
Tabela 5. Categorias, subcategorias e indicadores - observação da comunicação e convivência democrática.....	47
Tabela 6. Questões e excertos ilustrativos da entrevista à Educadora Cooperante.....	48
Tabela 7. Síntese da Avaliação do Comportamento do grupo-alvo.....	49

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Agenda semanal.....	62
Anexo B. Reportagem Fotográfica do contexto de sala.....	63
Anexo C. Áreas do contexto de sala.....	69
Anexo D. Quadro de caracterização do agregado familiar.....	70
Anexo E. Quadro de caracterização das famílias.....	71
Anexo F. Autorização dos pais para a realização do Portefólio da criança, R.M.....	72
Anexo G. Portefólio individual.....	73
Anexo H. Ficha de identificação.....	400
Anexo I. Fotografias remetentes à temática investigada.....	401
Anexo J. Guião da Entrevista.....	414
Anexo K. Entrevista à educadora cooperante.....	415
Anexo L. Tabelas de conteúdo.....	417

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o objetivo de ilustrar e sustentar, com base nos processos vividos, o trabalho desenvolvido. Toda a ação pedagógica do educador deve estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais, proporcionando momentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas. Para tal, o educador deve conhecer o grupo e os seus interesses e necessidades, bem como cada criança, a fim de adequar a sua intencionalidade educativa. Baseado na Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que é uma etapa fundamental para a minha formação em Educação Pré-escolar, esta proporcionou-me um melhor contacto com a realidade educativa, em que tive a oportunidade de colocar em prática vários saberes adquiridos, desenvolvendo, assim, uma prática consciente, reflexiva e fundamentada. Esta prática decorreu desde do dia 26 de setembro até ao dia 26 de janeiro de 2018.

A PPS II foi realizada numa sala de jardim de infância com crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e os 5 anos de idade, sendo este grupo constituído por 25 crianças. Os dados apresentados neste trabalho são resultado da observação direta, naturalista, da intervenção contínua que realizei ao longo da prática. Assim, esta aprendizagem profissional sustentou-se numa prática educativa, em que a leitura dos documentos estruturantes da organização educativa, as conversas informais com a educadora cooperante, assim como a reflexão-na-ação e sobre a ação foram indispensáveis para a realização deste trabalho. Estes dados estão evidenciados nas observações diárias e nas reflexões semanais que completam este relatório e que constituem o Portefólio individual em JI.

Através de uma prática com base na observação direta e na reflexão crítica, foi possível identificar algumas restrições, sobretudo no que diz respeito à liberdade que era dada ao grupo para que este se tornasse cada vez mais autónomo nas suas relações com outros, especialmente nos momentos de conflito. Desta forma, foi possível formular hipóteses e estratégias para as ultrapassar numa perspetiva de melhoria da minha prática. Sendo assim, descrevo o que vivi durante esta experiência, como me senti e pensei ao

longo destes meses e o que aprendi relativamente ao educar com intensidade e envolvimento no trabalho que é a “*vanguarda do desenvolvimento da criança*” (Katz, 1977 & Vygotsky, 1978, citado em Vasconcelos, 1997, p.19).

Enquanto estagiária e futura profissional de educação, tive em consideração alguns procedimentos éticos e deontológicos, fundamentais para o respeito entre todos os intervenientes na aprendizagem, na relação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

É de salientar que a minha intervenção teve como fundamento uma pedagogia centrada na escuta das *voces* das crianças e na valorização das suas opiniões, interesses, curiosidades e capacidades. A relação que pude estabelecer com as crianças foi uma relação de parceria, através do qual procurava incentivar a criança a ter um papel ativo na construção do seu saber, desempenhando um papel de mediadora, de forma a promover um suporte de apoio que é essencial para que uma aprendizagem seja ativa (Hohmann & Weikart, 2004).

Os objetivos inerentes a esta investigação baseiam-se primordialmente em analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre crianças pela entreajuda e cooperação; analisar e compreender o papel da educadora-estagiária na promoção de relações interpessoais positivas entre crianças, tendo como questões subjacentes à investigação: Que razões/situações geram conflitos entre um grupo de crianças?; Como/de que modo as crianças procuram resolver conflitos entre si?; Qual o papel da educadora-estagiária em situações de conflito entre crianças?; De que forma o trabalho de equipa contribui para a formação pessoal e social?

No que diz respeito à estrutura do relatório, este está organizado em cinco capítulos: caracterização para a ação pedagógica; análise reflexiva da intervenção; investigação da problemática; avaliação e processos de avaliação e as considerações finais.

## **1. CARATERIZAÇÃO PARA AÇÃO EDUCATIVA**

Para o educador é de extrema importância o conhecimento da realidade onde vai trabalhar, as suas características, as suas condicionantes, as suas potencialidades e as fragilidades que todo este sistema comporta. Assim sendo, neste capítulo, pretende-se caracterizar, de forma reflexiva, o contexto socioeducativo em que foi realizada a PPS em Jardim de Infância, assim como e a sua função educativa. Neste sentido, devemos caracterizar a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas famílias, bem como a organização do tempo (rotina diária), do espaço e dos materiais.

### **1.1 Caracterização do meio envolvente**

O meio em que está inserida a instituição onde decorreu a prática educativa na valência de Jardim de Infância localiza-se na freguesia das Avenidas Novas, em Lisboa. Esta é uma zona que apresenta grandes contrastes sociais: por um lado, existem grandes e modernos edifícios de habitação e serviços; por outro lado, ainda existem três zonas de realojamento ocupadas, hoje em dia, por habitantes das “barracas” que, entretanto, foram demolidas. Este agrupamento foi constituído no ano letivo de 2004/2005. Uma das escolas é a escola sede; para além desta, o agrupamento integra outras três escolas.

Este é um agrupamento que integra os Territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) visto que a taxa de insucesso escolar é bastante elevada. A sede situa-se numa zona central de Lisboa, sendo, no geral, os discentes que frequentam os diferentes estabelecimentos do agrupamento de bairros onde as situações de degradação habitacional, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns. O bairro onde está inserida a escola é caracterizado por situações sociais problemáticas e específicas, abrangendo uma população heterogénea a nível social, com uma diversidade de nacionalidades e etnias. Ao dispor da instituição encontra-se um pavilhão municipal, de gestão da Junta de Freguesia das Avenidas Novas, onde se realizam inúmeras atividades. No edifício do 1º Ciclo do Ensino Básico existe uma Biblioteca, que pertence à Rede das Bibliotecas Escolares (RBE) e que está ao serviço de toda a comunidade escolar. Para além disso, a instituição conta também com um Instituto Universitário onde a comunidade escolar pode desenvolver diversas atividades de carácter pedagógico, permitindo, assim, a interação das crianças com toda a comunidade educativa.

É ainda relevante referir o facto de estas escolas do agrupamento se encontrarem nas proximidades de diversas instituições que proporcionam à organização algumas parcerias, como: Fundação Calouste Gulbenkian, Teatro Aberto, Teatro A Comuna, Universidade Nova, Juntas de Freguesia e empresas que apoiam habitualmente as escolas. A Junta de Freguesia apoia o trabalho desenvolvido neste estabelecimento e encontra-se à disposição da escola para as inúmeras atividades que surgem ao longo do ano. O Centro de Saúde organiza visitas regulares para abordar vários temas, destinados às crianças, e também às suas famílias, como, por exemplo, rastreios à visão e audição com posterior consulta com um médico da especialidade no estabelecimento escolar.

## **1.2 Caraterização do contexto socioeducativo**

A caraterização teve por base a consulta de dois documentos que a instituição forneceu, o Projeto Educativo (2017-2021), o site do agrupamento de escolas e o Regulamento Interno da Escola (2013), que foram analisados e de onde pude retirar algumas informações sobre aspetos históricos e curriculares inerentes à organização e à sua pedagogia. Ao analisar os documentos reguladores da instituição, é possível verificar que possuem a preocupação de consideração pela especificidade da comunidade escolar no seu todo, e, neste sentido, responder à diversidade e às necessidades dos alunos que pertencem a este agrupamento.

No projeto educativo do estabelecimento encontram-se informações acerca da pedagogia ativa, mais especificamente sobre a escuta dos interesses e das necessidades das crianças, sobre a valorização das suas competências e capacidades e da necessidade de fomentar um clima de apoio, em que os adultos ajudem a criança durante as suas explorações, fornecendo segurança. Além disso, ainda se promove a utilização das tecnologias de comunicação nas atividades letivas e não letivas, rentabilizando os recursos disponíveis e generalizando a sua utilização por parte dos diferentes elementos da comunidade escolar.

Este agrupamento também privilegia a inclusão das crianças cuja língua materna não seja o português, incluindo jovens com necessidades educativas especiais, e recruta igualmente jovens cujo ensino regular não é a oferta educativa/ formativa mais adequada.

O programa “Desporto Escolar” oferece benefícios para educação e saúde que apresentam um papel de relevo.

O agrupamento conta com a colaboração das Associações de Pais e Encarregados de Educação, da Câmara Municipal de Lisboa e das Juntas de Freguesia que acompanham e apoiam o trabalho realizado nos diferentes estabelecimentos de educação/ ensino do Agrupamento.

De acordo com a informação consultada no projeto, a escola foi contruída em 1954, sendo constituída por dois blocos unidos por um edifício que hoje em dia é usado como refeitório. O nome desta instituição advém do autor de painéis de azulejos que se encontram no exterior da escola e no interior da mesma. Estes painéis foram classificados pela sua beleza como simbolismo da educação dos anos 50 no século XX.

A instituição dispõe de quatro salas por piso e um refeitório, não existindo comunicação direta entre os blocos. Num dos blocos, funciona o 1º ciclo do ensino básico e a biblioteca, que faz parte da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e, no outro bloco, encontra-se o jardim-de-infância e as salas onde decorrem as atividades da componente de apoio à família (CAF).

Outras atividades que fazem parte da rotina das crianças desta organização são reorganizadas pelo CAF que orienta as crianças do Jardim-de-Infância. Todas as crianças que permanecem na organização depois das 15 horas são agrupadas e identificadas por cores diferentes, de acordo com as faixas etárias. É de salientar que até às 19h existem atividades/explorações preparadas por professores formados na área, que apresentam atividades específicas e adequadas ao desenvolvimento de cada faixa etária. Algumas dessas atividades são: yoga, capoeira, ginástica, entre outras. Também é o CAF que faz o acolhimento das crianças que chegam entre as 8 horas e as 9 horas da manhã.

Recentemente, em 2016-2017, a instituição integrou as duas turmas de pré-escolar de um outro jardim-de-infância, entretanto suspenso. Esta organização possui oito grupos de Educação Pré-Escolar, um total de 178 crianças. Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico existem dezoito grupos, o que equivale a 409 crianças, sendo que 85 crianças apresentam necessidades educativas especiais, das quais 72 possuem apoio direto de professores de Educação Especial. Algumas crianças residem em regime de internato em instituições de solidariedade social ou de saúde.

O lema que define o projeto educativo da instituição é “O Mundo nas nossas mãos”. Deste modo, a criança participa no seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo com livre expressão num ambiente onde há partilha de saberes.

### **1.3 Caraterização da equipa educativa**

A equipa de sala é constituída pela Educadora cooperante e por uma Auxiliar de Ação Educativa (A.A.E.), que de momento não se encontra no contexto de sala. A educadora cooperante possui 32 anos de serviço, tendo acabado a sua formação em 1986 e faz parte do corpo docente deste agrupamento há 9 anos, tendo sido destacada este ano para exercer funções nesta instituição. Segundo Lino (1996), para um bom trabalho em equipa, é fundamental respeitar um conjunto de condições, seguindo um conjunto de competências como o espírito de entreajuda, a capacidade de escutar as opiniões do outro e comunicar. Toda a equipa docente e não docente procura atuar em articulação com outros agentes da comunidade, pretendendo intervir adequadamente no que respeita às diversas situações e públicos com quem interage, criando laços e transmitindo os valores fundamentais à educação das suas crianças, para que atinjam um pleno desenvolvimento pessoal e social.

A educadora demonstra ser uma pessoa carinhosa, dedicada, e preocupada em promover novas descobertas e aprendizagens, indo sempre ao encontro dos interesses das crianças. Esta situação é visível quando as decisões para a elaboração de novas explorações ou atividades surgem em conversa com o grupo no acolhimento, momento em que todo o grupo é ouvido e todas as suas opiniões são valorizadas. A educadora cooperante só está com este grupo deste setembro de 2017, tendo sido estes primeiros meses de conhecimento e adaptação mútua. Perante o grupo, a meu ver, a educadora é vista como uma figura de referência, dando o exemplo nas mais diversas situações emergentes na rotina das crianças, ou seja, valoriza a aprendizagem por observação.

A intervenção pedagógica da educadora cooperante baseia-se no modelo curricular *High Scope* e na metodologia de trabalho por projeto, que se revela um modelo construtivista inspirado nas teorias de Piaget. Segundo o modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante e as suas diretrizes, a aprendizagem é realizada por experiência, motivação do grupo, bem como pelas suas necessidades e curiosidades. A aprendizagem, a

partir desta metodologia, é definida com uma aprendizagem ativa, na medida em que a criança possui o papel central na construção da sua aprendizagem, num ambiente rico onde existem materiais diversificados. Por norma, as atividades realizam-se a partir das opiniões do grupo, contudo, a educadora apresenta sempre novas ideias e propostas de atividades para o grupo realizar, de acordo com os seus interesses e curiosidades.

A A.A.E. deste grupo encontra-se a substituir a A.A.E. da sala de dois e três anos. Esta é a pessoa que acompanha o grupo há dois anos, e com quem as crianças já possuem fortes laços afetivos, demonstrando ser uma pessoa carinhosa e responsável pelo grupo de crianças e apresentando uma postura firme ao repreendê-lo. Todas as pessoas que fazem parte da equipa educativa e que pertencem à organização influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças através da confiança e da amizade. As reuniões pedagógicas<sup>1</sup> e as reuniões de partilha são realizadas, por norma, uma vez por semana onde são organizadas as atividades e a avaliação do trabalho realizado bem como a divisão de tarefas. O atendimento aos pais é realizado durante a quarta-feira, dia em que as educadoras organizam “as horas do estabelecimento”.

## **1.4 Caracterização do ambiente educativo**

O facto de a rotina do grupo ser flexível, torna-se crucial, uma vez que é gerada uma estrutura organizada que proporciona estabilidade e promove um ambiente propício a novas descobertas. A distribuição das atividades no tempo é feita por etapas, sendo que primeiramente o grupo marca a presença, e senta-se no tapete para o acolhimento e nessa altura canta a canção do “Bom dia”, onde são todos bem-recebidos. À medida que chegam mais crianças à sala, acompanhadas pelos seus familiares, também estes participam na canção do acolhimento, uma vez que o grupo faz referência aos nomes de cada um durante a canção. De acordo com as orientações dos adultos, são efetuadas as tarefas diárias, como marcar o dia em que nos encontramos, a contagem do grupo de crianças, e também a marcação do tempo e a distribuição da fruta.

---

<sup>1</sup> Nas primeiras semanas do estágio pude estar presente numa das reuniões de educadoras. É de salientar que este agrupamento realiza reuniões restritas às educadoras, pelo que também existem reuniões apenas com auxiliares de ação educativa. Mensalmente existem reuniões de agrupamento com todos os docentes que fazem parte do agrupamento e, por vezes, ainda surgem outras reuniões extraordinárias com todos os funcionários, docentes e não docentes.

A partilha de novidades é um modo de as crianças se expressarem e darem a conhecer ao restante grupo e à equipa educativa as mudanças que ocorreram no seu dia a dia. Estas surgem, muitas vezes, como uma simples ida à casa de uma avó ou até mesmo uma exploração diferente como apanhar azeitonas.

De facto, estes momentos de partilha podem ocorrer em qualquer momento da semana, sendo que à segunda-feira é sempre o dia em que o grupo se apresenta mais predisposto para contar todas as suas novidades. Para além disto, ainda se encontram afixados instrumentos como um mapa das presenças, um mapa de tarefas, um mapa do tempo, a distribuição para o computador e o calendário, que regulam a rotina na sala. Estes têm por base a avaliação do ambiente educativo, de acordo com os interesses das crianças. (Niza, 1996; cit. Folque. 2014).

O mapa das presenças é um instrumento fundamental, visto que é preenchido individualmente pelo grupo. Cada criança reconhece o seu nome e assinala a sua presença com uma caneta verde, pelo que, no mês de outubro, cada um já era capaz de escrever o seu nome no mapa em vez dos adultos (numa fase inicial esta tarefa era realizada pela educadora).

As crianças têm um papel ativo na rotina e esta distribuição das tarefas promove a autonomia do grupo, permitindo que as crianças tenham oportunidade de realizar uma diversidade de tarefas. A distribuição de tarefas é alterada, e é tido em conta que as mesmas crianças não possam realizar a mesma tarefa dias consecutivos, dando oportunidade a outras crianças de o fazer. As rotinas são planeadas de modo a que as crianças consigam prever o que se segue a um determinado momento ou tarefa. Assim, é promovida a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, sendo que as rotinas permitem à criança uma estruturação do seu pensamento e da sua ação, contribuindo para a promoção de um ambiente seguro. (cf. Anexo A.)

Relativamente ao espaço, e, uma vez que o ambiente educativo deve ser considerado um suporte curricular do educador, este deve estar organizado de modo a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem ativa das crianças. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2004, p. 162), “as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas (...)”. (cf. Anexo B.)

A organização do espaço e a distribuição das áreas podem sofrer alterações ao longo do ano letivo, de acordo com a evolução do grupo, das suas necessidades e dos seus

interesses. O mesmo acontece com todos os materiais didáticos disponíveis, que podem ser substituídos por outros materiais mais direcionados às curiosidades das crianças, de modo a estimularem e promoverem o desenvolvimento global da criança ao nível físico, linguístico, cognitivo e socio emocional. (cf. Anexo C.)

A exposição dos trabalhos realizados pelas crianças do grupo deve ser realizada tanto dentro da sala como fora, para que também as famílias possam ver o que é efetuado em contexto de sala. Esta exposição deve estar afixada ao nível do olhar das crianças.

Um espaço orientado e organizado estimula a aprendizagem, transmite um sentido de bem-estar, alegria e prazer e deve possuir áreas bem identificadas, com espaço amplo, e diversificadas. O ambiente educativo estimulante para um conjunto de crianças que crescem a cada dia que passa permite mantê-las motivadas e despertas para a novas aprendizagens, querendo sempre saber mais e mais. Neste sentido, o grupo adere com entusiasmo e curiosidade a todas as propostas que os adultos ou outra criança possam fazer.

## **1.5 Caraterização das famílias**

Segundo Ferreira (2004), quando as crianças começam a frequentar uma instituição educativa, já trazem consigo uma experiência social única que as distingue umas das outras. Para compreendermos, verdadeiramente, uma criança é imprescindível que conheçamos a sua família, dado que este vínculo é de primordial importância para o seu desenvolvimento. É através do convívio com a família que a criança adquire o primeiro contacto com o meio onde vive, e conseqüentemente com hábitos sociais e culturais.

A caracterização das famílias do grupo de crianças é fundamental para que se possa compreender e conhecer as crianças, tendo em conta o seu agregado familiar. Quando a família trabalha em conjunto com a organização, as crianças são vistas como seres ativos no seu desenvolvimento e “não são seres ociosos...desprovidos de história” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 66), visto que o impacto da vida familiar afeta o seu desenvolvimento.

A educadora procura dar sentido a algumas partilhas divulgadas pelas próprias crianças e realizadas em casa, sendo que em alguns casos as famílias têm por hábito

intervir no contexto pedagógico. Estas partilhas são valorizadas como contributo para a rotina da sala e podem dar origem à realização de projetos<sup>2</sup>.

Além disto, algumas famílias participam no contexto pedagógico, contribuindo da melhor forma que podem, não só em momentos específicos, mas também nos dias festivos: nos aniversários, no natal, no dia da criança e na festa de final de ano, e ao longo do ano intervêm de forma espontânea. As celebrações destes dias festivos promovem, através de momentos de convívio e bem-estar, a interação entre escola-família. Ao longo do ano, as famílias também participam em contexto de sala, promovendo atividades como a leitura de histórias, realização de uma experiência ou a partilha de objetos/ informações.

São estes momentos que permitem que as famílias se integrem na rotina do grupo, dando-se a conhecer ao mesmo<sup>3</sup>. A comunicação informal contribui para o desenvolvimento de sentimentos de pertença dos pais ao meio sociopedagógico, promovendo simultaneamente confiança e segurança nas crianças. (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015). Para que os familiares possam saber o que o grupo faz na sua rotina, existem os placares expositivos onde podem observar todo o tipo de trabalhos que o grupo realiza dentro e fora da sala.

As reuniões de pais ou as conversas informais com a educadora são igualmente momentos de partilha a ser valorizados. Além disto, também o site da escola serve de divulgação, através de registos fotográficos, dos trabalhos realizados pelos diversos grupos da instituição. Deste modo, as famílias podem estar sempre a par do que acontece nos diferentes contextos. A relação escola-família é fundamental, especialmente durante os seis primeiros anos. A intervenção educativa deve ser vista como um trabalho de equipa entre as famílias e a educadora, desde que seja uma relação de cooperação como meio de

---

<sup>2</sup> Serve de exemplo a realização do projeto “Os Açores serão iguais à cidade de Lisboa?” pelo que foi pedida a ajuda aos familiares que se mostraram disponíveis em fazer pesquisas com as crianças sobre as características dos Açores e de Lisboa. Neste sentido, foi possível, através destas partilhas, a construção deste projeto.

<sup>3</sup> Serve de exemplo, a mãe da V. da sala da magia (cada grupo de crianças apresenta um nome escolhido pelo grupo) que leu uma história na biblioteca a dois grupos do jardim-de-infância e a mãe do D. F. que foi à sala dos capitães apresentar uma peça de teatro com fantoches. Este último exemplo refere-se ao aniversário do D.F. em que a sua família decidiu fazer uma surpresa ao grupo de crianças e, assim, a mãe do D.F. em conjunto com outras colaboradoras recontaram uma história através dos fantoches. Além disso, alguns familiares disponibilizam-se para participar em projetos, procurando respostas/ informações sobre uma determinada temática.

facilitar o desenvolvimento da criança. Assim, a família e a instituição em parceria partilham informações específicas de cada criança, como as ações, os sentimentos, os interesses e as capacidades (Post & Hohmann, 2000).

Ao analisar as profissões do agregado familiar, constata-se que estas famílias se situam num nível socioeconómico médio. Maioritariamente são famílias nucleares, isto é, constituídas por um casal com filhos, sendo que apenas quatro crianças apresentam uma situação monoparental, ou seja, a viver apenas com um dos familiares. Muitas das crianças possuem um ou mais irmãos que também frequentam a organização ou já frequentaram. (cf. Anexo D. e E.)

Na sua maioria, estas famílias revelam ser preocupadas e atentas no que diz respeito à educação da criança e ao seu percurso ao longo do ano e as demais aprendizagens. Ainda manifestam curiosidade sobre o que acontece diariamente no Jardim de Infância, questionando a educadora ou o CAF sobre o comportamento e bem-estar da criança. Caso algo aconteça, os encarregados de educação são, de imediato, informados, através dos contactos disponibilizados no início de ano letivo.

## **1.6 Caracterização do grupo de crianças**

O grupo é formado por 25 crianças, das quais 15 são raparigas e 10 são rapazes. No que diz respeito às idades das crianças, apenas 9 crianças têm ainda 4 anos, e os restantes 5 anos, existindo uma diferença de 12 meses entre a criança mais nova e a criança mais velha do grupo. Este é um grupo que se manteve do ano anterior, à exceção de três crianças que ingressaram mais tarde, sendo que estas crianças pertenciam ao mesmo grupo num estabelecimento de ensino privado. Neste sentido, já todos se conhecem há algum tempo e nutrem laços de amizade entre alguns pares. Desta forma, as crianças do grupo que ainda se estão a conhecer, em alguns casos, já demonstram apreciar a companhia uns dos outros.

Todavia, alguns elementos do grupo tendem a impor as suas vontades e revelam, ainda, algumas dificuldades em aceitar certas regras de convivência, como esperar pela sua vez, respeitar uma opinião diferente da sua, sobretudo, em momentos como o acolhimento ou na partilha de opiniões. Este aspeto é algo que a educadora está constantemente a tentar alterar, para que todos respeitem o espaço do outro. Sempre que a

educadora consegue que as crianças cheguem a um acordo, é atingido o objetivo proposto. Este objetivo tem por base a comunicação e a partilha de opiniões, respeitando as ideias do grupo.

Este grupo de crianças revela ser interessado nas tarefas propostas, mas em simultâneo, necessitam constantemente do auxílio dos adultos. Este comportamento surge, não só por não estarem habituados a fazê-lo em contexto de sala, como também no ambiente familiar. Por vezes, são apenas pequenas ações que fazem com que este comportamento se mantenha. No que concerne ao domínio da autonomia, a maioria das crianças na valência de jardim de infância ainda recorre ao apoio dos adultos, contudo demonstra alguma independência na prática do saber-fazer do quotidiano. Um dos aspetos que caracteriza este grupo é a sua procura constante dos adultos para resolver os problemas.

Diariamente, são colocadas em prática estratégias para promover a autonomia do grupo, e embora cada criança apresente o seu ritmo, algumas já revelam querer ser mais independentes e demonstram querer realizar as tarefas de forma autónoma. É, deste modo, que o grupo cresce e se desenvolve de acordo com as suas necessidades e competências adquiridas. O portefólio individual da criança é organizado pelos diversos trabalhos que esta realizou ao longo do ano, tal como as suas conquistas e novas aprendizagens, sendo apresentada uma evolução do percurso da criança. (cf. Anexo F. e G.)

Relativamente aos momentos de brincadeira, as crianças têm preferência por brincar com alguns pares, demonstrando laços de amizade fortes, na medida em que, de um modo geral, as crianças preferem a companhia de um amigo. Deste modo, o grupo demonstra ser capaz de estabelecer interações positivas, inicialmente com alguns pares específicos, algo que se tem vindo a alterar ao longo do estágio, sendo que agora já revelam laços de amizade com a maior parte das crianças do grupo e não apenas com os pares iniciais<sup>4</sup>.

Por fim, verifiquei que, durante os quatro meses de estágio, existiu sempre uma forte ligação entre a equipa educativa e o grupo de crianças. As crianças relacionam-se

---

<sup>4</sup> Por exemplo, quando faltam crianças no grupo, o M. A. questiona o adulto por que motivo as crianças faltam, pois, por vezes, depois da contagem das crianças presentes, verificamos quais as crianças que não estão na sala. As relações entre pares são significativas e positivas, bem como a relação das crianças com a restante equipa educativa.

umas com as outras, demonstrando que pertencem todas a um mesmo grupo, incluindo sempre a educadora e a estagiária.

## **1.7 Avaliação**

Avaliação é feita com base na observação direta, segundo os registos escritos, apoiados no conhecimento da criança e na reflexão constante do adulto, relativamente à sua prática, visto que intervém, de forma direta, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Também é recorrente utilizar a observação indireta, ou seja, segundo registos individuais e coletivos.

No que diz respeito à avaliação do grupo de crianças e da minha prática, foram sendo elaboradas reflexões semanais, que permitiram avaliar constantemente a concretização das minhas intenções para a ação. Por seu lado, a educadora realiza uma avaliação contínua do grupo, e posteriormente uma avaliação mais minuciosa, duas vezes por ano, em janeiro e em junho.

No início do ano letivo, também é realizada uma avaliação diagnóstica, elaborada pelo conjunto das educadoras do agrupamento, que considera importante a sua realização como meio facilitador da integração das crianças.

Nesta instituição, e mais especificamente neste grupo de crianças, a educadora cooperante defende que a avaliação deve ser tida em conta de forma integradora (recolha de informações que permitem a formulação das decisões adaptadas às necessidades das crianças); individualizada (respeitando a individualidade de cada um, tendo por base as suas capacidades, necessidades e aprendizagens); reguladora (a prática pedagógica, tanto os métodos utilizados como os recursos utilizados e determinados segundo a diversidade de componentes de ensino/ aprendizagem); orientada (por todos os intervenientes durante todas as atividades/ descobertas); sistemática (fazendo parte a planificação, exigindo momentos adequados para realizar reflexões e diálogos com crianças, docentes e famílias).

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Este capítulo centra-se na análise reflexiva da intervenção e fundamentação das intenções pedagógicas estabelecidas ao longo da PPS. Neste sentido, são explicitadas as minhas intencionalidades e os objetivos pré-definidos. A definição de intenções para a prática só faz sentido após a realização de uma caracterização dos contextos de modo a que as intenções sejam realistas e exequíveis, adaptando-as deste modo às necessidades e interesses das crianças, das famílias e das equipas, e referindo, assim, exemplos do modo como foram concretizadas.

### **2.1 Intencionalidade para a ação pedagógica**

Para qualquer intervenção pedagógica num contexto educativo é fundamental definir intenções para a ação pedagógica, de modo a sustentar e adequar o trabalho desenvolvido pelo adulto e responder às necessidades e interesses emergentes. De acordo com o contributo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), a intencionalidade de todo o processo educativo caracteriza a intervenção profissional do educador que passa por diferentes etapas interligadas, que devem ser refletidas e, neste sentido, melhoradas. Desta forma, as intenções definidas seguiram uma linha de pensamento do socio-construtivismo, na medida em que o contexto e as vivências onde são adquiridas estas aprendizagens são “determinantes na aquisição e construção do saber” (Rosa & Silva, 2010, p.49).

Atendemos, agora, às intencionalidades que defini:

#### **i) Criar uma relação afetiva com as crianças**

Pretendi ainda criar uma relação de proximidade e afeto com as crianças, tendo em conta a sua individualidade, nomeadamente as suas características, os seus interesses e as suas necessidades. É, neste sentido que independentemente das suas características específicas, todas as crianças necessitam de atenção por parte dos adultos. Através da troca de afetos, de uma comunicação clara e calma, respondendo positivamente às necessidades das crianças, estas sentem-se mais tranquilas e seguras perante a presença dos adultos de referência. Quando é estabelecida uma relação de amizade e confiança com as crianças, estas sentem-se mais à vontade para explorar, fazer novas descobertas e experiências, visto que, ao precisarem de auxílio, têm o apoio dos adultos de referência.

Deste modo, “quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com os outros.” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29).

**ii) Promover a participação das crianças, ouvindo e valorizando as suas ideias e sugestões.**

Deve ser dada a oportunidade às crianças de participarem no mundo e poderem exprimir o que pensam. Assim, cabe ao educador valorizar as suas opiniões, ouvir o que têm a dizer, quando o querem fazer, permitindo que descubram por si o mundo. Todo o processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança deve se centrar primordialmente na criança. O educador deve intervir apenas quando solicitado, criando meios e espaços para que a criança os explore autonomamente, respeitando o seu tempo e espaço, partindo do pressuposto de que as crianças quando chegam à instituição já apresentam competências, ideias e conhecimentos, que devem ser tidos em conta, uma vez que representam a individualidade de cada criança. De modo a conseguir responder às suas necessidades e aos seus interesses, torna-se crucial respeitar a opinião de todos, mostrando que, apesar das opiniões serem diferentes, são todas apresentadas como válidas. É dada a oportunidade às crianças de levantarem questões, formularem hipóteses, fazerem escolhas e decidirem sobre as mesmas, resolvendo assim os seus problemas autonomamente. Assim, é desenvolvida uma atitude de escuta, sendo que não é uma ação passiva, mas “muito activa, não significa apenas registar, mas interpretar as mensagens” (Formosinho, 1998). A criança constrói os seus conhecimentos a partir da descoberta, da exploração do meio que a envolve, isto é, a partir dos seus interesses, quando sugere ideias e opiniões de forma autónoma, tomando a iniciativa.

**iii) Promover valores de cooperação, partilha e entreaajuda**

A este propósito foi importante incentivar a expressão e a comunicação, fomentando um pensamento crítico e reflexivo perante as ações que cada criança realiza. Assim, tinha como principal objetivo estimular as relações sociais criança-criança, adulto-criança, bem como adulto-adulto e, desta forma, incentivar também a resolução de problemas através do diálogo. Para isso, foi necessário proporcionar momentos de reflexão em grupo, estar atenta a todos os problemas que pudessem surgir no dia a dia, de forma a intervir, numa primeira fase, para impulsionar o diálogo, utilizar instrumentos

como o diário de grupo para refletir sobre os acontecimentos e arranjar soluções sempre em conjunto com o grupo. Nessa mesma linha de pensamento, é que “a escola deve ser considerada um espaço de cooperação e participação de uma vida democrática, como uma comunidade em que a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da sociedade” (Peças, 2005, citado por Folque, 2014). Ao longo da prática, foram tidas em conta estratégias de cooperação, valorização do respeito pelo outro, promoção da autonomia e da solidariedade. Deste modo, procurei sempre que o grupo tomasse consciência das suas atitudes, demonstrando que em cooperação com os outros descobriam e aprendiam que eram capazes de realizar as tarefas diárias autonomamente e, assim, crescer.

**iv) Participar nas brincadeiras das crianças, com vista a criar laços genuínos de amizade**

Considero que as crianças aprendem a brincar, a jogar, a explorar em permanente descoberta e ação sobre o mundo que as rodeia e, por isso, proporcionei momentos de brincadeira, possibilitando a envolvimento das crianças em atividades de caráter lúdico. Houve a necessidade de criar um ambiente que promovesse a exploração, pois defendo que as aprendizagens devem ter por base oportunidades lúdicas, em que, através do gosto pelo jogo e do uso da criatividade, as crianças possam desenvolver-se e aprender. Nestes momentos, procurei participar nas suas brincadeiras, interagindo e integrando-me em brincadeiras pré-definidas por eles. Desta forma, a minha presença não era considerada intrusiva e era em momentos de brincadeira que criava laços genuínos de amizade com as crianças.

**v) Estabelecer uma relação com base no respeito e partilha com a equipa educativa**

Desde o início da prática sempre procurei mostrar-me disponível para trabalhar em cooperação com a equipa educativa, seguindo as suas indicações e rotinas já definidas. Assim, partilhei experiências, dúvidas, curiosidades e observações, de forma a proporcionar um ambiente de ajuda e apoio mútuo. Deste modo, foi possível contruir uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que nos apoiamos, com o objetivo de aprender sempre mais e mais para uma prática mais enriquecedora. Destaco a importância dos momentos de planificação e reflexão conjunta sobre o trabalho a desenvolver e o trabalho desenvolvido. O planeamento em parceria revelou que existia um trabalho em

equipa, valorizado pela equipa educativa, sendo que a partilha de opiniões tem como objetivo chegar a um consenso sobre o que será aplicado. A reflexão constante tornou a minha intervenção mais cautelosa e cuidada, repensando no que tinha sido falado com a educadora cooperante e reconsiderando de que forma podia melhorar, após uma autoanálise. A oportunidade para o diálogo foi algo que sempre incentivei, possibilitando às crianças conversarem umas com as outras, privilegiando, assim, um trabalho “articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27).

#### **vi) Envolver a família no processo de aprendizagem**

O envolvimento das famílias foi um aspeto que no decorrer da prática foi alterado, na medida em que, com o tempo, fui dando espaço às famílias para que me conhecessem e se sentissem à vontade para falar comigo. Sendo a situação destas famílias, por vezes, instável, tornava-se difícil manter um diálogo com as mesmas, pelo que optei por contactá-las fazendo comentários sobre os trabalhos expostos, pedindo o seu auxílio na procura de informações para o projeto a decorrer.

É efetivamente importante que a família se veja como participante competente, com experiências/vivências e saberes a partilhar. Assim, o meu principal objetivo em relação às famílias passou por promover a comunicação entre a instituição e o ambiente familiar, mostrando-me disponível para conversar sobre os seus filhos. Neste sentido, desde o início que tentei manter uma ligação com as famílias, respeitando o seu espaço e valorizando as suas competências educativas. Este contacto acontecia quando os familiares deixavam as crianças na sala, como também quando as vinham buscar à instituição. Considerando as famílias como o contexto primordial e responsável pela educação da criança, elas devem estar incluídas em todo o seu processo de desenvolvimento, devendo ser estabelecida uma ligação entre escola-família.

#### **vii) Promover relações interpessoais entre pares**

Segundo a caracterização que fiz do grupo de crianças no capítulo I, observei que o mesmo apresentava dificuldades de relacionamento com os pares. Assim, a minha prática pedagógica focou-se, essencialmente, no desenvolvimento desta problemática, através da comunicação, da aceitação das emoções das crianças, de conversas em grande grupo, de uma aprendizagem cooperativa, uma vez que um grupo de crianças que está envolvido numa atividade e trabalha para um objetivo comum é mais produtivo “em termos de

competências sociais e cognitivas” (Folque, 2014, p. 61). Com esta intenção, tive como principal objetivo que as crianças aprendessem a partilhar, a ouvir a opinião dos outros, e, principalmente, arranjar estratégias para resolverem de forma autónoma os conflitos interpessoais.

**viii) Refletir sobre a minha prática tendo como objetivo uma constante autoavaliação**

A reflexão é uma ação sempre presente no dia a dia de um educador, que o leva a questionar as suas práticas, para as melhorar. De acordo com Portugal (2012, p.235), a avaliação do educador é o “motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico”. Desta forma, uma autorreflexão leva também a uma autorregulação e a uma melhoria do trabalho do educador, sempre com o objetivo de aperfeiçoar a prática pedagógica e favorecer o desenvolvimento das crianças (Carmona & Mendes, 2012). Neste sentido, tornou-se fundamental refletir sobre a minha intervenção no contexto educativo, de forma fundamentada e consciente.

## **2.2 Como se processou a intervenção**

Inicialmente o percurso de intervenção surgiu com a observação participante, através da qual foi possível ter um primeiro contacto com as rotinas e hábitos do grupo. Deste modo, pude também dar-me a conhecer ao grupo e ter a oportunidade de, aos poucos, os ir igualmente conhecendo. No seguimento da consulta aos documentos institucionais, bem como a partir do uso da Metodologia de Trabalho de Projeto, dos pressupostos teóricos do modelo pedagógico *High Scope* e das práticas da educadora cooperante, pude refletir sobre a minha ação pedagógica e sobre a melhor forma de adequar a minha postura às necessidades das crianças.

Desta forma, procurei criar uma relação estável e na base da confiança junto das crianças, optando por manter uma postura calma e afetuosa e, em simultâneo, firme e inspiradora de respeito. A relação com a criança deve ser privilegiada pela educadora, e, assim sendo, na minha opinião, foi fundamental manter uma forte ligação com o grupo, fazendo com que o mesmo se sentisse seguro na minha presença, assim como nas suas relações com os outros, tornando-se mais confiante e autónomo.

Analisando o funcionamento do estabelecimento de ensino, concluí haver uma relação entre todas as pessoas que se encontravam na organização, sendo esta uma relação<sup>5</sup> baseada no afeto e na confiança que proporcionava um ambiente acolhedor e seguro.

Neste sentido, esta também foi uma das grandes intenções que tentei implementar na minha ação, fazendo com que a minha presença despertasse um ambiente propício a novas aprendizagens e que transmitisse confiança, tanto às crianças como à equipa educativa. No que diz respeito à rotina, inicialmente optei por acompanhar e compreender melhor como funcionava toda a rotina já existente e, posteriormente, comecei a gerir os vários momentos inerentes à mesma.

Quando iniciei a prática o grupo na sua generalidade, não conseguia resolver os conflitos que surgiam na sala, por isso tem sido uma constante preocupação da equipa educativa arranjar alternativas e estratégias para que consigam autonomamente resolver os seus conflitos.

Em casos excepcionais em que as crianças envolvidas não conseguem resolver os seus conflitos sem a intervenção dos adultos, este deve ouvir ambas as partes, mantendo um discurso calmo e valorizando o respeito mútuo, (Cunha & Oliveira, 2007), para que as crianças, ao observarem esta atitude do educador, possam, mais tarde, reproduzi-la noutras circunstâncias.

Um dos aspetos que sempre me preocupou no decorrer da minha prática pedagógica foram os momentos de transição. Trata-se de momentos que fazem parte do dia e da rotina das crianças, neste sentido devem ser aproveitados como meios de aprendizagem.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Em muitos momentos, questionava as crianças se poderia participar nas suas brincadeiras, para que a minha integração nesses momentos não fosse intrusiva. De facto, o brincar é entendido como um elemento essencial na rotina do grupo, o que pode levar a novas descobertas, que podem, por seu turno, levar à realização de projetos ou propostas de atividades.

<sup>6</sup> Assim sendo, pude observar que a educadora cooperante aplicava diferentes estratégias e recursos para que o grupo não ficasse impaciente nos momentos de espera. Por exemplo, durante os tempos de higiene, em que algumas crianças levavam mais tempo a despachar-se, o restante grupo ficava impaciente à espera. Assim, tentei seguir o exemplo da educadora e enriquecê-los, com canções com ritmo e mimica.

### **2.2.1 Planificar e Refletir**

As minhas planificações foram previamente discutidas com a educadora que foi dando a sua opinião, e, muitas vezes, aconselhava algumas estratégias de aplicação. Esta planificação é parte da gestão cooperada do currículo (Folque, 2014) defendida pela educadora, em que a criança tem uma voz ativa que é ouvida pelos adultos e toma decisões sobre as atividades a desenvolver no seu meio pedagógico. Tal como Sampaio (2009) menciona, a planificação coletiva é um momento importante e determinante para a capacidade organizativa da criança e das suas atividades, que podem sofrer alterações ao longo do ano e de um ano para o outro. Por norma, o dia é planificado no momento do acolhimento, onde as crianças aprendem a participar de forma democrática, não de uma forma meramente representativa, mas através de uma prática efetiva. (Niza, 1998; González, 2002; cit. Folque, 2014, p.52).

### **2.3 Avaliação das intenções**

Depois de observar e reunir um conjunto relevante de informação sobre o grupo de crianças e das suas respetivas famílias, e de identificar particularidades da instituição e do contexto, tal como as intencionalidades da educadora cooperante, foi concretizada uma análise reflexiva dos dados recolhidos. Neste sentido, foi delineado um plano de intervenção sustentado em finalidades pedagógicas e a sua avaliação. Atendemos, de seguida, à avaliação das intencionalidades que delinee:

#### **I. Criar uma relação afetiva com as crianças**

“O I. P. não esteve presente na instituição durante dois meses. Neste dia, ao chegar de manhã, a mãe informou-me que o seu filho vem à escola um dia e depois no dia seguinte já não quer ir. De facto, a criança vinha a chorar e queria voltar para casa com a mãe. Neste sentido, o grupo fez silêncio e apenas ficou a observar o I.P., pelo que o R.P. disse que ele gostava de vir para a escola e, de seguida, todos afirmaram o mesmo.” (Nota de campo nº4, 5 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Nesta situação, optei por dar tempo ao I.P. para que se acalmasse e ficasse ao pé de mim, até que se sentisse preparado para falar e o quisesse fazer perante o grupo. É em momentos como este que os laços afetivos construídos entre o educador e a criança

possibilitam que o processo educativo decorra com um maior envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando um clima de segurança e confiança.

## **II. Promover a participação das crianças, ouvindo e valorizando as suas ideias e sugestões.**

“Quando realizamos o quadro para “planificarmos” o nosso projeto, na coluna de como vamos pesquisar, o M.C. disse que poderíamos perguntar coisas a um amigo que ele tinha nos Açores. Neste sentido, com o auxílio da mãe do M.C., fomos até à biblioteca falar com o Virgílio numa videoconferência. Cada criança pôde pensar e fazer uma pergunta ao amigo do M.C.” (Nota de campo, nº1, 10 de novembro de 2017, sala de atividades)

Por isso, considero que foi fundamental perceber que todos os momentos da rotina diária são essenciais para escutar a criança, de forma a promover a sua participação, dando a cada uma a oportunidade de se fazer ouvir. Procurei, assim, nos momentos de brincadeira que a criança tivesse voz, se sentisse ouvida e compreendida. Senti a necessidade de responder às sugestões de cada criança e, desta forma, valorizar o que estas tinham a dizer e o que queriam fazer.

## **III. Promover valores de cooperação, partilha e entreajuda**

“Ao realizar o registo da areia, o M.C. diz: “Já estou cansado, posso ir brincar?” Antes que pudesse responder, apareceu o R.P. a dizer “Também posso ajudar?”. Ao ver o que o R.P. disse, o M.C. não se quis ir embora.” (Nota de campo, nº2, 16 de novembro de 2017, sala de atividades)

É neste ambiente que as crianças compreendem que aprendemos mais e melhor se cooperarmos uns com os outros, pois “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta através do debate, da negociação e da partilha” (Folque, 2014, p. 97).

## **IV. Participar nas brincadeiras das crianças, com vista a criar laços genuínos de amizade**

“No recreio, a L.R. e a M.R. estavam a usar os blocos para brincar como telemóveis. Perguntei se poderia falar com elas também, e, quando me apercebi tinha nove crianças todas ao telefone a tentar falar umas com as outras, umas de um lado do recreio e outras, no lado oposto.” (Nota de campo nº1, 15 de janeiro de 2018, sala de atividades)

Assim, observei as crianças no tempo de brincadeira, conversei com as mesmas, interagi de forma cuidada, sem atrapalhar as suas brincadeiras. Aproveitava o recreio e as diversas áreas na sala para brincar com as crianças, comunicando e ao mesmo tempo

criando laços de amizade. Neste sentido, não era vista, apenas como um adulto na sala que as ajudava quando precisava, mas como alguém que também brincava com elas.

#### **V. Estabelecer uma relação com base no respeito e partilha com a equipa educativa**

“Neste dia, eu e a educadora estivemos a organizar os preparativos para a festa de natal e pudemos falar com alguns pais que vinham buscar as crianças (...).” (Nota de campo, nº7, 6 de dezembro de 2017, sala de atividades)

Depois de deixar o grupo de crianças no refeitório para a hora do lanche, ficava com a educadora a organizar a sala, ou a fazer algo que quando o grupo está presente não é possível.

Deste modo, estive sempre presente na elaboração e na preparação dos materiais, da sala, das atividades. Era um trabalho de equipa em que se dividiam tarefas, havia espírito de entreajuda, conversas sobre as crianças e sobre comportamentos diferentes do habitual e o porquê de estes existirem, partilha de informações que os familiares transmitiram ou até mesmo as crianças.

Também existiram conversas em que revíamos as estratégias que estávamos a utilizar e se não estavam a ter efeito. Assim, em conjunto pensávamos em novas estratégias a usar e, para isso, precisávamos de observar com mais atenção as crianças, e o porquê de terem um determinado comportamento. Ao observar os seus comportamentos, refletíamos e voltávamos a delinear estratégias.

#### **VI. Envolver a família no processo de aprendizagem**

““Você é que é a Ana dos Açores?” perguntou o pai do M.A. Assim, aproveitei este momento para conversar com este pai que ainda não conhecia, e agradecer as partilhas que contribuíram para a realização do projeto. Como este não teve oportunidade de ver a exposição, mostrei-lhe o livro do projeto que estávamos a construir.” (Nota de campo, nº5, 15 de dezembro de 2017, reunião de pais)

Assim, como mostram os excertos apresentados, procurei estar sempre disponível para acolher os pais, responder a algumas perguntas que me eram feitas, e ajudá-los em algumas angústias como o caso do pai do B.Z. Também pedi aos pais que pesquisassem mais informações para o projeto, um desafio que aceitaram e para o qual contribuíram com pesquisas. Quando os pais solicitam a minha ajuda, tento estar o mais disponível

possível, como sugere Moita, “para dar apoio . . . e em conjunto encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação da criança (p. 23).

### **VII. Promover relações interpessoais entre pares**

“A educadora cooperante leu uma história em que um dos amigos dava o seu brinquedo preferido para poder dar uma prenda de Natal ao seu melhor amigo. Quando a educadora perguntou ao grupo quem era capaz de fazer o mesmo, a B.F. respondeu de imediato “Eu não!”. Ainda houve crianças como a L.R. e A.R. que disseram que trocavam pelos seus melhores amigos, o R.P. e o R.S., respetivamente. A R.M., I.M., R.M., R.C. e D.F. apenas disseram que trocavam para dar a um amigo.” (Nota de campo, nº2, 22 de novembro de 2017, sala de atividades)

Nestas situações, observei crianças que inicialmente não conversavam, e não eram capazes de ajudar. E, como se pode verificar nos exemplos transcritos, mais tarde, já tomavam iniciativa para ajudar os outros, como a L.R. fez; revelou uma atitude de entreajuda, estava a proteger a M.R. do que tinha acontecido, sem ninguém lhe dizer nada nem intervir; autonomamente decidiu ajudar.

### **VIII. Refletir sobre a minha prática tendo como objetivo uma constante autoavaliação**

Através da análise das minhas intenções, considero que, de um modo geral, todos os objetivos que foram previamente definidos foram cumpridos. Durante as observações que pude fazer ao longo da prática, registei através de notas de campo, tudo o que era relevante ou despertava a atenção.

Com base nas comunicações e conversas com o grupo, pelo à vontade que o grupo possuía em partilhar a sua opinião comigo em particular ou em grande grupo, posso constatar que as crianças adquiriram inúmeras aprendizagens.

Foi com base numa prática reflexiva e construtiva que pude melhorar e repensar o que era realizado na rotina diária, numa perspetiva de uma prática pedagógica de qualidade. Enquanto profissional de educação em formação, é gratificante conseguirmos atingir os objetivos que foram propostos, através de atividades lúdicas para as crianças e com o apoio indispensável da educadora cooperante, que com a sua experiência e os seus conselhos tornou esta prática mais rica.

### **3. A RELAÇÃO ENTRE PARES**

Neste capítulo, irei apresentar a base teórica que sustentou a investigação. Tendo por base o fundamento e as intenções pedagógicas subjacentes à minha ação, que foram enunciadas no capítulo anterior, neste capítulo será abordada a problemática emergente na PPS. Esta problemática emergiu de uma reflexão crítica e contínua no decorrer da minha ação pedagógica. Em primeiro lugar, é feita a referência à pertinência da escolha e da resolução de problemas no âmbito da educação. Em segundo lugar, apresento a revisão da literatura em torno das reações entre pares. Posteriormente, é referida a importância das interações entre pares, fazendo uma articulação com a competência da escolha e resolução de problemas; por último, é explicado o percurso da investigação sobre a própria prática.

#### **3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente**

A investigação constitui um momento fundamental para a construção de conhecimento (Ponte, 2002). Assim, neste capítulo irei apresentar o estudo que desenvolvi ao longo da minha prática pedagógica.

“Cada criança possui uma tesoura e uma cola e, em pequeno grupo, não quiseram partilhar materiais. Isso porque o ano passado cada criança possuía os seus próprios materiais e não havia partilhas.” (Nota de campo nº2, 13 de outubro de 2017, sala de atividades)

“Na realização das espetadas de fruta em pequeno grupo, as crianças tinham que partilhar as formas geométricas, mas algumas crianças, como a B.F., não foram capazes de partilhar nem esperar pela sua vez para usar as formas.” (Nota de campo nº2, 18 de outubro de 2017, sala de atividades)

Após analisar as situações acima descritas, optei por centrar a minha intervenção na relação entre pares. Neste sentido, quando solicitavam a minha participação para resolver conflitos, fui incentivando sempre o diálogo. Ao longo das semanas, pude observar que houve alterações no comportamento de algumas crianças, ou seja, estas conseguiam resolver os seus conflitos, através do diálogo, e revelavam ser mais autónomas. Ao começar a refletir sobre como as crianças deste grupo, em específico, se relacionavam, surgiram algumas questões: Porque é que as crianças se envolvem em conflitos?; Como é que as crianças resolvem os conflitos?; Qual o papel da educadora-estagiária num conflito entre crianças?; Que razões/situações geram conflitos entre um

grupo de crianças?; e Qual a importância da comunicação entre pares e por, consequência na resolução de conflitos. Desta forma, comecei a focalizar a minha observação neste tipo de comportamentos e constatei que as crianças apresentavam “comportamentos desadequados socialmente” (Lino, 2006, p. 93), por vezes, recorriam à força física para satisfazer as suas vontades. Algo que pude constatar foi que, na ausência do adulto, a falta de comunicação e de negociação na resolução de conflitos era praticamente inexistente. Assim, percebi que os adultos - educadora-estagiária - se tornam o modelo, uma figura de referência, para que futuramente as crianças de forma autónoma consigam resolver os seus próprios conflitos.

Quando era solicitada a minha intervenção, tentei facilitar a resolução de conflitos ao regular os comportamentos, fazendo com que as crianças se ouvissem e negociassem, para que, progressivamente, conseguissem resolver autonomamente os seus problemas. De facto, quando as crianças se sentem ouvidas, escutadas e valorizadas tanto pelos adultos como pelos seus pares, tornam-se crianças com “skills sociais capazes de estabelecer sincronia com os outros” (Gottman, 1983, citado por Katz e McClellan, 2006, p. 13).

Desta forma, senti a necessidade de definir alguns objetivos que orientassem a minha investigação: analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre crianças; analisar e compreender o papel da educadora-estagiária na promoção de relações interpessoais positivas entre crianças.

### **3.2 Revisão da literatura**

Este subcapítulo encontra-se organizado em sete partes: Formação Pessoal e Social, Relação Entre Pares, Cooperação, Partilha, Comunicação Participativa, Convivência democrática e O papel do educador na resolução de conflitos. Cada uma destas partes encontra-se diretamente relacionada com a temática emergente, pelo que cada um destes aspetos será posteriormente analisado na apresentação dos dados recolhidos. “[O] jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania” (Vasconcelos, 2007, p.113), assim são promovidos valores, como o respeito pelo outro, a tolerância pela diferença, a partilha e atribuição de responsabilidades conjuntas, entre

outros. Estes são valores que se encontram subjacentes à prática educativa, pelo que a forma como o educador, em parceria com a família e com a equipa educativa, evidência no quotidiano a importância destes valores, permite, assim, que a educação pré-escolar seja vista como um contexto social e onde sejam estabelecidas relações interpessoais que facilitam a formação pessoal e social.

### **3.2.1 Formação Pessoal e Social em Educação Pré-escolar**

“A área da Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). De facto, é nos contextos sociais em que cada criança vive que se estabelecem relações com os outros, sendo que estes se tornam num meio de referência pelo qual a criança se guia quando toma consciência da sua identidade pessoal.<sup>7</sup> De facto, é “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.32).

De acordo com Hohmann e Weikart, (2011) “as experiências nas quais a criança produz um efeito no mundo . . . são cruciais para o desenvolvimento de processos de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação da informação resultante dessa experiência” (p.23). Deste modo, estamos perante crianças que enfrentam os problemas da vida real, isto é, um processo de comparação sobre o que sabe acerca do mundo com as situações inesperadas que têm de lidar (Hohmann & Weikart, 2011). Este processo permite o desenvolvimento e aprendizagem da criança segundo a experiência. Neste sentido, a melhor forma de ajudar as crianças a resolverem os seus próprios problemas é dar-lhes a oportunidade de serem as próprias a resolvê-los.

O meio social envolvente influencia a educação das crianças, quer seja pela diversidade cultural existente, quer pelos recursos disponíveis que podem contribuir para a ação pedagógica do educador de infância. Importa ainda referir a relevância de

---

<sup>7</sup> A criança desenvolve o respeito pelos outros, desenvolve a sua autonomia, distingue o que está bem do que está mal, o que pode ou não fazer, tomando conhecimento de que possui tantos direitos como deveres na sociedade.

“reconhecer o JI como uma estrutura social, ou seja, como uma instituição destinada à educação organizada da infância” (Ferreira (2004, p.79), isto é, que é constituída por regras sociais e atores educativos, cuja interação está diretamente relacionada com as suas escolhas, crenças, vivências e hábitos.

### **3.2.2 Relação Entre Pares**

A interação passa pela coordenação da atenção com a outra pessoa, sendo que em crianças pequenas surge de forma intrínseca no uso de gestos para comunicar, no sorriso e na regulação do olhar. Como refere Hay et al. (2004), a participação na interação com os pares é fundamental, sendo a base de outras conquistas tanto a nível social como cognitivo inerentes à própria autorregulação das emoções da criança que a ajudarão a aplicar e sustentar interações sociais com diferentes parceiros (Hay et al., 2004). Deste modo, as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento interativo em que surgem capacidades comportamentais que permitem à criança interagir e relacionar-se com os outros que a rodeiam (Eckerman, Davis & Didow, 1989).

É crucial ter em conta as características particulares de uma relação entre pares com crianças, nomeadamente, o facto da regulação e autocontrolo das emoções serem diferentes de criança para criança, bem como a forma de entendimento com o outro.

Ao referir que as interações não são apenas primordiais no desenvolvimento social, significa isso que este não é uma parte isolada do desenvolvimento, pelo que não é uma aprendizagem isolada. Esta ocorre simultaneamente com o desenvolvimento global da criança, ao nível cognitivo, motor e linguístico. Todas estas áreas de desenvolvimento tornam-se mais significativas e complexas, pelo facto de se desenvolverem todas em simultâneo, não da mesma forma, mas ao mesmo tempo. (Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010)

De acordo com Ladd e Coleman (2010), os primeiros contactos de interação das crianças com os seus pares são desenvolvidos principalmente nos contextos creche e jardim de infância e, através destes contextos, as crianças começam a revelar capacidades de estabelecer relações com outros, desenvolvendo as suas competências sociais.

A participação de cada criança no processo de aprendizagem está diretamente relacionada com o que esta adquire, a forma como aprende, como ultrapassa dificuldades e como se refere aos outros. A tomada de consciência de si advém destas atitudes que

contribuem para a autoconfiança, autonomia e autorregulação, fazendo com que as crianças em convivência com os outros possam tornar-se cada vez mais independentes e sejam capazes de viver em sociedade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É neste sentido que se torna fundamental dar atenção às características individuais de cada uma, na medida em que existem crianças que revelam ser mais sociáveis e demonstram estar dispostas a interagir com o outro, enquanto existem casos particulares de crianças que se sentem inibidas/ impedidas na presença do outro, demonstrando também alguma dificuldade no controlo das suas emoções e no envolvimento com os outros (Brownell & Hazen, 1999; Williams et al., 2007).

De acordo com Schaffer (1996), existem muitos outros fatores que influenciam a predisposição da criança para as interações com os pares, que podem estar diretamente ligadas às experiências familiares, às vivências anteriores com outras crianças e os contextos onde surgem essas interações. Para um melhor entendimento com os outros, a interação deve ser vista como forma segura e confortável.

### **3.2.3 Cooperação**

Num grupo é estabelecida uma parceria onde está subjacente “[a] aprendizagem e em actividades conjuntas, que se ensinam e imitam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta” (Folque, 2014, p. 97). Esta dinâmica é verificável, uma vez que as crianças aprendem umas com as outras, não só pela observação como pela vivência de experiências.

Dessas vivências surgem momentos de conflitos, e, para que estes sejam resolvidos, é necessário que as crianças envolvidas sejam capazes de “respeitar as necessidades dos outros. . . começam também a perceber que há frequentemente mais do que uma versão certa numa disputa, que os sentimentos do outro são importantes, e que é possível resolver conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615).

Roggof (1990, citado por Katz e McClellan, 2006), diz que as crianças mais novas são “aprendizes do pensar, que aprendem com a observação e participação com os seus colegas” (p. 12). Por outras palavras, isto significa que as crianças aprendem através da observação dos seus pares.

Damon e Phelps (1989, citado por Fernandes, 1997) esclarecem as diferenças entre conceitos como o trabalho colaborativo e o cooperativo. No trabalho colaborativo, os participantes assumem diferentes papéis na resolução da mesma tarefa, sendo que desempenham funções diferenciadas e, assim, completam a mesma função de forma isolada. Por oposição, o trabalho cooperativo promove o trabalho em conjunto, isto é, os participantes trabalham em conjunto para a resolução de um mesmo problema; desta forma, denota-se um ambiente rico em novas descobertas e opiniões diferentes.

De facto, o trabalho cooperativo proporciona diversas vantagens na ação pedagógica com e entre as crianças. A meu ver, esta forma de trabalho permite uma aprendizagem coletiva vantajosa para todos os intervenientes. Os adultos devem proporcionar o diálogo entre as crianças: “o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

Desta forma, o trabalho cooperativo possibilita que as crianças discutam ideias e situações, podendo, assim, entreajudarem-se, tornando as suas aprendizagens mais significativas, ao partilharem suas opiniões. O trabalho cooperativo é visto como promotor de aprendizagens mais significativas, do interesse das crianças e adultos ao partirem de situações e partilhas de experiências do quotidiano na medida em possibilita “uma oportunidade de trazer os conceitos espontâneos para a sala” (Fernandes, 1997, p. 566).

### **3.2.4 Partilha**

A cooperação tem como base a aprendizagem da partilha, como promotora do desenvolvimento de competências individuais. (Nunes & Ferreira, 2013)

Por norma, uma criança prefere o brinquedo/objeto que outra criança está a utilizar. Sem dizer nada apenas retira o objeto desejado, pelo que, é crucial que o educador como modelo comportamental, revele um comportamento social adequado às normas e regras de uma sociedade. (Lino, 2006). Visto que as crianças mais pequenas são naturalmente centradas no seu ponto de vista, não conseguem perceber que os outros possam ter uma opinião diferente da sua, e, neste sentido, não conseguem colocar-se no lugar de outra criança. (Matta, 2001)

Katz e McClellan (2006) defendem que “a compreensão social e as *skills* sociais . . . são adquiridas principalmente através da situação de dar e receber” (p. 19), ou seja, quando as crianças estão em contextos de jogo ou de trabalhos com os seus pares adquirem “*skills* sociais”, uma vez que aprendem comportamentos sociais com os outros. Ao vivenciar situações em que necessitam de partilhar, mostrar opiniões diferentes podem reagir de maneira diferente, uma vez que “algumas crianças são mais sociáveis do que outras reflectindo traços de temperamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 267).

Segundo Bridie (1995, citado por Fernandes, 1997), as situações de partilhas espontâneas não são, por si só, suficientes, pelo que existe a necessidade de incentivar a partilha de conhecimentos ou conceitos novos que sejam adquiridos por um grupo restrito de crianças e, assim, comunicar o que descobriram com o restante grupo. Nestas situações, os adultos devem proporcionar momentos em que as crianças em grupo ou individualmente possam partilhar as suas descobertas com o restante grupo.

### **3.2.5 Comunicação participativa**

Abordemos agora a questão da comunicação como base na resolução de conflitos entre pares. Ora, comunicar não consiste apenas em falar ou ser entendido pelo outro. Como afirmam Katz e McClellan (2006), “o ethos do grupo será melhor se for marcado por uma comunicação autêntica” (p. 25).

A comunicação deve ser vista como uma escuta onde os ouvintes revelam particular interesse em compreender o que o outro está a comunicar, segundo o seu ponto de vista, pelo que comunicar é conseguir transmitir ao outro o que realmente pensamos. Assim, a criança tem a necessidade de se sentir um elemento pertencente a um todo, e, deste modo, quando esta se revela disposta a falar em grande grupo, deve ser respeitada a sua opinião e os seus sentimentos, para que, assim, possa também aceitar e ouvir os seus pares. Assim, “salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.61).

As crianças devem estar em contacto com opiniões diferentes da sua, “sendo desafiadas nas suas ideias”, começando a reanalisá-las (Katz & McClellan, 2006, p. 45).

Neste sentido, é dada oportunidade ao grupo de se expressar segundo a sua opinião pois, estes momentos de comunicação facilitam a aquisição de competências sociais. É, assim, que as crianças, sentadas numa roda, ouvem, discutem e partilham ideias diferentes, observando que os adultos valorizam todas as opiniões. Desta forma, “as crianças começam a ter em conta os diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual (Folque, 2014, p. 61). Segundo esta linha de pensamento, surge uma comunidade cooperativa onde todos são responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento do grupo, visto como um todo.

Piaget (1973) citado por Katz e McClellan (2006), realça a importância de uma comunicação participativa com os outros no desenvolvimento social e cognitivo, considerando que é através do confronto de ideias e diversas convicções que as crianças aprendem que existe mais do que uma opinião sobre um mesmo tema.

### **3.2.6 Convivência democrática**

A criança é, naturalmente, questionadora, motivada a agir de acordo com os seus interesses e curiosidades inerentes. Seguindo as suas escolhas e tendo conhecimento das decisões que tomam, as crianças iniciam atividades que revelam interesse e aprendem não só sobre o mundo, mas também sobre si próprios, sobre outros e as interações com estes. A competência de escolha e decisão permite à criança ganhar confiança em si própria, sendo esta capaz de compreender que aprender e descobrir são tarefas que estão ao seu alcance e dependem da sua vontade.

Posto isto, torna-se pertinente a existência de uma pedagogia que ofereça à criança a possibilidade de tomar decisões e, principalmente, que dê tempo, para que a criança possa fazer as suas escolhas. A escolha, no âmbito da educação, é vista numa perspetiva construtivista, sendo uma posição que a criança deve tomar de forma individual, que é indispensável ao desenvolvimento social, bem como ao desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Lino (2014), a “escolha promove a capacidade para escolher num conjunto de possibilidades, e seleccionar aquela que cumpre os critérios requeridos” (p. 140). Deste modo, a escolha promove a capacidade de a criança pensar sobre as hipóteses disponíveis, analisar e referenciar quais as mais relevantes.

As crianças têm a oportunidade de averiguar todas as hipóteses, considerando a sua tomada de decisão válida e justa sem influência dos outros, sendo, por isso, uma decisão consciente e verdadeira. Nesta perspetiva, podemos evidenciar que a responsabilidade, advém de uma escolha que permite às crianças compreenderem que existe uma ligação direta entre as suas decisões e as consequências que daí possam resultar. (Lino, 2014).

A vivência em sociedade é caracterizada no contexto onde as crianças se encontram, isto é, pelas instituições que possuem um papel determinante pela “responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 47).

No seguimento do que referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “A promoção de uma maior igualdade de género é, nomeadamente, um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia.” (p.39). A equipa de sala desenvolve uma ação que conduz a uma efetiva igualdade de oportunidades entre crianças, no processo de socialização experienciado no jardim de infância.

### **3.2.7 O papel do educador na resolução de conflitos**

Os adultos são também promotores de oportunidades e espaços potenciadores do desenvolvimento de cada criança, com o objetivo de autoformação, de enriquecimento e desenvolvimento cognitivo e social das crianças, uma vez que se assumem como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 1996, p.155).

Vygotsky (1978) desenvolveu um conceito, segundo as conceções da aprendizagem como internalização ou participação que estão relacionadas com o conceito designado de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, ou seja, “A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.” (p. 86).

Por outras palavras, existe uma fronteira entre a capacidade de resolução de problemas por parte da criança de modo autónomo (*Zona de Desenvolvimento Atual*) e a capacidade de resolução de problemas em certas situações, que a criança ainda não é

capaz de as resolver sozinha. Neste sentido, é justamente “sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” que se resolvem certos conflitos (Fino, 2001, p.5).

Torna-se primordial que o grupo de crianças esteja predisposto a resolver qualquer conflito que possa emergir, devendo esta interação começar por abordar a situação de forma pacífica, tomando-se consciência de que a maneira como se fala e se dirige às crianças pode ajudar na resolução dos conflitos. Apesar de nem todas as crianças do grupo apresentarem o mesmo nível de desenvolvimento linguístico, é de real importância que todas as crianças sejam incentivadas a falar, a serem ouvidas e a ouvirem, de forma a compreender os sentimentos que possam ter surgido, aquando do conflito em ambas as partes. O reconhecimento dos próprios sentimentos e dos outros “pode contribuir para que sintam que tem controlo, e para que compreendam que todos os sentimentos precisam ser considerados” (Hohmann & Weikart, 1993, p. 615).

É de salientar que os adultos ao serem chamados a interferir no conflito deve procurar a regulação dos comportamentos, fazendo com que as crianças se sintam ouvidas e dispostas a negociar. Em face da existência de “um adulto significativo, a criança é capaz de entrar num processo de negociação . . . , processo esse que para uma criança de 2-3 anos não é espontâneo” (Lino, 2006, p. 99). Este é um processo lento, uma vez que o desenvolvimento é igualmente lento, exige paciência e disponibilidade da parte dos adultos.

### **3.3 Roteiro ético**

Ao longo da investigação, tive em conta os princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), considerando também os Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças apresentados por Tomás (2011). Neste sentido, identificam-se alguns princípios que contribuíram para o trabalho de investigação com crianças, nomeadamente um roteiro ético com determinados princípios (Soares, 2005), sendo alguns deles: i) Respeitar a privacidade de cada criança e do contexto; ii) Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais; iii) Planificar e definir os objetivos e métodos de investigação; iv) Envolver as crianças em todas as decisões da investigação; v) Garantir o consentimento informado de todos os participantes.

### **1. “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”**

**(APEI, 2012):**

De acordo com este princípio, salvguardei a identidade de cada criança, como também a da sua respetiva família, da equipa educativa e da instituição. Neste processo não foi referida a identificação de informações que possam remeter para o grupo de crianças como a instituição e as pessoas que frequentam a mesma. No que diz respeito à privacidade de cada criança, garanti o seu caráter confidencial, selecionando as fotografias em conjunto com a educadora que considerámos que poderiam ser colocadas nos documentos académicos, sem identificar as crianças. Neste sentido, obtive o consentimento da educadora cooperante e dos pais para usar fotografias que não expusessem a cara das crianças. Além disso, comprometi-me com a instituição e com os pais a não expor no trabalho informações que identificassem as crianças, como o seu nome. Neste sentido, os nomes das crianças foram utilizados para registar as observações diárias, e apresentam-se somente pela primeira letra do seu primeiro nome e pela primeira letra do seu último nome, escritas em maiúsculas. Esta decisão foi tomada em conjunto com a educadora que pediu que o nome das crianças não estivesse evidente. Para além disto, também não revelei fotografias da organização, nem referi o seu nome em nenhum documento académico.

### **2. “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, 2012):**

Ao longo de toda a minha prática pedagógica, a criança foi vista como um elemento ativo na construção do seu saber. Desta forma, procurei dar espaço a cada criança, permitindo que, quando esta mostrasse interesse em falar, fosse ouvida e valorizada a sua opinião. Tendo em vista que todas as propostas de atividades foram ao encontro dos interesses e curiosidades do grupo. Ao observar o grupo, ou a dar atenção a interesses específicos de algumas crianças, surgiram as mais diversificadas propostas. A minha prática teve em conta a valorização das competências, das capacidades e das necessidades subjacentes a cada criança, sendo esta a “protagonista” da construção do seu conhecimento.

### **3. “Planificação e definição dos objectivos e métodos de investigação” (Tomás 2011):**

Relativamente aos objetivos da minha prática e da investigação que daí advém, procurei respeitar o grupo de crianças, permitindo que estas se habituassem à minha presença na sala e, numa fase posterior, pudessem ser agentes participativos no processo de investigação que decorreu ao longo do estágio. Neste sentido, foi preciso explicar ao grupo de crianças o trabalho que pretendia desenvolver de uma forma apelativa e acessível para que também este fosse envolvido na sua conceção. Depois das famílias serem informadas da investigação e ao concordarem com a mesma, foram dados a conhecer à organização os objetivos inerentes à investigação, tendo por base o conhecimento de todo o processo ao longo dos meses.

### **4. “Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” (Tomás 2011):**

Sendo a criança a detentora do poder de decisão, esta deve estar ciente que pode ou não participar na investigação, bem como nas atividades propostas. Neste sentido, deixei que fossem as crianças a escolher se queriam participar na investigação, passando assim a um processo de seleção, justificando a inclusão ou a exclusão de algumas crianças na investigação. Ao participarem nas atividades, não significa que sejam obrigadas a fazê-lo, as crianças possuem sempre a opção de recusar intervir nas atividades desenvolvidas ou, até mesmo, abandoná-las quando assim o entenderem, seguindo a pedagogia de Dewey (2002), que se centra na resolução de problemas e que permite que as crianças tenham a consciência de uma oportunidade de escolha nas atividades que querem realizar. O seu método de ensino “assenta num ensino indireto, de descoberta, reflexivo e experimental” (Lino, 2014, p. 141).

### **5. “Consentimento informado” (Tomás 2011):**

A obtenção do consentimento das crianças e das suas famílias para o desenvolvimento da investigação é fundamental que os participantes estejam conscientes dos objetivos inerentes à investigação. Assim devem ser explicitados, bem como devem ser referidos os benefícios que a investigação poderá ter no grupo de crianças. Ao longo do processo os participantes foram informados de todos os procedimentos e do objeto de estudo. Em relação às famílias, dei-me a conhecer através de uma pequena apresentação

escrita sobre quem sou, de onde venho e o que pretendo fazer com o grupo de crianças. Este documento, a Ficha de identificação (cf. Anexo H.) foi afixada à porta da sala para que todas as famílias pudessem ter conhecimento da minha presença. Assim, durante a investigação, dei a conhecer os objetivos, a minha problemática e qual o meu plano de ação, partilhando com a equipa educativa e com as crianças, procurando a opinião das mesmas.

### **3.4 Roteiro metodológico**

Relativamente à natureza da investigação, foi desenvolvida uma investigação sobre a prática. Assim, como refere Richardson (1994, p.7), “não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática”. Seguindo esta linha de pensamento, este tipo de investigação tem como pressuposto uma melhoria da prática pedagógica, dando possibilidade a uma reflexão constante sobre as ocorrências que surjam na prática. No caso específico desta investigação foram delineados um conjunto de estratégias que visavam promover uma melhoria na relação entre pares, e a conseqüente resolução de conflitos. Assim sendo, elaborou-se um plano de intervenção para amenizar problemas “existentes num dado campo social” (Ponte, 2002, p. 6), com vista a melhorar o meu desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças. De acrescentar, o ciclo de investigação apresenta um caráter de curto período, sendo esta uma prática profissional supervisionada

Esta investigação foi realizada com um grupo-alvo de cinco crianças, sobre as quais incidiu um plano de intervenção que tinha como objetivo analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre crianças; analisar e compreender o papel da educadora-estagiária na promoção de relações interpessoais positivas entre crianças. Neste sentido, emergiram as seguintes questões de investigação: Que razões/situações geram conflitos entre o grupo de crianças?; Como/de que modo as crianças procuram resolver conflitos entre si?; Qual o papel da educadora-estagiária em situações de conflito entre crianças?; De que forma o trabalho de equipa contribui para a formação pessoal e social?

### **3.4.1 Método Qualitativo**

Do ponto de vista metodológico, nesta investigação de natureza qualitativa, importou “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. (Serrano, 2004, p. 32).

De acordo com Zeichner (1998) citado por Bertram e Pascal (2009), uma investigação deve apresentar dois critérios de qualidade: a clareza e a expressão de um ponto de vista. Na sua opinião, a clareza está relacionada com o uso de evidências para fundamentar as conclusões que se obtiveram acerca da problemática e a expressão de um ponto de vista significa a presença de marcas pessoais do investigador, relacionadas com o respetivo contexto social.

Assim, foi importante desenvolver uma atitude de escuta, sendo que esta não é uma ação passiva, mas ativa, “não significa apenas registar, mas interpretar as mensagens” (Formosinho, 1998). Quando prestamos atenção ao que se passa à nossa volta podemos agir de acordo com as necessidades emergentes que daí surgem.

### **3.4.2 Investigação sobre a própria prática**

De acordo com Ponte (2002) “é natural assumir que uma investigação sobre a própria prática deve: (i) referir-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores; (ii) conter algum elemento novo, (iii) possuir uma certa “qualidade metodológica” e (iv) ser pública (p.17). A investigação sobre a própria prática/ação é caracterizada por um processo reflexivo, uma vez que se pretende aperfeiçoar a prática.

Assim sendo, optei por analisar as interações existentes entre as crianças e o seu impacto na competência de escolha e na resolução autónoma de conflitos. Numa fase posterior, defini um plano de ação, onde foram repensadas atitudes que os adultos devem ter, para melhor aperfeiçoar as interações.

Depois da implementação de algumas estratégias, que visaram uma melhoria nos comportamentos do grupo, pude analisar novamente as interações existentes, fazendo assim a comparação com a competência de escolha e a resolução autónoma de problemas, com o objetivo de demonstrar a eficácia da ação realizada.

De acordo com Ponte (2002), são várias as razões pelas quais esta pesquisa pode ser importante. Ela contribui, antes de mais, para o esclarecimento e resolução dos problemas. Além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respetivos atores

e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem. Efetivamente, a investigação sobre a própria prática permite ao educador conhecer e compreender melhor as ações/comportamentos das crianças.

A tomada de consciência acerca de alguns aspetos relacionados com a prática, mais concretamente o papel dos adultos no contexto, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, "na medida em que obriga a manusear conceitos, variáveis e hipóteses de uma maneira mais profunda e mais exigente do que noutro tipo de trabalhos" (Ponte, 1999, citado por Alarcão, 2002, p.16).

A recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação. Neste sentido, houve a necessidade de elaborar um plano de ação, que traduz, em termos práticos, a metodologia do trabalho baseado em atitudes centradas na problemática, que evidenciavam *skills* sociais. Assim, foi efetuada uma análise detalhada das competências sociais de um grupo de cinco crianças, com o objetivo de analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre crianças, bem como o papel da educadora-estagiária na promoção destas mesmas relações. Na sua generalidade, as investigações sobre a própria prática recorrem frequentemente a planos de trabalho, sendo estes os mais usuais em estudos de Ciências Sociais Humanas, bem como em estudos em educação. (Alarcão, 2002)

### **3.4.3 Participantes e critérios de escolha**

Esta investigação ocorreu com um grupo-alvo de cinco crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idades, sobre as quais incidiram as estratégias relacionadas com a **cooperação**, **partilha** de opiniões/ideias, partilha de brinquedos; partilha de materiais; **resolução** de conflitos com o auxílio de outro par; construção/elaboração de um **trabalho a pares** ou em equipa.

Estes participantes são crianças que evidenciam comportamentos diferenciados perante as mesmas situações. Neste sentido, são crianças que se destacaram nas relações entre pares, por manifestarem em determinados comportamentos.

As crianças escolhidas apresentavam comportamentos semelhantes ao de outras crianças do grupo; neste caso, a seleção resultou exclusivamente da intenção de fazer um acompanhamento pormenorizado sobre as crianças, mais especificamente sobre as

estratégias que visavam contribuir para uma melhoria na relação entre as crianças de um grupo.

Deste modo a B.F. apresentava atitude de conflitualidade, não sendo capaz de partilhar e cooperar com as outras crianças. O R.S. evidenciava um comportamento individualista e não retribuía a atenção que a A.F. lhe demonstrava, apesar de ela o considerar o seu par de preferência. O F.D. mantém um par de preferência e as suas atitudes de cooperação e ajuda são praticamente exclusivas com este colega. A L.R. é uma criança que apresentava dificuldades de relacionamento, mas foi manifestando atitudes de cooperação e de ajuda. A R.M. evidenciava uma boa capacidade de relacionamento com os outros e mantinha várias amizades, sem se restringir a um par de preferência, demonstrava facilidade de comunicação e de partilha de ideias, mesmo em situações de grande grupo.

#### **3.4.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Esta é uma investigação sobre a própria prática que requer a observação da interação do grupo de crianças a partir das estratégias educativas implementadas. Esta interação não só é observada em contexto de sala, como também no recreio, nos percursos até ao refeitório ou recreio, isto é, em toda a rotina do grupo. A fonte direta dos dados é o ambiente onde ocorre a investigação, onde o investigador analisa “os dados em toda a sua riqueza” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Através de observação constante e de um registo dessas observações que são consideradas “o registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), foi possível captar inúmeras reações que este grupo de cinco crianças apresentava perante as mesmas ocorrências. De forma que só intervinha quando era facultada a minha intervenção e implementei estratégias como: cooperação, partilha de opiniões/ideias, partilha de brinquedos, partilha de materiais, resolução de conflitos com o auxílio de outro par, construção/elaboração de um trabalho a pares ou em equipa.

Ainda foram registados fotograficamente as situações/comportamentos em que se evidenciam os tipos de relações existentes entre os pares. (cf. Anexo I.)

Deste modo e “como um dos instrumentos mais contextualizados de avaliação que se conhece” (Gonçalves, 2008, p. 89), os registos diários, as reflexões pessoais, a

caracterização do grupo, da equipa, descrição da rotina contribuíram para o objetivo de avaliar e repensar a minha prática. Ainda houve a oportunidade de fazer uma entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo J. e K.), sendo fundamental saber a sua opinião sobre a temática estudada e como considera que este grupo em particular se relaciona.

Após recolher todas as informações, torna-se pertinente recorrer à análise dos dados, possibilitando o seu cruzamento através da observação, opinião da educadora, de registos fotográficos com a revisão da literatura, contribuindo para uma compreensão mais profunda da problemática investigada. Assim, pude perceber as múltiplas perspetivas referentes à mesma problemática, garantindo rigor no trabalho de investigação. (Denzin & Lincoln, 2006). Para o efeito, os dados recolhidos foram sendo organizados e agrupados por códigos à medida que as informações foram sendo analisadas (Bogdan & Biklen, 2003); neste sentido, emergiram da análise categorias, ou seja: Este subcapítulo encontra-se organizado em sete partes: Formação Pessoal e Social, Relação Entre Pares, Cooperação, Partilha, Comunicação Participativa, Convivência democrática a Resolução de conflitos.

### 3.4.5 Apresentação e análise dos dados obtidos

Após escolher a problemática, foram elaboradas algumas questões que pretendia responder com esta investigação sobre a própria prática. (cf. Tabela 1).

Tabela 1.

*Questões de Investigação e respetivos métodos de recolha de dados*

Questões de Investigação	Método de recolha de Dados		
	Observação	Entrevista	Fotografias
1. Que razões/situações geram conflitos entre um grupo de crianças?	√	√	√
2. Como/De que modo as crianças procuram resolver os conflitos entre si?	√	√	
3. Qual o papel do adulto em situações de conflito entre crianças?	√	√	
4. De que forma o trabalho de equipa contribui para formação social e pessoal ?	√	√	√

Para cada uma das questões foram usados pelo menos três métodos de recolha de dados. Esta recolha baseou-se na observação direta, numa entrevista à educadora cooperante e no registo fotográfico de situações relacionadas com a problemática estudada. Numa primeira fase adotei o papel de observadora, de modo a recolher algumas informações necessárias para responder às questões de investigação. Posteriormente, apliquei algumas estratégias em parceria com a equipa de sala, com vista a contribuir para uma melhoria dos comportamentos, especificamente no que se relaciona com as relações sociais entre as crianças.

Nas seguintes tabelas apresenta-se a análise dos conteúdos efetuada na primeira etapa da investigação; esta encontra-se dividida em seis categorias, que, por sua vez, se dividem em subcategorias e em indicadores, que emergiram da análise da informação recolhida (Bogdan & Biklen, 2003). Para os indicadores está ilustrado um registo de observação que serve de evidência. A frequência apresentada é baseada no grupo-alvo, ou seja, para cada subcategoria existem indicadores sobre as cinco crianças que evidenciam os seus comportamentos. (cf. Tabela 2).

Tabela 2.

*Categorias, subcategorias e indicadores - Observação das crianças na relação consigo mesmas e com os outros*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Registo</b>	<b>Freq.</b>
Relação consigo mesma e com os outros	Autonomia	Não Demonstra	"Não consigo fazer podes ajudar-me?" R.S.	2
		Demonstra	"Já sei fazer sozinha! Só preciso de ver a data". B.F.	3
	Cidadania	Atitude Individualista	"Trocavas uma prenda tua para dar a um amigo teu? Não!" B.F.	2
		Envolvimento no grupo	"É a calçada da sala dos Capitães, somos todos uma equipa!" L.R.	3
		Respeito pelos pares	"Temos que ouvir o que todos querem dizer!" R.M.	2
	Interação com os seus pares	Ausência de relação	"A ti não dou um abraço! Não sou teu amigo!" R.S.	1
		Pares de preferência	"O R.P. é o meu amigo!"; "A minha irmã já não quer ser minha amiga, só quer ser amiga da R.M."	2

No que diz respeito à categoria da *Relação consigo mesma e com os outros*, podemos verificar que esta está dividida em três subcategorias: *Autonomia*, *Cidadania* e *Interação com os seus pares*. Ao observar a autonomia destas três crianças verifico que duas não evidenciam persistência na manifestação de autonomia. (serve de exemplo: "Não consigo fazer, podes ajudar-me?")

Por outro lado, verifico que três crianças realizam as suas tarefas e tomam decisões sobre o que fazer nas suas rotinas, como se pode verificar na evidência: "Já sei fazer sozinha! Só preciso de ver a data". No que se relaciona com a subcategoria *cidadania*, verifiquei que no grupo-alvo apenas duas crianças possuem uma atitude individualista; por outro lado, três das crianças revelaram atitudes de respeito em relação ao contexto e aos seus pares, referindo-se ao grupo como uma "equipa".

Em situação inversa, constatei, entre as cinco crianças observadas, que apenas uma foi evidenciando sinais de ausência de relação com os seus pares.

Esta ausência relaciona-se com o facto de a mesma parecer apreciar brincar sozinha e, simultaneamente, por manifestar (ainda) resistência no estabelecimento de relações com os seus pares; por esta razão não apresenta ligação com a maioria das crianças do grupo.

Uma atitude de cidadania, onde é visível que há uma preocupação com os outros, e com o bem comum das pessoas em redor, ocorre com as mesmas duas crianças que conseguem respeitar as regras negociadas entre todos. (cf. Tabela 2).

Relativamente à *Interação com os seus pares e com o respeito* estabelecida com os outros, existem duas crianças que apresentam um ou dois pares de preferência, pelo que apenas duas das cinco crianças manifestam respeitar os outros pares, deixando que estes também participem em contexto de sala, que tenham oportunidade de dar a sua opinião, nesta primeira parte da investigação.

Existe um caso em particular, o F.D. que apresenta um par de preferência, sendo, na maioria das vezes, com esse mesmo par que surgem conflitos. Em algumas situações, o F.D. e o seu par de preferência não respeitam a opinião um do outro, e, por terem opiniões divergentes, surgem conflitos quando estão envolvidas outras crianças do grupo.

Tabela 3.

*Categorias, subcategorias e indicadores - Estratégias da prática educativa*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Registo</b>	<b>Freq.</b>
Estratégias da prática educativa	Cooperação	Trabalho a pares	"Podemos construir o nosso livro os dois juntos? Só se concordarem como será a vossa história" R.M.	3
		Trabalho em equipa	"Vamos afixar o trabalho em equipa, as duas juntas!" L.R.	2
		Incentivada pelo da educadora-estagiária	"Importaste de ajudar o R.P. a transportar o trabalho para a secar? Não!" R.S.	5
		Voluntária	"I.M. vamos eu levo o algodão e tu a cola, para ajudarmos a fazer a basta do Pai Natal." L.R.	3
	Partilha de Opiniões/ideias	Não Partilha	"Não sei o que é respeitar!!" B.F.	2
		Partilha	"Os dinossauros desapareceram com uma bola de fogo gigante." R.M.	3
	Partilha de brinquedos	Não Partilha	"Vou mostrar o meu brinquedo aos amigos! Posso brincar com o teu brinquedo? Não podes!" B.F.	2
		Partilha	"Podem ver os meus dinossauros para desenhar na cartolina." F.D.	3
	Partilha de materiais	Não Partilha	"Não há tesouras, Ana, preciso de uma! Estão todos a usar." F.D.	3
		Partilha	"Só há uma cola, temos de usar os dois" R.M.	2
	Resolução autónoma de conflitos	Limitada	"Eu peço desculpa, se tu também pedires!" B.F	1
		Efetiva	"Não chores, podemos dividir os lápis de cera, e quando acabar fica só para ti." R.M.	2
	Resolução de conflitos com apoio dos pares	Sem intervenção	"A F.D. pode sair, nós falamos sozinhos." R.S.	3
		Com intervenção	"Eu ajudo, mas têm de pedir desculpa e B.F. tens que deixar todos brincarem na casinha." disse a L.R. à B.F.	2
	Resolução de conflitos com apoio da educadora/estagiária	Sem intervenção	"Vou só ficar aqui até resolverem o que quer que se tenha passado" disse ao F.D.	3
		Com intervenção	"Mas porque é que bateste na R.M.? Perguntei à B.F. , "Ela tinha os tijolos que nós precisamos e não queremos que ela brinque ali" B.F	5

No que se relaciona com as *Estratégias da prática educativa*, destaco as seguintes subcategorias: *Cooperação*, *Partilha de opiniões/ideias*, *Partilha de brinquedos* e *Partilha de materiais*. De facto, à medida que as estratégias foram sendo implementadas as crianças foram escolhendo aderir ou não às mesmas. Neste sentido, ao sugerir o (i) trabalho em cooperação, apenas duas das cinco crianças se mostram disponíveis para o realizar, e conseguiram realizá-lo em parceria.

No caso da B.F., esta criança demonstrou-se disponível para realizar uma tarefa/atividade a pares, só que não o conseguiu realizar e não deixava que o outro par desse a sua opinião ou sugerisse alguma ideia; sobre tudo o que era realizado tinha que ser a B.F. a dizer e fazer. Além disso, no que se relaciona com a cooperação, verifiquei que nos momentos em que procurei implementar esta estratégia a dificuldade residia, logo à partida, em envolver a participação de pelo menos três intervenientes. Deste modo, apenas duas crianças demonstraram conseguir esperar pelo que os outros tinham a dizer e tomaram decisões com que todos concordassem. De facto, estas duas crianças já possuem uma atitude de cooperação com os outros (serve de exemplo "Podemos construir o nosso livro os dois juntos? Só se concordarem como será a vossa história").

Fui, simultaneamente, incentivando as crianças a manifestarem atitudes de cooperação com os outros. Nestas conversas que fui estabelecendo com as cinco crianças verifiquei que aceitavam e concordavam com a minha opinião e procuravam ajudar-se entre si quando lhes era solicitado. Caso contrário, ou seja, sem incentivo por parte dos adultos, somente três crianças revelavam fazê-lo de forma voluntária.

Na subcategoria (ii) *Partilha de opiniões/ideias* apenas duas crianças não o fizeram por iniciativa própria, uma porque refere que não gosta de se expor e a outra criança porque, por norma, reproduz o discurso dos seus pares, evitando, na altura da recolha de dados, partilhar algo por iniciativa própria. No que se relaciona com a estratégia (iii) *Partilha dos brinquedos*, três das cinco crianças são capazes de partilhar os seus brinquedos com os outros pares e fazem-no com frequência; em contrapartida uma das crianças por norma partilha os brinquedos exclusivamente com o seu par de preferência.

Além disso, no se refere à estratégia (iv) *Partilha dos materiais*, apenas duas crianças conseguiam fazê-lo sem chamar os adultos ou retirar o material que outro par estava a usar. Esta situação acontecia particularmente na sala, visto que, o ano passado, cada criança tinha o seu material individualizado, sem partilha. (cf. Tabela 3)

No que se relaciona com as Estratégias da prática educativa, mais concretamente com a *Resolução autónoma de conflitos*, esta relaciona-se diretamente com a capacidade das crianças comunicarem e se expressarem verbalmente.

A autonomia na resolução de conflitos destas cinco crianças foi ocorrendo de forma gradual, e foi, simultaneamente, sendo incentivada por mim e pelos outros adultos e trabalhada com os pares. Assim, inicialmente duas crianças resolviam os conflitos e problemas com que se confrontavam de forma cada vez mais autónoma. Uma das estratégias que coloquei em prática consistiu em pedir a outros pares que ajudassem na resolução dos conflitos, sendo que, em pequeno grupo, as crianças foram fazendo tentativas de chegar a consensos, com a presença de um mediador, não adulto.

Desta forma, três das cinco crianças conseguiram resolver os seus problemas sem o par mediador intervir, pelo que, por vezes, o que acontecia era não deixarem o outro par falar, porque não era um problema dele; nestas situações, a presença de um par mediador deixava de ser necessária.

Mesmo assim, duas crianças algumas vezes preferiram o apoio do mediador para a resolução dos conflitos, do que o fazerem sozinhas. (cf. Tabela 3)

Na verdade, com o meu apoio, as crianças envolvidas nos conflitos mantiveram a calma, sendo que o meu papel como educadora-estagiária consistiu em ouvir ambas as partes, valorizar as suas opiniões, compreendendo a situação, e ajudar a converter o problema em solução.

O apoio dos adultos, por vezes, não precisa de uma intervenção ativa, isto é, basta a sua presença para que as crianças cheguem a um acordo, sem que tenham de intervir. Este aspeto foi visível em três crianças que precisavam da presença dos adultos, sem a intervenção dos mesmos.

Para além destes dados recolhidos e sistematizados em tabelas de análise de conteúdo, ainda foi realizada uma tabela para cada uma das categorias apresentadas, onde foram referidos exemplos da primeira e segunda observação.

Em cada uma dessas observações foram registados exemplos de registo de observação para cada uma das crianças do grupo-alvo, com o objetivo de especificar cada um dos casos e das suas alterações ao longo do processo investigativo (cf. Anexo L.).

Centrou-se a atenção na Resolução de conflitos, mais especificamente nas subcategorias: *Resolução autónoma dos conflitos*; *Resolução de conflitos com apoio dos*

*pares e Resolução de conflitos com apoio da educadora/estagiária.* Houve a necessidade de especificar estas subcategorias, uma vez que permitiram que fosse estabelecida uma boa relação entre os pares. A tabela 4 ilustra uma avaliação realizada com a escala pré-definida, tendo por referência a categoria Resolução de conflitos. Esta avaliação, realizada depois das estratégias serem implementadas e com base nos comportamentos das últimas semanas da investigação, permitiu conhecer e identificar a evolução/progressos que as crianças foram fazendo ao longo do tempo.

Tabela 4.

*Resolução de Conflitos*

	1	2	3	4	5
<b>B.F.</b>		√			
<b>R.S.</b>			√		
<b>F.D.</b>				√	
<b>L.R.</b>					√
<b>R.M.</b>					√

Escala: 1- A criança bate e dá pontapés para resolver conflitos; 2-A criança não colabora na resolução dos conflitos; 3- A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de conflitos; 4- A criança tenta resolver os seus conflitos e/ou resolve os seus conflitos com o auxílio de outro par; 5- A criança resolve, por norma, os seus conflitos de forma autónoma.

Analisando a tabela, pode constatar-se que todas as crianças do grupo-alvo, com exceção do B.F., revelaram mudanças no seu comportamento. O R.S. situava-se no nível 2 avançando para o nível 3, procurando os adultos para resolver os seus problemas; essa necessidade de recorrer aos adultos diminuiu gradualmente. O F.D. situava-se no nível 2 e avançou para o nível 4, enquanto a L.R. e a R.M. se situavam no nível 4 e avançaram para o nível 5. A mudança de nível verifica-se quando a criança altera o seu comportamento referido na escola, isto é, no caso da B.F., esta era uma criança que procurava obter a atenção dos outros ao resolver os seus conflitos, mas, com o passar do tempo, passou a recorrer à ajuda dos adultos para a resolução de problemas com outras crianças. (cf. Tabela 4).

No caso do F.D., esta criança procurava obter a atenção dos outros e nos últimos conflitos já tentava, por vezes, resolver problemas com outras crianças pela negociação. Tanto a L.R. como a R.M. eram crianças que tentavam resolver os seus problemas a conversar com os outros pares. O comportamento de ambas sofreu gradualmente alterações, pelo que, nos últimos tempos, já conseguiam, normalmente resolver com autonomia os seus problemas com outras crianças, como na partilha de materiais.

Tabela 5.

*Categorias, subcategorias e indicadores - observação da comunicação e convivência democrática*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Registo</b>	<b>Freq.</b>
Comunicação	Pequeno grupo	Participa	"Hoje dormi na casa do pai! (nunca fala do pai)" L.R.	4
		Não participa	"Queres contar-me a mim o que se passou para ficares assim? Não!" L.R.	1
	Grande Grupo	Não Participa	"Não quero dizer nada!" L.R.; "Posso dizer uma coisa má do meu dia?" L.R. no mês de janeiro	2
		Participa	Quero dizer o que gostei mais de fazer hoje (reunião de conselho JI) R.M.	3
Convivência democrática	Respeito pelas Regras	Não Respeita	"Quero ir à frente!" Para isso a B.F. empurrou o M.C. para ser a primeira no comboio" B.F.	3
		Respeita	"Dei a mão à F." (pela primeira vez o F.D. não se importou de dar a mão à criança nova do grupo)" F..D	2
	Atitude de Cidadania	Não Demonstra	"Podes ir à frente, mas eu vou contigo." B.F.	3
		Demonstra	"Quando acabar a pintura chamo-te e és a seguir!" L.R.	2

A comunicação pode ser realizada em pequeno ou em grande grupo. Ao referir pequeno grupo entenda-se pelo menos duas crianças que comunicam uma com a outra, o que na sua generalidade acontecia. Existe apenas um caso em que esta comunicação não é muito frequente, uma vez que esta criança só comunica com os pares de preferência.

Em grande grupo, existem três das cinco crianças que revelam gostar de contar o que fazem no fim de semana, ou contar/comunicar o seu trabalho. De facto, nem todas as crianças conseguem expor-se perante o grande grupo: pelo que neste grupo-alvo esta situação verificou-se com duas crianças.

Numa sala de jardim de infância é importante que seja estabelecida uma convivência democrática onde tanto o grupo como as agentes educativas do mesmo possam viver como uma sociedade que possui direitos, deveres e regras. Estas regras foram surgindo quando se geravam conflitos, isto é, para que uma situação não voltasse a acontecer foram implementadas regras decididas por todo o grupo. Embora as regras tenham sido estabelecidas pelo grupo, nem todas as crianças conseguiam cumprir e respeitar o que havia sido acordado, por todos.

De facto, das cinco crianças apenas duas conseguiam fazê-lo, e ainda referiam as regras e quem não estava a conseguir cumprí-las (cf. Tabela 5). Ainda tive a oportunidade de averiguar a opinião da educadora cooperante sobre a temática estudada (cf. Anexo K. e L.). Também seria pertinente saber qual a opinião da assistente operacional, mas neste caso, não fazia sentido, uma vez que ao longo da PSSII estiveram pelo menos três assistentes operacionais diferentes em contexto de sala. Em grande parte do tempo os adultos que estavam presentes com o grupo durante a sua rotina do dia eram apenas eu e a educadora cooperante. Sendo assim, as assistentes operacionais não acompanharam o grupo no decorrer da investigação.

Tabela 6.

*Questões e excertos ilustrativos da entrevista à Educadora Cooperante*

<b>Questões da Entrevista</b>	<b>Excertos das Respostas da Educadora</b>
1. Que razões/situações geram conflitos entre um grupo de crianças?	“a pose de brinquedos e a partilha de objetos”.
2. Como/De que modo as crianças procuram resolver os conflitos entre si?	“a forma mais usual das crianças procurarem resolver os conflitos é falarem uns com os outros”.
3. Qual o papel do adulto em situações de conflito entre crianças?	“estimular a resolução entre eles”
4. Qual a importância de desenvolver a comunicação entre pares para reduzir os conflitos?	“dedicar tempo a escutar as crianças e leva-las ao diálogo”
5. De que forma o trabalho da equipa ajuda na formação social e pessoal de cada criança?	“somos todos modelos, e na sala devemos escutar, ouvir, ajudar e comunicar, promovendo comportamentos”.

Como podemos verificar na tabela 6, esta ilustra alguns excertos da entrevista à educadora cooperante. É de notar que, de acordo com a sua opinião, a pose de brinquedos e a partilha são fatores que geram conflitos nas crianças, tendo em conta que estes eram os mais evidenciados neste grupo de crianças específico. É de realçar que na comunicação

não importa apenas falar, mas também ouvir o que o outro tem para dizer, como a educadora menciona: “dedicar tempo a escutar as crianças e levá-las ao diálogo”.

Para que esta análise fosse mais pormenorizada e clara apliquei uma escala que avalia os níveis antes e depois da implementação de estratégias relacionadas com esta problemática. Neste sentido, na tabela 7, está representada esta escala, que remete para uma primeira e segunda avaliação dos comportamentos da criança divididos por 5 níveis.

Como podemos verificar pela informação acima mencionada, as crianças de um modo geral melhoraram na *Relação consigo mesma e com os outros, na Comunicação, Convivência democrática* e nas *Estratégias da prática educativa*. Nesta tabela, é apresentada de uma forma sintetizada a avaliação do grupo-alvo tendo em conta as categorias e subcategorias, anteriormente referidas.

Tabela 7.

*Síntese da Avaliação do Comportamento do grupo-alvo*

Categorias	Subcategorias	B.F.		R.S.		F.D.		L.R.		R.M.	
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Relação com os Outros	Autonomia	3	4	3	3	4	3	4	4	4	5
	Cidadania	3	3	3	4	4	5	4	5	5	5
	Interação com os seus pares	2	3	2	3	3	4	2	4	4	4
Estratégias da prática educativa	Cooperação	1	2	2	4	2	4	4	5	4	4
	Partilha de opiniões/ideias	3	4	3	3	2	3	2	3	4	5
	Partilha de brinquedos	1	1	2	3	2	4	3	4	4	5
	Partilha de materiais	1	1	2	2	3	4	4	5	5	5
	Resolução autónoma de conflitos	1	3	1	3	2	4	4	5	4	4
	Resolução de conflitos com apoio dos pares	2	3	1	2	2	4	4	4	4	5
	Resolução de conflitos com apoio da educadora/ estagiária	3	3	3	4	3	4	5	5	5	5
Comunicação	Pequeno grupo	2	3	3	3	2	3	3	4	4	5
	Grande grupo	3	3	3	4	1	2	2	3	4	5
Convivência democrática	Respeito pelas regras	2	3	3	3	3	4	4	5	5	5
	Atitude de Cidadania	2	3	3	4	3	4	4	5	4	5

Legenda: A-Antes; D- Depois Escala: 1-Muito Baixo; 2-Baixo; 3-Médio; 4-Alto; 5-Muito Alto

É verificável que a R.M. é uma criança que já revelava níveis mais elevados, estando entre o nível 4 e 5 na escala apresentada. Por oposição, a B.F., inicialmente apresenta valores mais baixos, em níveis que variavam entre o 1, 2 ou nível 3. Esta criança

revelou melhorar a sua relação com outros, a cooperação, a comunicação, a convivência democrática e a resolução conflitos, predominando o nível 3. A única categoria em que esta criança não revelou alterações foi na Estratégias da prática educativa, mais especificamente, nas subcategorias da partilha de brinquedos e materiais, mantendo o nível 1 na escala aplicada. (cf. Tabela 7)

No caso do R.S., esta criança revela uma evolução significativa, enquadrando-se entre o nível 3 e nível 4 na escala referenciada. De facto, esta criança começou a interagir com outros, demonstrando respeito pelas crianças do grupo, cooperando com as mesmas, conseguindo adaptar-se a um ambiente onde a democracia é privilegiada. Ainda foi possível verificar que esta criança se tornou mais autónoma e, por conseguinte, começou a tentar resolver os seus conflitos sem chamar constantemente os adultos como inicialmente fazia.

Relativamente ao F.D. esta criança tornou-se autónoma em diferentes aspetos, uma vez que realizava as tarefas sozinho sem apoio dos adultos, por vezes, auxiliava os pares nas suas tarefas, sem que fosse pedido o seu auxílio. É de realçar que, na resolução dos seus conflitos, começou a usar a comunicação para o fazer, na minha presença e por outro lado deixou de recorrer à “violência”, optando por chamar os adultos ou outro par quando considerava que não iria resolver o problema sozinho, embora o número de vezes em que recorria aos adultos foi sendo cada vez menor. Inicialmente cooperava pouco com os outros pares, apenas quando era sugerido por um dos adultos da sala, pelo que passou de um nível 2 para um nível 4 nesta escala. Esta mudança de níveis deveu-se ao facto de esta criança estar sempre disposta a ajudar os outros, mantendo uma relação de amizade com outros pares, sem ser o seu par de preferência, o R.P., não só cooperava com os pares como também demonstrava interesse em apoiar os adultos e por vezes, deixava de brincar para o fazer, por iniciativa própria.

A L.R. é uma criança que coopera com os outros, predominantemente com os adultos, ou na presença dos mesmos, isto é, é capaz de auxiliar outro par se perceber que os adultos se encontram junto dela. É de realçar que esta criança melhorou o seu comportamento e atitude de uma forma evidente ao longo destes meses. Servem de exemplo as interações com os outros. Passou de um nível 2 para um nível 4, uma vez que começou a ter uma relação de amizade com a maioria dos pares, conversando com os mesmos, incluindo-os nas suas brincadeiras e procurando a sua atenção. Revela de forma

clara qual a sua postura numa convivência em democracia, resolvendo os seus conflitos e sendo o par mediador dos conflitos dos outros pares. O único fator em que a L.R. ainda revela dificuldades é a comunicação, esta criança não gosta de se expor nem diante do grande grupo, nem dos adultos, embora tenha alterado um pouco esta atitude, a partir do momento em que se começou a relacionar melhor com os outros pares e, principalmente, quando adquiriu confiança com os adultos da sala. Serve de exemplo, o momento em que esta criança pela primeira vez, quis dizer ao grupo como foi o seu dia, referir os aspetos bons e menos bons, na avaliação do dia, recentemente usada.

Por último, a R.M. é uma criança que já revelava atitudes de cooperação, espírito de entreatajuda, respeito pelos outros pares. No entanto, as suas alterações de comportamento não foram reveladoras, uma vez que apenas subiu de nível em alguns aspetos, como os das categorias da convivência democrática e da comunicação, e subcategorias como partilha de brinquedos e opiniões. Começou a ter em atenção a opinião dos outros, valorizando-a, sabendo que a sua também era ouvida pelo grupo. Em situações de conflito, principalmente com a sua irmã, revela ainda necessidade de recorrer aos adultos quando não consegue resolver sozinha. Quando recorre ao apoio do adulto ou de outro par, aceita as sugestões e colabora na resolução do problema sem protestar. (cf. Tabela 7)

### **3.4.6 Considerações finais à Investigação**

Inicialmente, pude constatar que algumas relações entre os pares eram conflituosas, e a existência de conflitos era um aspeto recorrente. Assim sendo, e ao conversar com a educadora cooperante, pudemos constatar que as situações que levam o grupo a envolver-se em conflitos eram as disputas de brinquedos, a ausência de partilha de materiais, opiniões divergentes, ausência de comunicação entre os pares e a desvalorização de uma convivência em democracia. Deste modo, ao observar estas cinco crianças pude constatar alterações reais dos seus comportamentos perante os outros e de que forma cada uma destas cinco crianças reagia às mesmas situações. Após algumas intervenções, algumas destas crianças já queriam de forma voluntária trabalhar em grupo, realizando as mesmas tarefas ou o mesmo trabalho, em cooperação. Para além do grupo

alvo, também foi verificado no restante grupo que este também alterou o seu comportamento por observação dos outros.

Podemos assim concluir que todas as crianças do grupo-alvo mostraram que conseguiram melhorar e evoluíram na construção da sua identidade, e na sua formação pessoal e social. É relevante referir que a minha intervenção em parceria com a educadora cooperante contribuiu para a aquisição de competências sociais, pelo que a autonomia, a cooperação e a convivência democrática também ajudaram neste processo. De notar que, apesar do grupo-alvo ser composto por apenas 5 crianças, estas evidenciam comportamentos típicos deste grupo de crianças. Numa fase posterior, seria interessante realizar um projeto de intervenção sobre esta temática num período de tempo maior para sua execução. Ainda assim, foi possível responder às questões de investigação, tendo-se verificado que as razões/situações que geram conflitos entre um grupo de crianças advém da partilha de objetos, ideias e materiais. De uma forma gradual, decidem resolvê-los recorrendo primeiramente aos adultos, por vezes ao apoio de outro par e, por fim, resolvem-nos de forma autónoma. Considero que, como educadora-estagiária, deveria dar tempo a cada criança para se sentir preparada para resolver os seus conflitos de forma autónoma. O trabalho em equipa é um contributo para a formação pessoal e social, na medida em que permite ao grupo estar em contacto com valores de entreajuda na realização de tarefas, na construção de desenhos/ histórias, bem como nas estratégias que implementei como a partilha de materiais, de cooperação, que são essenciais para uma convivência democrática, onde a interação com os outros é vista como uma forma de estar em cidadania.

#### **4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

O contexto onde estive inserida contribuiu para o processo de construção da minha identidade profissional, que corresponde a uma construção interpessoal e intrapessoal, sendo que este processo se desenvolve segundo interações, trocas de aprendizagens e relações com os outros e nos seus vários espaços de vida profissional, seja comunitário ou familiar (Sarmiento, 2009). Na minha prática futura, pretendo ser uma educadora capaz de criar tempos e espaços de liberdade. Ao longo de toda a minha licenciatura no curso de Educação Básica na Universidade dos Açores e, no Mestrado em Educação Pré-Escolar na

Escola Superior de Educação em Lisboa, bem como nas mais variadas experiências que me foram proporcionadas ao longo das práticas profissionais supervisionadas I e II, tenho tentado encontrar-me enquanto profissional de educação. Na experiência em creche, tive a oportunidade de interagir com crianças mais novas, compreendendo a forma como estas se desenvolvem e como aprendem, dando primordial relevo à educação e ao desenvolvimento de competências. Na PPS na valência de JI, este ano, compreendi a importância de educadores e crianças construírem uma comunidade de aprendizagem, onde juntos conseguem ir mais além, uma vez que o trabalho em conjunto, para além da construção dos saberes, permite, ao mesmo tempo, a predominância dos valores e a resolução de problemas da convivência democrática. Ou seja, promover valores como a cooperação e a democracia, para que as crianças se sintam valorizadas, aceites e competentes, que se apoiem nos outros para aprenderem e desenvolverem-se. Neste sentido, o objetivo é ser vista como alguém de referência, com quem as crianças possam contar, alguém que as ouve, valoriza as suas ideias, as incentiva e as encoraja nas suas iniciativas, ampliando as suas aprendizagens, não de forma diretiva, mas de forma cooperativa.

De facto, foi um desafio repleto de obstáculos, sobretudo no período inicial, que ao longo da prática foram sendo ultrapassados. Pedindo que participem de forma ativa na vida do grupo, que se sintam à vontade para conhecer e estar na sala de atividades “o educador tem um papel igualmente importante ao dos pais, pois ambos conhecem a criança, tendo informações que podem trocar para que possam ajudar a criança no seu desenvolvimento global” (Baptista, 2013, p. 32). Em ambos os contextos, a equipa educativa revelou ser uma equipa unida e consciente da importância de um bom ambiente educativo para o desenvolvimento das crianças, promovendo a troca de ideias, conselhos e perspetivas, não só entre educadoras, mas também entre os restantes colaboradores da organização. A importância da cooperação entre as educadoras foi um aspeto que se destacou, uma vez que pude assistir a diversos momentos de partilhas entre as mesmas, que me fizeram refletir sobre a importância do trabalho em equipa.

Em síntese, e de forma a integrar todo o percurso de formação, posso evidenciar as potencialidades e constrangimentos desta PPS, bem como futuras possibilidades de desenvolvimento. Mostra-se crucial fazer referência ao processo de investigação sobre a própria prática, que assume papel imprescindível, relativamente ao trabalho do educador

de infância, enquanto suporte de aprendizagens, segundo esta investigação, ao nível dos desafios e problemas provenientes da prática, uma vez que permite inovar a sua ação de forma refletida (Máximo-Esteves, 2008). Em conclusão, a minha identidade profissional fica, assim, marcada por uma mudança quanto à minha visão sobre as crianças e quanto à educadora que quero ser, pois tive a oportunidade de desenvolver a minha prática num contexto onde me mostraram como é realmente trabalhar como “uma grande família”. Apreendi como estas aprendizagens me podem tornar uma educadora mais competente e em constante evolução. A par disso, fiquei surpreendida com o grupo de crianças que me mostrou como, até então, subestimava as suas capacidades e ações.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise reflexiva sobre a minha prática, é pertinente fazer um balanço final de forma a compreender a minha intervenção. Refletindo acerca da minha intervenção, denoto que termino esta etapa com um “olhar” muito mais atento. Penso que evolui no que diz respeito à criação de propostas de atividades, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Para além disso, acredito que consegui proporcionar situações em que as crianças puderam adotar uma atitude investigativa. Para isso tive, também, de aprender a distanciar-me e a não dar respostas imediatas, fazendo com que as crianças explorassem e refletissem, podendo, assim, retirar as suas próprias conclusões acerca da sua ação, caracterizando assim uma aprendizagem ativa. Creio que as dificuldades foram, progressivamente, atenuadas ao longo da minha intervenção; no entanto, há que ter em consideração que, como referi anteriormente, as estratégias adotadas e não generalizadas foram pensadas para o grupo de crianças em causa. Assim, para ultrapassar os obstáculos foi essencial a comunicação e o trabalho de equipa por parte da educadora cooperante e restante equipa educativa.

Como Matias e Vasconcelos (2010), que citam Oliveira-Formosinho (2002), considero que um contexto de partilha e de apoio com a educadora cooperante são fundamentais para que o estagiário se sinta à vontade para observar, agir e refletir, e, desta forma, construir uma teoria a partir da prática. Por conseguinte, e face à problemática desenvolvida, uma das estratégias a que recorri foi observar a minha prática como um sujeito exterior à ação, tentando compreender melhor a minha postura neste contexto.

Com esta estratégia, pude constatar que através desta análise me apercebia de alguns pormenores que na ação passavam despercebidos, e forneceu-me a oportunidade de refletir sobre eles e melhorá-los.

Esta reflexão para a ação e sobre a ação (Schon, 1992, citado por Rosa & Vasconcelos, 2010) permitiu-me acreditar em diversos princípios que estão inerentes à função de Educadora que pretendo ser. Assim, como futura educadora considero que a infância é uma etapa fundamental na construção da identidade da criança. Esta tem direito à sua infância, repleta de sonhos, fantasias, afetos e momentos de pura brincadeira.

Relativamente à problemática de investigação que identifiquei, pude acompanhar na minha prática a interação da equipa com as crianças e avaliar a influência da minha presença na autonomia do grupo. Nesta PPS comprovei que é através de uma relação baseada no diálogo, e não apenas na existência de um “emissor”, que a construção do saber e as relações inerentes se constroem. Numa organização promotora de novas aprendizagens, revelando o espírito de cooperação, como forma de contribuir para os valores de respeito, autonomização e de solidariedade, de uma convivência democrática, pude constatar que o papel do educador vai muito além de propor atividades. Este desempenha um papel fundamental na vida das crianças, procurando que seja estabelecido o respeito, a entajuda, a comunicação bem como a partilha. É de realçar que os sentimentos, pensamentos e ideias das crianças devem ser sempre valorizadas de forma individualizada. Quando uma criança se sente ouvida, aceite e respeitada, maior será a sua capacidade de aceitar os outros, estando disposta a compreender a posição do outro.

Em termos gerais, ao fazer um balanço sobre toda a minha prática, considero que foi das experiências mais significativas a que tive acesso, e que me permitiu crescer enquanto pessoa e futura profissional na área da Educação, observando e refletindo constantemente na prática pedagógica numa perspetiva construtiva, crítica e diversificada. Tendo em conta, que não são só os adultos que podem ensinar algo às crianças, estas também o fazem, sem nos apercebemos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e Desenvolvimento do currículo*. (Relatório Final Prática de Ensino Supervisionada). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. (5.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), 403-413.
- Carmona, M.J & Guimarães, C.M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psico&Soma
- Cunha, I., & Oliveira, C. (2007). *Infância e desenvolvimento*. Retrieved from <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/115>
- Denzin, N, K., & Lincoln, Y, S. (2006). *O panejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' água editores.

- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(15), 562-572.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Folque, M, A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Folque, M. da A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13–33.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1987). *A criança em ação (2ªEd.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré - escolar – A construção social da moralidade (3.ªed.)* (pp.11 - 50). Lisboa: Texto Editores.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In Spodek, B. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância. 2ª Edição.* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais - Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Oliveira-

- Formosinho (Eds.), *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade* (pp. 75-109). Porto: Texto Editora
- Lino, D. (2006). *A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da moralidade* (3.ª ed.) (pp. 75- 103). Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25 (3), 137-154.
- Matias, G. & Vasconcelos, V. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. In T. Vasconcelos (Org.), *Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional* (pp. 17-42). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo - Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a educação no pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-159). Porto: Porto Editora.
- Nunes, M. L., & Ferreira, J. B. (2013). *Estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula: um estudo de caso com alunos do 4.º ano. II Conferência Internacional — Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 63-69). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1998). *Educação pré-escolar - a construção social da moralidade*. (2ª Edição). Lisboa: Texto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3ª ed). Porto Editora: Coleções infância

- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). *Os Papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. In J. Oliveira – Formosinho (Org), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto editora.
- Papalia, D & Olds, S & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5 - 28). Lisboa: APM.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). *Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo*. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, 10(1), 43-63.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, 5, 6-17
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Ed.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;
- Vasconcelos, T. (2007). Educação de Infância: Problemáticas e Desafios. *Noesis*, 69, 50-55.

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

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

### **Documentos consultados:**

Projeto Educativo (2017-2021),

Projeto Curricular de sala (2017-2018)

Regulamento Interno da Escola (2013)

## **ANEXOS**