



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IDADE TEM INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO ENTRE  
AS CRIANÇAS DE JARDIM DE INFÂNCIA?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**MAFALDA ALEXANDRA SEBASTIÃO DA COSTA  
JULHO, 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IDADE TEM INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO ENTRE  
AS CRIANÇAS DE JARDIM DE INFÂNCIA?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora Marina Fuertes**

**MAFALDA ALEXANDRA SEBASTIÃO DA COSTA  
JULHO, 2015**

## AGRADECIMENTOS

Nada se constrói sozinho. Todo o caminho percorrido até aqui foi fruto do meu trabalho, mas também de todos aqueles que acreditaram em mim. Este caminho não teria sido tão emocionante sem eles.

Aos meus Avós, por me terem educado e me terem proporcionado uma recordação tão feliz do que é a infância. Por me terem educado pelos valores e estarem sempre presentes, de alma e coração, na minha vida.

Aos meus pais, por acreditarem mais em mim do que eu mesma. Pelas palavras motivadoras que tanta força me deram. Por serem eles mesmos. Só isso.

Ao meu irmão, por ter espírito de criança. Por ser a criança mais corajosa que eu já conheci.

À minha tia Ana Paula, professora, que um dia me disse que não podemos salvar o mundo, mas temos o poder de salvar uma criança. Vou levar isso para a minha vida.

Ao meu namorado, por ser Único, e me ajudar a encontrar o equilíbrio entre a minha profissão e a minha vida, porque a minha vida não é apenas a minha profissão.

À Marisa, pela capacidade de me fazer sentir segura mesmo quando não está presente. Por ser amiga e companheira. Por me fazer ser uma pessoa melhor.

Às crianças, a todas elas! Pelos momentos de partilha e aprendizagem. Pela capacidade de me fazerem questionar e refletir. Pelos beijos, pelos abraços, pelo “vai correr tudo bem” que me deixam orgulhosa da minha profissão.

Às minhas orientadoras de PPS, Professora Clarisse Nunes e Professora Marina Fuertes, pelo apoio e dedicação nesta fase da minha formação.

Às equipas educativas com as quais tive o privilégio de trabalhar. Um Obrigada não chega para tudo o que me ensinaram. Construámos este percurso com base na compreensão e na sinceridade, porque afinal nunca deixamos de ser educadores!

À Cristina Marques e à Joana Santos pelas discussões, dúvidas e angústias. Foram tão importantes. A vocês, Parabéns! Parabéns, porque acredito que serão educadoras de infância que farão a diferença.

## RESUMO

O presente relatório, “*A Idade tem influência nas relações de cooperação entre crianças de Jardim de Infância*”, decorrente do Mestrado em Educação Pré-escolar, surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida em dois contextos educativos: Creche e Jardim de Infância.

No relatório são apresentadas as intencionalidades pedagógicas que orientaram a minha ação. Para o seu desenvolvimento foram determinantes o apoio e participação das equipas educativas, funcionários das Instituições, bem como das famílias. Destaco ainda a importância do envolvimento das 14 crianças do grupo de Creche, bem como das 18 crianças do grupo de Jardim de Infância, determinantes para o desenvolvimento de toda a Prática Profissional Supervisionada.

Partindo do geral para o particular, após a análise reflexiva sobre a minha prática pedagógica, apresentarei a problemática mais significativa. No trabalho de investigação procurei estudar as relações de cooperação que são estabelecidas por crianças em idade pré-escolar, verificando se a idade destas é um fator de influência. A análise dos dados será feita recorrendo à análise quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa os dados serão tratados e organizados em tabelas de frequência. Na interpretação qualitativa serão apresentados incidentes críticos que remetam o leitor para a realidade da sala de Jardim de Infância onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada.

Numa fase final será apresentada uma reflexão articulando os elementos da investigação com a influência que poderão ter na minha futura prática profissional, bem como na construção da minha identidade enquanto educadora de infância.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância, faixa etária, cooperação, relações sociais.

## **ABSTRACT**

This report entitled "*Age influences the cooperation between kindergarten children*", was elaborated for the Masters in Preschool Education and is the result of Supervised Professional Practice carried out in two educational contexts: Nursery and Kindergarten.

In this report are presented the pedagogical intentions that guided my action. For that, was determinant the support and participation of education teams, staff of the Institutions and children's families. I highlight the importance of involving the 14 children from Nursery and the 18 children from Kindergarten, determinants for the development of my Supervised Professional Practice.

After the reflection about my pedagogical practice, I will present the most significant problematic. In the investigation I propose myself studding the cooperation relationships between Kindergarten children, checking if age has influences. Data analysis will be realized in a quantitative and qualitative perspective. In the quantitative approach the data will be organize in frequency tables. For the other side, in qualitative approach, will be presented critical incidents that permits the reader emerge in the reality of the Kindergarten where I development my Supervised Professional Practice.

In the final phase, will be realized a reflection articulating the investigations data whit the influence which may have in my future professional practice and for the construction of my professional identity as a Kindergarten Teacher.

**Keyword:** Kindergarten, age, cooperation, social relationships.

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. Caracterização para a Ação.....	3
1.1. Meio.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Grupo de crianças.....	4
1.4. Famílias das crianças.....	6
1.5. Equipa educativa.....	7
1.6. Intenções educativas.....	7
2. Opções Metodológicas.....	8
2.1. Roteiro metodológico.....	8
2.2. Roteiro ético.....	9
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	10
3.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	11
3.2. Identificação das intenções pedagógicas.....	14
3.3. Reflexão sobre a ação.....	15
3.3.1. Trabalho com as famílias.....	15
3.3.2. Trabalho com a equipa educativa.....	17
3.3.3. Trabalho com as crianças.....	18
4. Identificação da problemática.....	24
4.1. Definição de conceitos.....	24
4.2. Roteiro metodológico.....	25
4.3. Análise quantitativa dos dados.....	28
4.4. Análise do sociograma.....	31
4.4.1. Cada criança tem o seu papel?.....	32
4.4.2. A cooperação é sinónima de pró- sociabilidade?.....	33
4.4.3. Quando a cooperação se cruza como conflito e a amizade.....	35
4.4.4. A procura de competência a partir do género.....	36
4.4.5. “Queres saber o que achamos?”.....	38
5. Considerações Finais.....	39

5.1. Aprendizagem cooperativa.....	40
5.2. Intencionalidades do Educador.....	41
5.3. Espaços e materiais.....	42
5.4. O Educador cooperativo.....	45
5.5. Como avaliamos?.....	45
5.6. O futuro... e agora?.....	46
Referências.....	47
Anexos.....	51

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções pedagógicas transversais aos dois contextos educativos.....	14
Tabela 2. Intenções pedagógicas das atividades em Creche e Jardim de Infância.....	14
Tabela 3. Conceitos relacionados com a problemática.....	24
Tabela 4. Questões realizadas nas entrevistas às crianças de Jardim de Infância.....	26
Tabela 5. Frequência do número de comportamentos cooperativos observados segundo a faixa etária.....	28
Tabela 6. Frequência do número de comportamentos cooperativos observados segundo o género.....	28
Tabela 7. Local onde decorreram os comportamentos cooperativos.....	29
Tabela 8. Comportamento do <i>prestador de ajuda</i> .....	29
Tabela 9. Existência de negociação na <i>díade cooperativa</i> .....	29
Tabela 10. Representação de algumas criança de Jardim de Infância sobre o que é a cooperação.....	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exposição sobre o Tim-Tim.....	16
Figura 2. Duas crianças a interagirem como painel de fotografias.....	18
Figura 3. Duas crianças a explorarem peças de vestuário em conjunto.....	19

Figura 4. Dinâmica de grupo junto do painel de fotografias.....	19
Figura 5. Jogo de encaixe do rosto humano.....	21
Figura 6. Mobil com texturas e sons.....	21
Figura7. Organização de dados em pictograma .....	21
Figura 8. Medição da mesa com palmos.....	21
Figura 9. Experiência de flutuação com materiais.....	21
Figura 10. Avião de cartão com desenho e recorte e colagem.....	22
Figura 11. Sociomapa das relações de cooperação em Jardim de Infância.....	31

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo A. Orgânica funcional do serviço de Infância da Fundação.....	52
Anexo B. Órgãos de apoio à ação e gestão do Diretor.....	53
Anexo C. Excerto do Projeto Educativo de Creche, remetendo para os objetivos a alcançar.....	54
Anexo D. Excertos do Projeto Educativo de Jardim de Infância.....	56
Anexo E. Idades das crianças em Creche e Jardim de Infância.....	58
Anexo F. Notas de campo acerca da relação cooperativa entre os elementos da equipa de Jardim de Infância.....	59
Anexo G. Características do espaço em Creche.....	60
Anexo H. Características do espaço em Jardim de Infância.....	64
Anexo I. Notas de campo que refletem a dinâmica das salas.....	68
Anexo J. Exemplo de tratamento de informação posterior à recolha de dados (Creche).....	69
Anexo K. Grelhas de observação utilizada ao longo da investigação.....	70
Anexo L. Registo dos incidentes críticos do estudo realizado.....	72
Anexo M. Entrevistas realizadas às crianças no âmbito da investigação.....	80
Anexo N. Portefólio de Creche.....	88
Anexo O. Portefólio de Jardim de Infância.....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AO	Assistente Operacional
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

## INTRODUÇÃO

Ser educador de infância exige equilíbrio. Somos portadores e construtores de conhecimento científico, seres humanos com capacidade de dar e receber afeto e também profissionais éticos e morais. Acima de tudo, “nas diversas dimensões profissionais em que o educador de infância está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta.” (Rosa, 2011, p. 24). Ao longo desta experiência, e colocando-me no papel de futura educadora, senti que era meu dever atuar segundo estes princípios e tornar estas crianças parte construtora dos mesmos. Como poderia então adaptar a minha ação a esta grande intencionalidade? A educação de infância não se sustenta no educador, na criança ou nas famílias, mas nas relações que são estabelecidas entre todos.

O presente relatório é o culminar da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Creche e Jardim de Infância (JI). As intervenções decorreram no concelho de Lisboa, sendo que a PPS em Creche decorreu entre 5 de janeiro e 13 de fevereiro de 2015, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Por sua vez, a PPS em JI decorreu numa Instituição Privada, no período compreendido entre 19 de fevereiro e 29 de maio de 2015.

Ao longo do relatório será meu objetivo transmitir aquilo que vivenciei e que contribuiu de forma mais significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Neste percurso contei com o apoio das equipas educativas das duas Instituições, bem como com a disponibilidade das famílias das crianças. Em Creche, a PPS foi desenvolvida com um grupo de 14 crianças entre os 9 e os 24 meses. Em JI o grupo era constituído por 18 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Contudo, mais do que aspetos quantitativos, foi determinante descobrir a individualidade de cada uma destas crianças, porque acredito que só assim as podemos ajudar a “Descobrir o seu mundo, A sua força, O seu amor, Ela vai aprender a viver Com ela própria E com os outros: Vai aprender a fraternidade, A fazer fraternidade. Isto chama-se educar: Saber isto é aprender a ensinar” (Araújo, 2009, p. 24).

Segundo Rosa (2011), deve ser característica do educador reconhecer “que tem um saber inacabado, procurando o saber existente para a sua formação permanente” (p. 26). Posto isto, o relatório está organizado com a finalidade de tornar mais clara essa evolução que foi vivida ao longo desta experiência, refletindo sobre as reconstruções operadas na minha filosofia educativa.

No primeiro capítulo, *Caracterização para ação*, será feita uma análise de índole reflexiva sobre os dois contextos onde foi desenvolvida a PPS, incidindo na caracterização do meio, das famílias, das equipas educativas, das crianças e das intenções pedagógicas das Educadoras Cooperantes (EC).

No segundo capítulo, *Opções Metodológicas*, serão explicitados os princípios éticos que regularam a minha prática, tendo sempre em vista a preservação da identidade das Instituições e de todos os intervenientes neste processo<sup>1</sup>. Colocando-me no papel de educadora reflexiva, serão enumerados neste capítulo os instrumentos de recolha de dados que me auxiliaram na avaliação do ambiente educativo.

No terceiro capítulo, *Intenções Pedagógicas*, será apresentada uma análise crítica e reflexiva sobre a ação desenvolvida ao longo da PPS, incidindo em três esferas de ação: trabalho com as famílias, trabalho com a equipa educativa e trabalho com as crianças.

No quarto capítulo, *Identificação da problemática*, será realizada uma reflexão sobre os dados que recolhi ao longo da PPS em JI no âmbito da problemática: “*A idade influencia as relações de cooperação entre crianças de jardim de infância?*”. Tendo sido uma investigação naturalista, procurei interpretar os dados que recolhi, articulando de uma forma equilibrada a prática com a fundamentação teórica sobre o tema. Apesar de a problemática relacionar a idade com as relações cooperativas, é fundamental tentar perceber se existem outros aspetos que possam estar relacionados com a promoção ou inibição de comportamentos cooperativos.

No quinto capítulo, *Considerações finais*, será efetuada uma análise dos dados num sentido interventivo: Como poderão estes dados ser importante para a ação do educador de infância?

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças apresentados neste projeto são fictícios de forma a salvaguardar o seu anonimato (Tomás, 2011).

# **1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

Neste capítulo procurarei apresentar, sob um olhar reflexivo, a caracterização dos dois contextos nos quais desenvolvi a PPS. Esta caracterização consiste uma abordagem sintética e comparativa entre o meio físico no qual estão inseridas as Instituições, o contexto socioeducativo, o grupo de crianças com as quais trabalhei e tanto aprendi, as famílias e também as equipas educativa com as quais tive o prazer de estabelecer parceria.

## **1.1. Meio**

Os dois contextos educativos onde desenvolvi a PPS situam-se no concelho de Lisboa, havendo, no entanto, algumas diferenças em termos urbanísticos. Enquanto a Creche se localiza numa área relativamente isolada, tanto em termos de atividades comerciais, como de acessibilidades, o JI, por sua vez, está situado numa Avenida de Benfica pautada pela diversidade de atividades comerciais, profissionais e de acessibilidades. As relações de vizinhança e comunitárias afetam a geografia humana do contexto e, conseqüentemente, as relações estabelecidas pelas escolas e crianças com esses mesmos contextos.

A título ilustrativo, na Instituição de Creche as crianças, periodicamente, saíam das fronteiras físicas da sala e, acompanhadas da equipa, dirigiam-se à Praça existente à frente da Instituição, substituindo o recreio por aquele espaço. Por outro lado, no JI o tipo de interação com o meio, era mais orientado para tarefas de observação e exploração, viabilizando a diversidade existente e enriquecendo as atividades exploratórias e de Projetos.<sup>2</sup>

## **1.2. Contexto socioeducativo**

Em termos históricos, verifica-se que a Instituição de Creche, desde a sua fundação, sempre assumiu o estatuto de IPSS. Por outro lado, o JI caracteriza-se

---

<sup>2</sup> “Ficou acordado em reunião de grupo, que no mês de maio vamos tentar fazer uma visita ao Bairro. Na sequência do Projeto sobre as Casas do Mundo, a Clarinda (6 anos) disse que seria interessante ver se no Bairro da nossa Escola as casas são todas iguais”. (Nota de campo, 30 de abril de 2015)

pela dimensão de Instituição Privada com fins lucrativos, ainda que tutelada pelo Ministério da Educação e da Ciência.

Outra das diferenças entre as duas Instituições é o modelo pedagógico pelo qual orientam a sua ação pedagógica. Enquanto em Creche existe uma influência do modelo High Scope, em JI a ação pedagógica segue o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Em termos organizacionais, visto que a Creche faz parte de uma Fundação, a direção é assegurada por uma das 6 Diretoras de Casa da Infância (Anexo A). Em JI, existe apenas um Diretor, responsável “pela gestão de toda a atividade da escola.” (Regulamento Interno, 2014). Contrariamente à Creche, existem ainda dois órgãos (Conselho de Docentes e Conselho Pedagógico) que apoiam o Diretor no exercício das suas funções (Anexo B). Estas diferenças acabavam por influenciar as relações de comunicação entre a equipa e os elementos executivos.

Em termos dos documentos regulamentadores de ação, de salientar que em Creche estes estão ao dispor nas famílias à entrada da Instituição e, no JI, tanto o Regulamento Interno (RI) como o Projeto Educativo (PE) são disponibilizados no *site* da Instituição. De forma geral, verificam-se na redação dos documentos algumas diferenças no tipo de intencionalidades. Enquanto em Creche o PE está mais orientado e compartimentando pelas áreas do saber e referentes objetivos (Anexo C), em JI está presente uma ideologia mais filosófica da Educação (Anexo D).

Ainda assim, ao ler ambos os PE's, é *curioso* a coincidência destes dois aspetos: “importa que a criança expresse o que sente e pensa, respeitando as suas ideias, mesmo que não coincidam com as nossas.” (PE de Creche, 2014/2015, p. 7) e “Julgamos que nunca, como nesta altura, o ser humano é tão aberto, tão empreendedor”. (PE de JI, 2013). Ambos, tendo em conta as idades das crianças, orientam-nos para a conceção de criança como ser ativo e pensante.

### **1.3. Grupo de crianças**

Em Creche, o grupo é constituído por catorze crianças, enquanto em JI é composto por dezoito. No que diz respeito à faixa etária, em Creche as idades variam entre os 9 e

os 24 meses e em JI entre os 36 e os 72 meses. Para informações mais detalhadas veja-se o Anexo E.

Na resposta social de Creche, para seis crianças aquele é o primeiro ano de frequência na Instituição, não apresentando, no período em que estagiei, nenhuns indícios de ainda se estarem a adaptar ao espaço, adultos ou pares. Este grupo é caracterizado pela educadora cooperante (EC) como apresentando um “(...)autoconceito positivo (...) expressam emoções adequadas perante várias situações (...) [emitem] sons e gestos físicos para obter ajuda dos adultos (...)” (p. 6). Por outro lado, é mencionada a “(...) necessidade de estreitar relações [e] uma grande necessidade de identificação das diferentes partes do corpo,” (PE, 2014/2015, p. 7). As rotinas devem ser refletidas e já algumas crianças tinham a capacidade de antecipar os acontecimentos (e.g. depois do almoço algumas crianças juntavam-se ao pé do fraldário para o momento da higiene).

No sentido relacional, existe uma partilha de espaço, mas as brincadeiras são maioritariamente individuais. Ainda assim, nas crianças mais velhas, surgiam as primeiras brincadeiras entre pares, sendo a maioria realizadas pelo princípio de imitação (e.g. O *Mundo* corre até à porta e volta. Para junto ao *Sol*. O *Sol* repete a ação do *Mundo*. Sempre que chegam um ao pé do outro riem-se).

Em JI, apenas duas crianças estão pela primeira vez na Instituição, estando ainda a adaptar-se ao Modelo, à organização do espaço e aos pares. No que concerne às características do grupo, a EC caracteriza-o como sendo um grupo calmo e desperto para o mundo que o rodeia (e.g. capacidade de permanecer sentado e participativo ao final de 40 minutos de atividade). Ainda no que diz respeito à dinâmica de grupo, atentei que já existem relações de afiliação entre crianças bem definidas e que isso influencia a forma como estas se organizam nas atividades. É ainda de ressaltar que, tendo em conta as rotinas institucionais, são um grupo *muito interventivo* nos momentos de reunião, principalmente na reunião da manhã. Este é um aspeto a salientar, pois tal como afirma Niza (2013), é “a partir da conversa de acolhimento da manhã [reunião], onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo” (p. 152).

Em termos relacionais, a EC caracteriza este grupo como sendo um grupo, comparativamente com outros, pouco cooperativo e tolerante. Das observações

realizadas ao longo da PPS verifiquei que esta ausência de comportamentos prosociais, por parte de algumas crianças, pode estar relacionada com aquilo que Papalia (2001) define como “o egocentrismo [que] é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio.” (p. 316). No que concerne à relação entre os dois adultos de referência e o grupo, caracterizo-a como uma relação de confiança bilateral, sustentada por um processo de aprendizagem significativo e individualizado.

#### **1.4. Famílias das crianças**

Em termos etários, existe uma grande semelhança entre os dois contextos. Já ao nível das habilitações académicas as famílias em JI caracterizam-se pelas habilitações académicas mais elevadas (mestrados, doutoramentos e pós-graduações).

Apesar destas diferenças, que em nada são determinativas, importa perceber que “Os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir” (Portugal, 1998, p. 194). Verifiquei que em ambos os casos existia uma relação positiva e harmoniosa entre educadores e famílias. Em Creche os pais entravam com os seus filhos na sala e assistiam-se a momentos de partilha entre os adultos (e.g. a educadora contava episódios da vida das crianças na Creche) e as crianças (e.g. os pais, tios ou avós sentavam-se com as crianças no chão e brincavam).

Neste sentido, apesar de existir envolvimento das famílias nos dois contextos, em Creche assume um papel mais informativo<sup>3</sup>, enquanto em JI os pais têm um papel mais assíduo nas dinâmicas da sala.<sup>4</sup> Em JI verifiquei, realmente, o estabelecimento de relações de cooperação entre a equipa e as famílias (e.g. uma mãe fala com a educadora e diz-lhe que recebeu dois livros infantis. Pergunta-lhe se seria interessante partilhá-los com o grupo).

---

<sup>3</sup> “Em conversa informal, a EC, esta diz-me que é hábito colocar artigos científicos à porta da sala e expor os trabalhos que as crianças fazem. Para além disso diz-me que é muito importante que os pais se afastem da vertente assistencial, daí a importância dos educadores divulgarem o trabalho que é feito” (Nota de campo, 21 de janeiro de 2015)

<sup>4</sup> “Analisei o *dossier* de sala e vi inúmeros registos de atividades que os pais vieram desenvolver à sala. Percebo que a atividade profissional dos pais ou os seus passatempos são valorizados pela equipa e partilhados com o grupo.” (Nota de campo, 4 de março de 2015)

## **1.5. Equipa educativa**

Nos dois contextos, a equipa era constituída por uma Educadora e uma Assistente Operacional (AO). No caso de Creche a equipa tinha sido formada no período em que iniciei a PPS, enquanto em JI trabalhavam em parceira há, aproximadamente, 13 anos.

Em ambos os contextos a equipa atuava com base numa relação *harmoniosa e cooperativa*, tanto na dinâmica de sala, como nas reuniões que eram agendadas. Em JI as reuniões realizavam-se semanalmente e em Creche quinzenalmente. Contudo e tendo em conta, mais uma vez, a problemática deste relatório, sendo os adultos um modelo de comportamento para as crianças, não poderia deixar de mencionar a articulação que existe entre os dois elementos da equipa de JI. Esta cooperação é visível, não só na interação com as crianças, mas na ajuda mútua em situação de preparação de materiais ou organização de documentação (Anexo F). Considero que seja uma relação baseada na partilha de responsabilidade e saber, o que beneficia as dinâmicas relacionais do grupo de crianças.

## **1.6. Intenções educativas**

As intencionalidades das duas EC, de uma forma geral, acabam por se orientar no mesmo sentido e pela mesma área: a Formação Pessoal e Social. Em Creche, a EC refere que é sua intencionalidade “desenvolver a noção e sentido do outro como nosso amigo e auxiliar, promovendo o desenvolvimento ao nível emocional e relacional.” (PE, 2015, p. 18) e ainda “mais do que transmitir conhecimentos, é importante a sua [da criança] formação pessoal e social (...)” (PE, 2015, p. 15) No mesmo sentido, a EC de JI define como suas intencionalidades a promoção de experiências diversificadas, promoção de interações entre os vários elementos do grupo (entenda-se grupo como os elementos da sala, mas também os da Instituição e da comunidade) e ainda a envolvimento do grupo da superação de dificuldades individuais ou coletivas, dando sentido à aprendizagem e valorizando o erro.

Estas intenções são expressas na forma como é organizado o espaço e os materiais. Em Creche, de modo a promover a autonomia, todos os materiais estão ao alcance da criança, existindo, também, uma área ampla para as crianças desenvolverem

a marcha e a corrida (Anexo G). No caso do JI (Anexo H), este caracteriza-se pelos “materiais [que] sejam autênticos, os instrumentos que a humanidade usa a sério, fazendo estes cantinhos aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais”. (Leandro, 2008, p.3)

De acordo com Ferreira (2004) “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (p. 65) devem ser objeto de reflexão por parte do educador. Assim, as diferenças estruturais das Instituições influenciavam as dinâmicas relacionais e espaciais que eram estabelecidas. Este conhecimento foi determinante para a definição e diferenciação das intencionalidades educativas delineadas ao longo da PPS.

## **2. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Neste capítulo será apresentada uma síntese das opções metodológicas que orientaram a prática, incidindo nas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a minha conceção de como podem ser úteis para a avaliação do ambiente educativo. Serão ainda identificados os princípios éticos que mais se adaptaram às duas realidades educativas.

### **2.1. Roteiro metodológico**

O tipo de observação que realizei assumiu um carácter eminentemente qualitativo, enquadrando-se, ainda que num nível muito embrionário, na observação etnográfica. Revejo-me no paradigma socio-crítico da Investigação-Ação, que se caracteriza pelo “(...) pendor mais interventivo (...) na medida em que se centra na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias.” (Coutinho, et.a al., 2009, p. 357). Remeto para Ebbutt (1985) cit. in. Coutinho et. al. (2009) quando afirma que o processo reflexivo do professor/educador deve ter como primeiro objetivo “compreender, melhorar e reformar

práticas.” (2009, p. 363), daí a importância do registo de episódios críticos, situações que, posteriormente, me conduziam ao questionamento.

Seguindo aquelas que são as minhas convicções enquanto educadora em formação, recorri à observação participante, na medida em que esta me ajudou “(...) a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). As minhas observações, geralmente expressas através de notas de campo, refletiam as relações entre as crianças, as crianças e os adultos, bem como a dinâmica organizacional das Instituições (Anexo I)

Para além das notas de campo, utilizei também as fotografias como instrumentos. Considero importante existirem “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...)” (Máximo-Esteves, 2009, p. 91). Identifico como dificuldade pessoal a redacção de notas de campo quando conduzia atividades. Uma estratégia que encontrei para colmatar essa falha, foi, precisamente através das fotografias. Assim, optava por capturar imagens e, num bloco redigir duas a três palavras-chave. Na minha hora de descanso ou após terminar o dia, cruzava estes dois elementos e descrevia e reflectia a dinâmica representada (Anexo J).

Por fim, recorri ainda às entrevistas informais ou orientadas por guião. Esta tipologia de entrevistas era aplicada, não só às pessoas que trabalhavam diretamente comigo na sala, mas a todos os que faziam parte do contexto educativo.

## **2.2. Roteiro Ético**

Basear-me-ei nos 10 princípios éticos e metodológicos descritos por Tomás (2011). Em primeiro lugar, sempre tive a preocupação de me apresentar todos os atores educativos, crianças e adultos. Relativamente às famílias, optei por, em Creche, colocar na porta uma folha de apresentação, mas sem dispensar a apresentação presencial. Aliás, por vezes são as próprias crianças que se encarregam de dar a conhecer aos pais a presença de uma nova estagiária<sup>5</sup>. Já no que respeita às crianças, no primeiro dia em JI, apresentei-me e expliquei quais eram os meus objetivos ao longo das PPS.

---

<sup>5</sup> “Uma mãe entra na sala e eu apresento-me, dizendo que sou a Mafalda, a nova estagiária e que estarei com eles até maio. A mãe responde-me, dizendo: “Ah, você é que é a Mafalda, a S. já me tinha dito que tinha feito umas fichas de matemática com a Mafalda”. Foi através dos relatos da filha que esta mãe se

Em segundo lugar, direcionando-me para o princípio de *custos e benefícios*, senti que em creche não preparei suficientemente o momento de despedida. Talvez a *falsa ideia* de que as crianças pequenas se esquecem facilmente das pessoas me tenha induzido neste erro. Já em JI, tive o cuidado de não cometer o mesmo erro e fizemos marcações no calendário a indicar o tempo em que estaria a trabalhar com o grupo.

Destaco ainda como princípios o *respeito pela privacidade e confidencialidade, consentimento informado e informação às crianças e adultos envolvidos*. Estes princípios refletem a minha conceção das crianças como seres não “ (...) desprovidas de capacidade de reflexão da acção (...)” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, p. 3) e que toda a observação e investigação deve ser conduzida agindo “ (...) no sentido do respeito pelos outros.” (Máximo-Esteves, 2009, p. 107). No que concerne ao consentimento informado, em creche foi um pouco mais complicado, uma vez que com crianças muito pequenas “os problemas são saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e, ainda, até que ponto ela é voluntária” (Ferreira, 2010 *cit. in* Fernandes & Tomás, 2013, p. 10). A estratégia que adoptei foi a de permitir que as crianças vissem as fotografias que lhes tirava e manuseassem a máquina, gerando uma situação de prazer em torno daquele momento. Já em JI, para além das fotografias, utilizei um caderno, no qual fazia, com equipa, anotações sobre o desenvolvimento das crianças.

Estas estratégias permitiram-me identificar potencialidades e fragilidades nas crianças e recursos materiais, importantes para a definição das intencionalidades que apresentarei seguidamente.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo começarei por refletir sobre as representações educativas que construía ao longo da PPS. Em segundo lugar, identificarei as minhas intencionalidades pedagógicas (*Tabela.1 e Tabela 2*), fazendo, posteriormente, um

---

apercebeu da minha presença. Fiquei sensibilizada por a criança se ter referido a mim fora do contexto da Instituição, mas também preocupada por não ter conseguido chegar a todos os pais. “ (Nota de campo, 6 de março de 2015)

balanço entre o trabalho que foi desenvolvido em Creche e JI, tornando esta reflexão uma perpetiva para o meu futuro profissional.

### **3.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

As intenções pedagógicas do educador de infância devem ser congruentes com as suas crenças enquanto profissional, mas também com as características dos grupos com os quais trabalha, bem como com as ideais e valores da Instituição que representa.

Em primeiro lugar, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (1997, p. 17). No mesmo sentido, Portugal (s.d.) defende que em Creche é função do educador garantir as necessidades de segurança, competência, reconhecimento, significados e valores, assegurando o bem estar global da criança. Estes valores foram a base de toda a minha ação, pressupondo, da minha parte, uma organização e constante reorganização do ambiente educativo de forma consciente e estruturada. Complemento, dizendo que qualquer que fosse a natureza da minha intervenção ou trabalho que desenvolvesse com estas crianças, foi sempre baseada na educação pelos afetos, porque “O afeto tem mesmo esse poder de derrubar muralhas emocionais, de romper bloqueios psicológicos e também de promover um bem-estar” (Siqueira, Neto & Florêncio, 2011, p. 3). Somos educadores e fazemos parte de um dos círculos mais próximos da vida da criança, daí a importância de trabalhar para que esta se sinta amada, valorizada e respeitada

Neste sentido, o ambiente educativo deve espelhar aquelas que são as realidades vivenciadas, tendo em consideração que é através desta dinâmica organizacional que se estabelece entre adultos e crianças “permanentemente confrontado com interesses diferentes e desiguais, individuais e colectivos (...) [que se] consegue sobreviver como conjunto organizado.” (Ferreira, 2004, p. 101). Neste sentido, todas as minhas intenções educativas foram sendo discutidas em equipa, junto dos profissionais e crianças com as quais tive a oportunidade de conviver e trabalhar, tentando dar continuidade ao trabalho que já era realizado na sala. Anteriormente mencionei as crianças como elementos ativos na discussão das minhas intencionalidades. Será possível que tal aconteça?

Segundo as OCEPE (1997), a Instituição Escola ou o ambiente educativo são “como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam” (p. 20). Esta é a forma como concebo a Educação de Infância, razão pela qual ao longo da PPS a minha visão da criança sempre se assemelhou aquela que é apresentada por Andrade (2010) quando afirma que as crianças são “atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental” (p. 67). Nesta perspetiva, acredito que posso e devo discutir as minhas intencionalidades com as crianças.

Todos os momentos, em Creche ou JI, foram construídos com base em momentos de partilha e descoberta. No papel de educadores, apesar de trabalharmos com um grupo, é nossa função movermos todos os recursos e estratégias para conseguirmos alcançar um conhecimento mais completo sobre cada criança. Eu preciso de reconhecer a criança como um ser individual para ser capaz de adaptar as minhas intencionalidades às suas necessidades. Todavia é também nossa função, educadores, estarmos totalmente disponíveis e recetíveis para permitir que elas, as crianças, estas e todas, nos explorem, nos desafiem e nos façam refletir.

Nesta visão da escola democrática que respeita a individualidades, a diversidade e os ritmos de cada um, enumero como principal pilar da minha ação a “preocupação de desenvolver o cidadão, para que aprenda a participar na sociedade democrática e desenvolver um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Folque, 2012, p. 37).

É basilar que a criança, desde cedo tenha a possibilidade de estabelecer relações diversas, alargar o seu campo de ação e exploração para lá da sua sala e dos pares que já conhece. É igualmente importante que nos sentemos com cada criança e nos envolvamos nas suas dinâmicas, que escutemos as suas conquistas e os seus problemas. No decorrer da PPS sempre vi a criança como um ser completo em termos de sentidos e sentimentos. As crianças experimentam a felicidade, tristeza, angustia ou frustração, talvez seja mais fácil darmos conta disso em JI, quando já dominam a linguagem oral, mas há tanto mais para descobrir na linguagem não-verbal, aquela em que as crianças são mestres.

Malaguzzi (1995) dizia num dos seus poemas que “A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar de jogar e de falar”. Penso que são também “cem” as estratégias que podemos utilizar para potenciar esta capacidade que a criança tem de se manifestar e refletir. “A criança deve pintar, modelar, desenhar, recontar, dramatizar ou jogar. Acima de tudo, a criança deve brincar. Esta é a expressão pura da experiência e da cultura lúdica” (Kuhn & Cunha, 2014, p. 3), funcionando também como promotora das interações sociais.

Em Creche, por ser o “o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, na qual a criança poderá ter as suas primeiras experiências de socialização e de ambiente educativo mais formal” (Castelão, Pinto & Fuertes, s.d., p. 78), é fundamental que a relação estabelecida entre famílias e educadores seja baseada, principalmente, na confiança. Assim, os diálogos estabelecidos e a responsividade do educador às necessidades de cada criança assumem um papel preponderante. Os mesmos autores defendem que “Ao entrar no mundo da relação pais-criança lida-se com a vida emocional interior de cada um dos pais.” (p. 79). Deve ser encarada com naturalidade a possível ansiedade que as famílias apresentem face ao desenvolvimento do seu filho, sendo função do educador tranquiliza-las, sem dispensar um discurso verosímil e realista. Não podemos esquecer que a família é quem melhor conhece a criança, valorizando imensuravelmente esta parceria.

Por fim sublinho a importância da observação no percurso do educador. Conforme nos diz Parente (s.d.), “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.” (p. 5). O registo de incidentes críticos ou notas de campo permitem-nos analisar a situação com algum distanciamento, identificarmos as relações interpessoais que se estabelecem ou refletir sobre as potencialidades daquelas crianças. Neste sentido, o registo assume um papel tão importante como a reflexão. A mesma autora sugere que depois do registo se deve “refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança.” (p. 7).

### 3.2. Identificação das intenções pedagógicas

Tabela 1.

Intenções pedagógicas transversais aos dois contextos educativos

<b>INTENÇÕES TRANSVERSAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>a. Fomentar a autonomia através da organização do ambiente educativo;</li><li>b. Promover momentos de aprendizagens através do jogo;</li><li>c. Propor atividades baseadas na articulação dos interesses e das necessidades de cada criança</li><li>d. Valorizar e promover as linguagens múltiplas da criança;</li><li>e. Contribuir para a confiança das famílias na Instituição e em mim, partilhando informação e envolvendo-as nas dinâmicas educativas;</li><li>f. Promover uma relação de cooperação com a equipa educativa, baseada no diálogo e confiança.</li></ul>

Tabela 2.

Intenções pedagógicas nas atividades de Creche e JI

<b>CRECHE<sup>6</sup></b>	<b>JARDIM DE INFÂNCIA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descoberta do <i>Eu</i> físico e social:<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as partes do corpo;</li><li>- Promover uma atitude empática e de partilha;</li><li>- Reconhecer a sua individualidade e preferências;</li></ul></li><li>• Proporcionar um contexto rico linguisticamente</li><li>• Promover experiências sensoriomotoras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalhar com base na metodologia de trabalho de projeto</li><li>• Promover momentos de diálogo e partilha de conhecimento e experiências;</li><li>• Fomentar regras de respeito, convivência e negociação que promovam a autonomia e harmonia entre os pares;</li><li>• Realizar experiências que ilustrem os temas em estudo.</li></ul>

<sup>6</sup> Para consultar os objetivos a atingir com as crianças no final da PPS em Creche veja-se o Portefólio de Creche (p. 28)

### **3.3. Reflexão sobre a ação**

#### **3.3.1. Trabalho com as famílias**

Tal como tenho vindo a referir, considero a relação entre a família e a escola uma parceria indispensável, até porque vem aproximar as vertentes de educação formal e não formal.

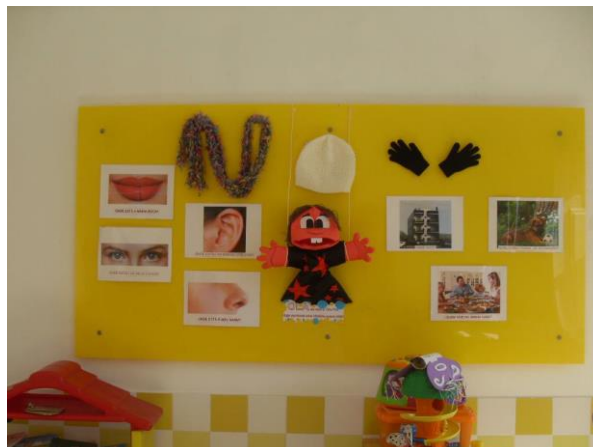
Neste sentido, em Creche coloquei à entrada da sala um cartaz de identificação, informando, não só as famílias, mas todos os atores educativos, quem eu era e por quanto tempo permaneceria na Instituição. Estava, no entanto, consciente de que esta estratégia não dispensava a apresentação formal e presencial aos familiares. Assim, ao longo da primeira semana adaptei o meu horário de modo a conseguir estabelecer um primeiro contacto com todos os pais, garantindo que todos tinham conhecimento da minha presença na sala. Relativamente à estratégia do cartaz não obtive nenhum feedback, daí ter considerado que em JI a minha abordagem deveria ser feita de outra forma. Assim, em JI, apesar de ao longo das semanas ter estabelecido diálogos com os pais, através dos quais estes me ficaram a conhecer e vice-versa, foi na reunião de grupo agendada pela equipa que senti que todos estavam conscientes da minha presença na Instituição.

Um dos meus objetivos apontava para a construção de uma relação de confiança com as famílias. Percebo, após estes meses de prática, que esta é uma relação que demora o seu tempo a ser construída, daí ter sentido que dei os primeiros passos no sentido da compreensão do que é esta relação. Quando devemos abordar as famílias? O que lhes devemos dizer? Estas foram dúvidas emergentes ao longo da PPS.

Inicialmente sentia-me um pouco constrangida ao relacionar-me com as famílias, não sabia como me dirigir a elas ou como seriam interpretados os meus atos. Progressivamente, guiei-me pela ideia de que “O mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola” (Henriques, 2009, p. 44). Desta forma, se queria promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança não poderia deixar de considerar esta ligação.

Posto isto, em Creche, uma das minhas estratégias foi, semanalmente, colocar cartazes construídos por mim com informações relacionadas com atividades que tínhamos desenvolvido, articulando-as com a importância que tinham para o desenvolvimento daquelas crianças. Apesar de ter reservado um espaço para comentários, não tive qualquer *feedback*. De acordo com Fuertes (2010), existe uma tendência por parte dos pais em “evitar interferir no trabalho desenvolvido pelo educador e, portanto, retraíssem de expor o seu ponto de vista.” (p. 10). Tentando evitar que tal acontecesse, passei-me a dirigir pessoalmente às famílias, mencionando nas conversas que tínhamos os referidos cartazes, mas também as exposições que se encontravam na sala.

Inicialmente os pais entravam na sala e não olhavam para os trabalhos que estavam expostos. Neste sentido, senti que tinha que modificar um pouco o conceito das exposições e passei a inserir os próprios recursos que construía (*Fig.1*), bem como fotografias das crianças, tentando aproximar a exposição à realidade que tínhamos vivido no seio do grupo.



*Fig.1.* Exposição sobre o Tim-tim

Ao expor o Tim-Tim (boneco que se vê na *Fig. 1*) despertei, também, a atenção das crianças, o que incentivava os pais a se aproximarem da exposição. Com esta exposição, por exemplo, criaram-se dinâmicas muito interessantes, em que os próprios pais faziam o jogo utilizando os cartões que também estavam expostos. Deste modo, apesar de não ter desenvolvido nenhuma atividade em conjunto com as famílias, senti que criei estratégias que contribuíram para que se sentissem integradas e acolhidas na nossa sala, potenciado o envolvimento como grupo nos momentos de chegada e saída.

Por outro lado, em JI, identifico a relação que estabeleci com as famílias como uma fragilidade da intervenção. Considero que deveria ter promovido mais momentos de partilha em que as famílias se dirigissem à sala ou existisse uma relação de comunicação mais próxima. Apesar de não me ter considerado suficientemente pró-

ativa neste aspeto, continuo a encarar “os pais como educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Figueiredo, 2010, p.31)

Numa das reflexões sobre a prática é referido que uma das mães, depois de ver a exposição do Projeto “Como são as músicas Rock” se dirigiu a mim e sugeriu que inserissemos também cantoras femininas. Encarei esta intervenção como uma forma de participação e envolvimento na vida da sala e do grupo. Perante isto, acredito que devemos, enquanto educadores, escutar os diferentes pontos de vista de cada família sobre a mesma realidade, e discuti-los com elas, porque nós próprios, educadores, não temos respostas imediatas para todos os assuntos.<sup>7</sup>

Para além disso, dinamizei outra iniciativa em que algumas crianças ficaram responsáveis por realizar uma tarefa de medição em casa. Esta atividade foi-me útil no sentido de perceber a importância que têm os materiais que construímos. O facto de ter enviado uma folha na qual a criança escreveu o seu nome e desenhou o que ia medir fez com que os registos, quando partilhados com o grupo, fossem todos diferentes. Isto leva-me a considerar que, dada a diversidade entre as famílias, também os materiais e atividades que lhe propomos devem ser suficientemente amplas para que estas tenham liberdade de agir de acordo com a sua individualidade.

### **3.3.2. Trabalho com a equipa educativa**

Segundo Post e Hohmann (2003), educadores que trabalham em cooperação “(...) aprendem a conhecer os interesses e os pontos fortes do outro, a desenvolver um repertório que lhes permite partilharem os prazeres do seu trabalho (...) desafios físicos, emocionais e intelectuais inevitáveis e inerentes à prestação de cuidados infantis.” (p. 305). Neste sentido, senti que nas duas situações, conseguimos construir uma relação de parceria, na qual existia um retorno de conhecimento e experiência. Aprendi a valorizar a experiência de todos aqueles que partilham o espaço de trabalho conosco. As EC e as AO que me acompanharam ao longo destes meses foram, sem dúvida, determinantes

---

<sup>7</sup> “Na reunião de grupo, uma das mães questionou a EC sobre se todas as crianças planeavam mentalmente o que iam desenhar antes de o converterem em ação. A EC deu a sua opinião dizendo que não tinha uma resposta padrão. Alguns pais, formados em psicologia, partilharam com o grupo o seu conhecimento, que ia sendo complementado com exemplos práticos que outros pais davam sobre os seus filhos” (Nota de campo, 21 de abril de 2015)

para o meu crescimento pessoal. Apesar das reuniões que agendávamos semanalmente para discutir assuntos da prática, na realidade, penso que estes momentos de aprendizagem foram ocorrendo de uma forma muito natural e construtiva.

Tanto em Creche como em JI, as EC e as AO davam-me o seu *feedback*, ressaltando os pontos positivos da minha abordagem, bem como aqueles sobre os quais devia voltar a refletir. Considero que seja importante ouvirmos a opinião de pessoas que estão numa perspetiva exterior à nossa, porque nos podem ajudar a enriquecer a nossa reflexão, focando aspetos que nos possam “ter escapado”.

Já no que confere às rotinas, apesar de ter respeitado as práticas já existentes nas Instituições, senti-me à vontade para partilhar o meu ponto de vista, discutindo com as EC as estratégias de intervenção.

Em retrospectiva, recuperando os objetivos que perspetivei no trabalho com a equipa educativa, sinto-me segura em afirmar que se construiu, realmente, uma relação mútua de confiança. Nos dois contextos da intervenção a gestão do grupo e do tempo aconteceu de uma forma muito progressiva e espontânea, o que, na minha perspetiva, revela, por parte das equipas com as quais trabalhei, confiança no trabalho cooperativo, na filosofia educativa que partilhávamos, bem como na abordagem pedagógica.

### 3.3.3. Trabalho com as crianças

No que concerne à *promoção da autonomia através do ambiente educativo*, em Creche uma das minhas estratégias passou por organizar os materiais de modo a que estivessem ao alcance físico da criança. Conclui que uma das atividades em que fiz, que resultou na exposição da sequência das rotinas da sala através de fotografias (Fig. 2), foi muito positiva e auxiliou aquelas crianças que ainda não antecipavam os momentos da rotina a criarem uma base mais sólida de



Fig.2. Duas crianças a interagirem com o painel de fotografias

gestão pessoal<sup>8</sup>. No mesmo sentido, as fotografias foram um recurso ao qual eu recorri frequentemente ao longo da minha PPS em Creche. Esta opção baseou-se no facto de considerar as fotografias mais significativas para a criança, já que “(...) estimulavam a criança a se mover dentro do próprio mundo.” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 121), observando-se e observando aqueles que faziam parte da sua rotina, crianças e adultos.

Para além disso, como refiro no Portefólio de Creche “as fotografias criaram um elo de comunicação e interação, não só entre as próprias crianças, que interagiam oralmente, mas também entre os adultos e as crianças, proporcionando momentos mais orientados e linguisticamente estimulantes” (p. 112), concorrendo com uma das intencionalidades específicas para o contexto (desenvolvimento da linguagem).

Neste sentido, tanto quando brincamos com as crianças como nas atividades mais estruturadas, considero que é importante permitir que crianças explorem os materiais. Aliás, foi com base nesses momentos que comecei a observar algumas dinâmicas de brincadeira mais cooperativas entre pares. Veja-se a *Fig. 3* e *4*, dois momentos que surgiram com base em duas atividades distintas e que promoveram momentos de brincadeira entre pares.



*Fig. 3.* Duas crianças a explorarem peças de vestuário em conjunto



*Fig. 4.* Dinâmica de grupo junto do painel de fotografias

Outras das estratégias que utilizei em Creche e que adaptei para JI foi a valorização da competência da criança, responsabilizando-a pela concretização de tarefas que lhe digam diretamente respeito. A título ilustrativo vejam-se as seguintes notas de campo:

---

<sup>8</sup> “Coloquei-me em frente à porta e chamei-as para o almoço. Guardam os brinquedos e juntam-se todos ao pé de mim. O *Príncipezinho*, a criança mais nova, aproxima-se do painel de fotografias e aponta para a fotografia do almoço. “O que é?” – pergunto eu?. “Papa... Papa” – responde-me”. (Nota de campo, 3 de fevereiro de 2015)

“O Alibabá (18 meses) estica a mão para que eu lhe ponha o babete. “Faz tu”- disse-lhe eu. Afasto-me e vejo que pousa o babete no pescoço e prende-o com o queixo” (Nota de campo, 27 de janeiro de 2015)

“Chamo o Mundo (24 meses) para mudar a fralda. Pergunto-lhe onde está a fralda? “Não há” – diz-me ele. “Então dá-me que eu ponho aqui em cima” – digo eu. Abre a porta e vai diretamente à sua prateleira, tira a fralda, os toalhetes e o pano” (Nota de campo, 20 de janeiro de 2015)

“**Azevinho** ( 5 anos) – eu não consigo pendurar o texto. Ajudas-me?

**Eu:** Mas já tentaste?

**Azevinho:** Sim. Não chego lá, viste.

**Eu:** Claro que te posso ajudar, mas olha que eu acho que consegues. [Puxo uma cadeira e sugiro-lho que suba. Dou-lhe um pionés e ele pendura o texto]. Então?

**Azevinho:** Consegui!” (Nota de campo, 14 de maio de 2015)

A forma como falamos e atuamos junto da criança é determinante para o seu crescimento e construção do autoconceito. Deste modo, enquanto educadora-estagiária estas notas de campos exemplificam a minha intenção em “oferecer à criança, amplamente, a oportunidade de se auto-refletir, de manifestar seus desejos e impulsos no acto de realizar suas actividades” (Vieira, 2009, p. 2), dando-lhes *liberdade* para que escolhessem, experimentassem, participassem, conquistassem e errassem.

No que diz respeito à *promoção de aprendizagens através do jogo*, foi minha ambição tornar os momentos de atividades, bem como todo o quotidiano da criança na Instituição, o mais lúdico possível. Por um lado, considero que as atividades que planeei privilegiavam essa intencionalidade, quer através da atitude e dinamismo que eu adotava, quer através dos materiais que resultavam das atividades.

Apesar de nos dois contextos a exploração dos recursos ter sido uma constante, em Creche era eu que os construía, enquanto em JI, quis agir de uma forma mais cooperativa com o grupo e envolve-los neste processo. Pretendi, assim, que as crianças participassem “democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999 p. 6).

Identificada a necessidade de “efectuar experiências sensoriais, sobretudo visuais e tácteis, bem como exercitações das suas [da criança] capacidades motoras,”

(Sousa, 2003, p. 187), na construção de materiais de ambos os contextos tive o cuidado para que não apresentassem problemas de manipulação para a criança e fossem cativantes visual e tatilmente.



Fig. 5. Jogo de encaixe do rosto humano

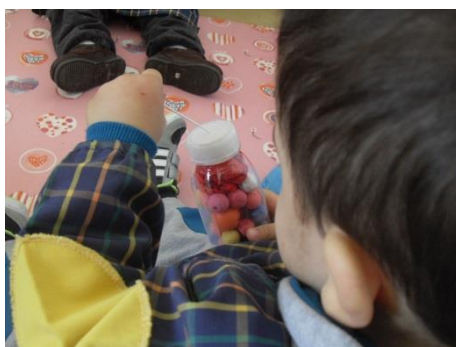


Fig.6. Móbil com texturas e sons



Fig.7. Organização de dados em pictograma (JI)

Em JI, apesar de ter desenvolvido projetos como “Como são as músicas Rock”, “O Oceanário”, “Onde pomos o lixo e para onde vai depois” e “As borboletas”, um dos objetivos era equilibrar os momentos de trabalho de projeto com atividades dirigidas ao grande e pequeno grupo. Assim, pretendi “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”, (OCEPE, 1997, p. 18), nunca “menosprezando o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (OCEPE, 1997, p. 18). Vejam-se os exemplos das atividades representadas na Fig. 8. e Fig. 9.



Fig.8. Medição da mesa com palmos (JI)

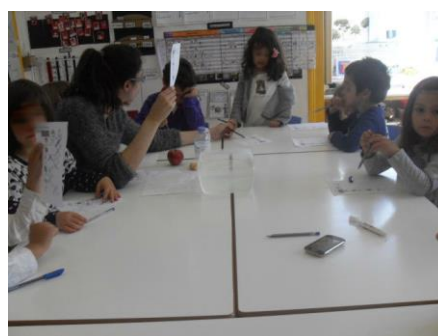


Fig.9. Experiência de flutuação com materiais (JI)

Por fim, no que se refere às *linguagens múltiplas das crianças*, orientei a minha ação com base no ideal de que “O contacto diário com diversas formas de expressão (...) favorece o desenvolvimento da capacidade crítica e permite à criança conseguir elevados níveis de representação e expressão” (Lino, 2013, p. 125). Deste modo, em

ambos os contextos, valorizei a expressão oral da criança como forma de expressão da sua individualidade. Em Creche, “Através do uso da linguagem e gestos o adulto também tem um importante papel mediador na aprendizagem” (Portugal, 1998, p. 207). Nenhuma das crianças produzia sequências de 3 palavras. Ainda assim, não só no momento do acolhimento, mas ao longo de todo o dia, sentava-me com elas no chão, estabelecíamos diálogos, trabalhávamos dinâmicas de dar-receber e isso é também valorizar a sua linguagem. Em JI, existindo um outro domínio da expressão oral, foi minha opção integrar-me no “sistema interactivo de cooperação” (Niza, 2013, p. 145), planeando com as crianças, expandido as suas produções orais e demonstrando um real interesse pelo que partilhavam comigo e como grupo, desenvolvendo as intenções ao nível da Formação Pessoal e Social identificadas para o contexto de JI.

Por outro, na expressão plástica uma das estratégias transversais aos dois contextos passou por disponibilizar diferentes materiais ao grupo. No caso de JI, quando sugeria que fizessem uma representação, era intencional não fornecer nenhuma sugestão sobre o material ou técnica (e.g. pintura, desenho, modelagem ou representação em 3D). Era minha intenção que, com os recursos ao dispor, as crianças expandissem o seu pensamento e misturassem técnicas e materiais, tal como se pode verificar na *Fig. 10*.



*Fig.10.* Avião de cartão com desenho e recorte e colagem (JI)

Em Creche, para além de ter realizado pinturas com mãos, com carimbos e massa mágica, existiram também momentos em que as crianças eram divididas em dois grupos e desenhavam e modelavam. Nas mesas de desenho eram sempre colocadas canetas de feltro e lápis de cor, dando-lhe opções. Considero que é com base nestas primeiras experiências, nestas oportunidade de escolha que damos à criança, que esta começa a sentir que tem a sua individualidade, bem como direito de escolha.

Em termos da *gestão do grupo*, a realidade é que em ambos os contextos tive a oportunidade de experienciar diferentes formas de organização. Tanto em Creche como em JI alternei a minha ação entre atividades em grande e pequeno grupo e, mais uma vez, nos dois contextos acabei por ter a mesma sensação. A minha perceção foi a que

quando trabalhamos com todo o grupo simultaneamente a multiplicidade de reações e comentários enriquece determinantemente aquilo que planeamos. Por outro lado, ao trabalharmos com pequenos grupos existe mais facilidade em gerir as personalidades e os tempos de cada criança, adaptando a atividade às características daquele pequeno grupo.

Relativamente à *gestão dos tempos*, sinto que me integrei nas rotinas de ambas as Instituições, respeitando os *tempos institucionais*, mas também os tempos pessoais de cada criança. Enquanto educadores é nossa função encontrar este equilíbrio. Todavia, ao longo da prática orientei a minha abordagem pedagógica no sentido de consciencializar as crianças dos dois grupos que também elas podem fazer essa gestão de forma autónoma. Isto foi algo que, em JI, tentei trabalhar, demonstrando, através de atitudes e diálogos, que existem coisas que não temos todos que fazer ao mesmo tempo porque não somos todos iguais.

“[Tinha pedido ao grupo que fosse fazer o registo sobre o projeto das borboletas]

**Foquinha** (5 anos): Mas eu fiz a comunicação.

**Eu:** Achas que não é importante fazeres o registo

**Foquinha:** Okey. Eu faço

**Eu:** Mas não tens que fazer já. Eu combinei como grupo que até ao final da semana tínhamos que ter os registos todos. Tu podes organizar-te.

**Foquinha:** Uhm... Então vou ler um bocadinho do livro do Frozen e depois faço.

**Eu:** Parece-me bem.”

(Nota de campo, 14 de maio de 2015)

Neste capítulo não tive oportunidade de enumerar todas as atividades ou projetos que desenvolvi, mas penso que, de um modo geral, estão aqui espelhadas as intencionalidades delineadas e a forma como, neste momento, concebo a educação de infância. Acredito, realmente, que a educação democrática é a base da educação de infância e, a partir daí, os temas e problemáticas a explorar com as crianças são infinitos. Estas foram as intencionalidades que delinee porque considerei que eram as que melhor se adequavam às realidades que vivenciei.

## 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

“A idade tem influência nas relações de cooperação entre crianças?”. Esta inquietação surgiu com a necessidade que sinto em definir, ao nível pessoal e profissional, o que é uma relação de cooperação e, nessa sequência, se a idade é um fator crítico, quer na frequência, quer nas características das relações de cooperação que são estabelecidas entre crianças de JI. Como me poderá esta investigação ser útil na prática? Segundo Ponte (2002), “é indispensável compreender bem os modos de pensar (...)” (p. 2) das crianças, só assim seremos capazes de refletir e pensar sobre as nossas práticas. Se as concepções de cooperação são diferentes, como poderei eu, futura educadora, promover-las junto do grupo?

Neste sentido, os objetivos da investigação são os seguintes:

- Estudar as relações de cooperação que são estabelecidas por crianças em idade pré-escolar;
- Estudar a influência da idade na frequência de relações de cooperação que as crianças em idade pré-escolar estabelecem;
- Investigar se existem espaços ou tempos que promovem a cooperação;

### 4.1. Definição de conceitos

Tabela 3.

Conceitos relacionados com a problemática

CONCEITO	DEFINIÇÃO
<i>Cooperação</i>	Relação na qual um indivíduo é ajudado e outro presta ajuda. “trabalho conjunto para conseguir um objectivo comum, possibilitando que o êxito de alguém concorra para um maior êxito de todos” (Matsumoto & Campos, 2008, p. 201)
<i>Prestador de ajuda</i>	Aquele que oferece a sua ajuda ao par
<i>Recetor de ajuda</i>	Aquele que recebe ajuda do par

<i>Díade cooperativa</i>	Relação de cooperação entre dois indivíduos
<i>Dominância social</i>	“relações a um nível diádico onde existem desigualdades em termos do agonismo dirigido por parte de um membro que conduz à submissão de outro membro da díade” (Santos, 2012, p. 344)
<i>Comportamento pro-social</i>	Intenção de “beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas ou, ainda, sem expectativas de prémios ou recompensas materiais ou sociais” (Koller & Bernardes, 1997, p. 224)

## 4.2. Roteiro metodológico

Neste estudo exploratório, com objetivo de observação e reflexão sobre a prática educativa e sobre o comportamento das crianças, foram recolhidos dados qualitativos e quantitativos. Por um lado, a análise quantitativa, expressa através da análise estatística dos comportamentos observados, permitiu-me contabilizar o número de incidentes críticos existentes, a frequência absoluta de crianças envolvidas em relações de cooperação, bem como os espaços em que ocorreram. Por outro lado, o paradigma qualitativo, foi importante para “compreender o mundo dos alunos do ponto de vista dos próprios alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 76). Neste caso, recorri à descrição dos incidentes críticos, mas também às entrevistas que realizei aos *prestadores e receptores de ajuda*. Com as entrevistas procurei compreender como é o *prestador de ajuda* e o *recetor de ajuda* vivenciavam a díade ou tríade cooperativa: como é que se tinham sentido em termos emocionais, o que os levava a procurar/oferecer ajuda e se sentiam que tinham aprendido/ensinado algo novo ao par.

Resta ainda acrescentar que toda a investigação foi de natureza naturalista, ou seja, não existiu uma intenção da minha parte em alterar a realidade, mas sim estudá-la

tal como ela se apresentava quotidianamente, ou seja, “observar o comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, s.d., p. 48).

A investigação decorreu com as dezoito crianças da sala de JI, existindo “uma acumulação de dados, pouco selectiva, mas passível de uma análise rigorosa.” (Estrela, s.d. p. 49).

Relativamente às técnicas de recolha de dados utilizadas, recorreremos às notas de campo, grelhas de observação (Anexo K)<sup>9</sup> e entrevistas orientadas por guião às crianças. A observação dos incidentes críticos era remetida, imediatamente, para notas de campo e preenchimento das grelhas de observação. Só depois de findado o incidente crítico é que intervinha e aplicava a entrevista às crianças envolvidas. As entrevistas consistiam em algumas perguntas que me ajudavam a perceber os sentimentos das crianças, dando-lhes voz para que explicassem as suas atitudes (Anexo M). As questões da entrevista eram diferentes para o *prestador de ajuda* e o *recetor de ajuda*. Na Tabela 4. É possível verificar as questões que utilizámos ao longo das entrevistas, tendo sempre em consideração que estas poderiam ser adaptadas ou expandidas consoante as características do incidente crítico

Tabela 4.

Questões realizadas nas entrevistas às crianças de JI

QUESTÕES	
<i>Prestador de ajuda</i>	<i>Recetor de ajuda</i>
Quem é que ajudaste?	Quem é que te ajudou?
Ajudaste a fazer o quê?	Ajudaram-te a fazer o quê?
Ensinaste algo de novo?	Aprendeste algo de novo?
Como te sentiste ao longo da tarefa?	

Aqui sim, de uma forma participante, conseguia “aceder às expectativas de outros seres humanos [as crianças], ao viver as mesmas situações e os “mesmos” problemas que eles” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.115).

<sup>9</sup> Para consulta do registo dos incidentes críticos veja-se o Anexo L

Quando iniciámos a análise de dados levei “em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam o projeto.” (Alves & Silva, 1992, p. 62). Isto porque, as mesmas autoras (1992) defendem que “A literatura sobre o tema é a outra âncora do pesquisador nesse momento, que dela pode extrair comentários, observações que aperfeiçoem a investigação como processo ético” (p. 66). Deste modo, tentarei identificar tendências, relações, bem como associações de causa-efeito, através das descrições dos incidentes críticos.

No que respeita à análise das entrevistas, para além de tentar encontrar padrões, aplicar-se-á aquele que é o princípio da “Análise de Prosa” (André, 1983 cit. in. Alves & Silva, 1992, p. 62), na qual são estudados os discursos orais das crianças, principalmente ao nível do conteúdo.

Por sua vez, a análise quantitativa dos dados, será realizada com recurso a estatística descritiva através de análises de frequência, analisando os registos das tabelas de observação

Todo este processo investigativo foi desenvolvido com o consentimento das crianças participantes e informando a equipa educativa e as famílias sobre o seu desenvolvimento. Não obstante é preservado o anonimato de todos os participantes, adotando-se nomes fictícios. No caso das crianças participantes, esses nomes foram escolhidos pelas próprias.

Resta ainda acrescentar que, contrariamente ao modelo normalmente adotado na apresentação de dados de separação da informação analítica e discussão dos resultados, evitando mútua contaminação e tratando-se de um relatório da PPS e de acordo com as suas características de reflexão sobre a prática apresentamos os dados e sua discussão conjuntamente

### 4.3. Análise quantitativa dos dados

Tabela 5.

Frequência do número de comportamentos cooperativos observados segundo a faixa etária

<b>Nº de crianças observadas</b>	<b>Faixa etária (Frequência absoluta)</b>	
8	3 anos	0
	4 anos	5
	5 anos	2
	6 anos	1

Tabela 6.

Frequência do número de comportamentos cooperativos observados segundo o gênero

<b>Nº de crianças observadas</b>	<b>Gênero (Frequência absoluta)</b>	
8	Feminino	5
	Masculino	3

Apesar de ter realizado apenas oito observações, os dados da *Tabela 5* e *6* indicam que as crianças de 4 anos são as que apresentam mais comportamentos cooperativos, contrariamente às crianças mais velhas, as de 5 e 6 anos. No que confere ao indicador de gênero, embora com diferenças mínimas, os dados indicam que são as meninas as que apresentam mais comportamentos de cooperação com os seus pares, coincidindo com alguns dos estudos já realizados que exaltam as “evidências de que as raparigas tendem a cooperar mais (Green & Rechis, 2006, citados por Carreiras, Fragoso & Santos, 2007, p. 2). Ainda neste sentido, existe uma tendência por parte destas em ajudar outras crianças do mesmo gênero. Contrariamente, nos meninos os comportamentos cooperativos sugerem que estes estão mais predispostos a ajudar os pares do gênero feminino. Importa sublinhar que, não tendo adotado uma estatística univariada com teste de hipóteses, os resultados apresentados são meramente indicativos.

Tabela 7.

Local onde decorreram os comportamentos cooperativos

Local	Frequência absoluta
Sala	8
Exterior (recreio)	0

Através da *Tabela 7*. confirma-se que, neste grupo, todas as relações de cooperação foram estabelecidas dentro da sala de atividade. Na sua maioria decorreram de situações em que as crianças se encontravam a trabalhar em projeto ou em atividades escolhidas por si. Esta análise leva-me a ponderar, enquanto educadora, que o espaço da sala de atividades “promove a cooperação (...) pois estas têm livre acesso a todos os materiais e instrumentos de trabalho” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 56), tornando-se um ambiente promotor no que respeito ao estabelecimento de relações de cooperação.

Tabela 8.

Comportamento do *prestador de ajuda*

	Dá uma resposta imediata	Explica como se faz (processo)
Frequência absoluta	5	3

Tabela 9.

Existência de negociação na *díade cooperativa*

	Sim	Não
Frequência absoluta	2	6

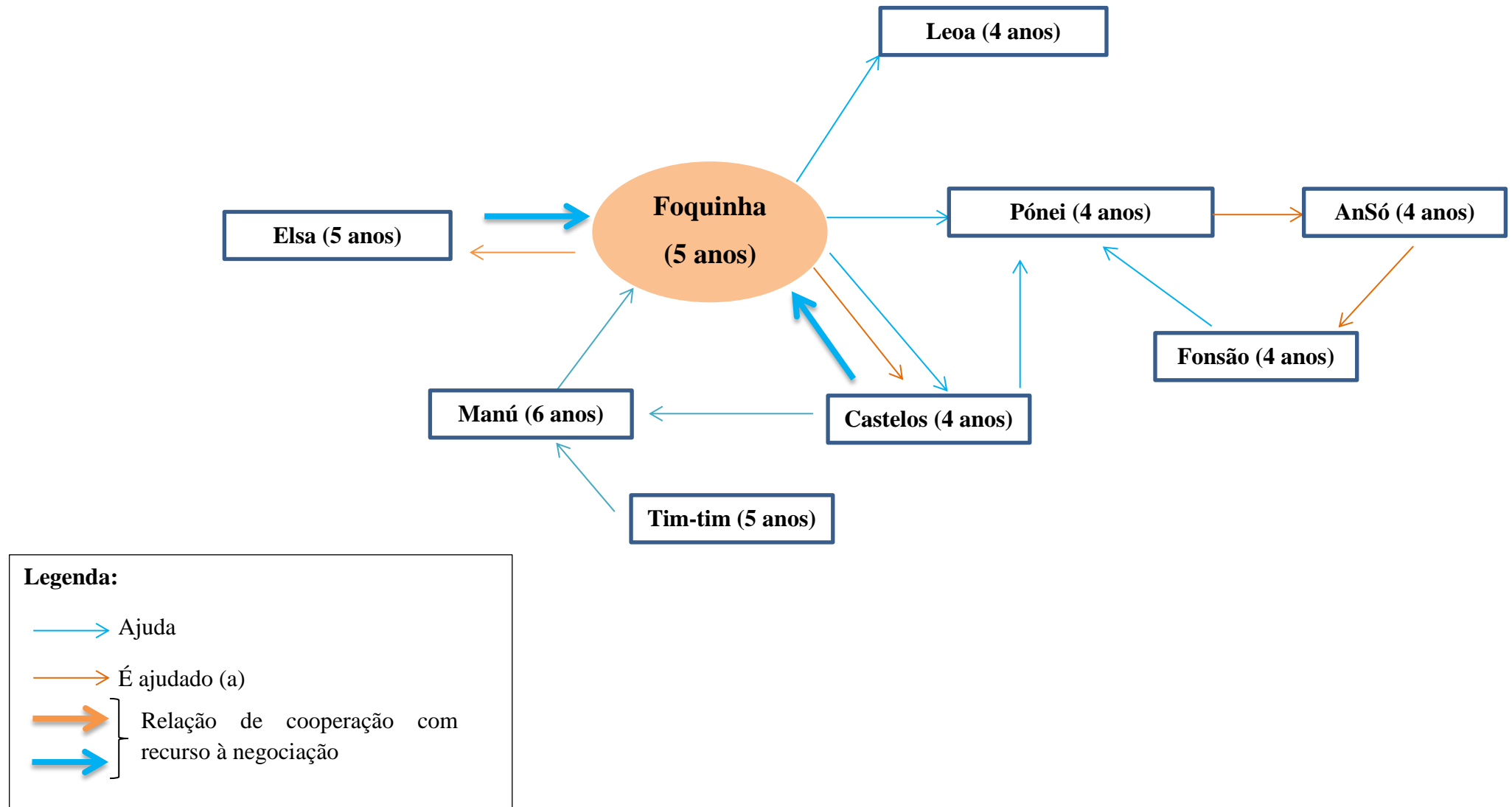
Em primeiro lugar os dados das *Tabelas 9 e 10* indicam que o facto de o *prestador de ajuda* não dar uma resposta imediata não significa que tenha existido algum processo de negociação com o *recetor de ajudar*. Assim sendo, das 8 observações, em 5 delas o *prestador de ajuda* dá uma resposta imediata por meio de ação motora, ou seja, há uma resolução do problema sem nenhum diálogo entre os pares. Num outro sentido, nos casos em que a dinâmica cooperativa é operacionalizada passando por um processo, o discurso oral assume um papel primordial. Nestes casos, o *prestador de ajuda* sugere ou acorda com o *recetor de ajuda* como se pode resolver o

problema que está na origem da necessidade de cooperarem, utilizando, para isso, o discurso verbal.

Mencionando, precisamente, a negociação como estratégia ao longo da relação de cooperação, aquilo que verificámos, e focando-me apenas nos casos em que considere existir negociação, é que esta é iniciada pelo *prestador de ajuda*, mas sem que exista troca de argumentos com o *recetor de ajuda*. Obviamente que uma relação de negociação pressupõe uma relação de diálogo entre dois ou mais indivíduos, ainda assim, em nenhum caso se assistiu a uma *negociação procedimental*, ou seja, aquela que não “incide tanto nos sentidos, mas sim nas decisões. Isto é, o aluno/criança participa na escolha de recursos, modos de trabalho” (Bettencourt, 2013, p. 36).

Aquilo que se verificava era um consentimento por parte do *recetor de ajuda*. Apesar de neste momento prévio à concretização da atividade não se propiciar este tipo de negociação que referi anteriormente, o que é facto é que ao longo das atividades estas crianças, em conjunto, iam adaptando estratégias para superarem as dificuldades que surgiam.

#### 4.4. Análise do Sociomapa (relações de cooperação na sala de jardim de infância)



#### 4.4.1. Cada criança tem o seu papel?

De acordo com o sociograma, uma determinada menina (a Foquinha) assume um papel central no que respeita à cooperação entre pares, estando envolvida em todas as ações de cooperação observadas. Ao analisar cada uma das situações em que a Foquinha esteve envolvida, verifica-se que nunca existiu da parte dela o recurso à estratégia de negociação.

Neste sentido, as relações de cooperação estão também relacionadas com o papel social que a criança assume no grupo. No caso da Foquinha, verifica-se uma relação de cooperação baseada na *dominância social*. Veja-se a seguinte nota de campo:

**“Foquinha (5 anos):** Eu agarro numa ponta de cartolina e tu agarras na outra

**Leoa (4 anos):** [Faz aquilo que a Sofia diz]

**Foquinha:** Agora vem, tu andas para a frente e eu para trás”

(Nota de campo, 12 de maio de 2015)

Segundo Santos, Vaughn, Strayer e Daniel (2008), “O comportamento social em grupos naturais não é distribuído aleatoriamente entre os parceiros disponíveis, pelo contrário, são dirigidas ações específicas para membros particulares do grupo, que respondem usualmente de maneira previsível.” (p. 447). Neste caso não se verificou que as relações de cooperação estivessem relacionadas com a *popularidade* da criança junto do grupo. Contudo, os dados indicam que a forma como cada criança estabelece a relação de cooperação está relacionada com a relação que estabelece com os seus pares quotidianamente, se é dominante ou submissa.

Esta relação de dominância/submissão que influencia a cooperação encontra-se também relacionada com o autoconceito da criança, uma vez que “a relação com os pares também influencia a percepção do *self*, em particular, a auto-percepção da aceitação pelos pares, podendo funcionar como um elemento de risco ou de protecção no desenvolvimento.” (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008, p. 497). Através das observações realizadas, verifiquei que crianças com um autoconceito mais positivo (e.g. partilha materiais, negocia com os pares, toma decisões, entre outros)

tendem a estabelecer um maior número de relações de cooperação, sentindo-se mais confiantes nas suas capacidades.

#### 4.4.2. A cooperação é sinónima de pró-sociabilidade?

Se as relações de cooperação variam consoante a individualidade de cada criança, também é verdade que estas podem estar relacionadas com a motivação de cada uma. Veja-se a seguinte nota de campo:

**“Eu:** O que se passa?

**Pónei (4 anos):** O Sandro está a chatear-me...

**Castelos (4 anos):** [Interrompe a Alice]. Não não. Não não

**Pónei:** Sim sim. Eu não quero ajuda.

**Castelos:** Sim sim. Temos que ajudar.”

(Nota de campo, 23 de abril de 2015)

Este é um dos exemplos que ilustra uma das razões que pode estar na origem da necessidade de estabelecer uma relação cooperativa. O Castelos é uma criança que se encontra há pouco tempo na Instituição e, portanto, ainda pode estar à procura do seu lugar no grupo. “As crianças põem em prática através do seu comportamento a sua expectativa face à relação com os outros” (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008, p. 497) e, neste caso, ao estabelecer relações de cooperação com outros pares o Castelos poderá sentir que estes lhe atribuem mais competência e, assim, será mais fácil se integrar em grupos de brincadeira e estabelecer relações de amizade. Assim, a cooperação pode ser utilizada numa vertente instrumentalista, na qual a criança espera uma recompensa em troca da sua ação, o contrário de um *comportamento pró-social*. Neste caso, a cooperação pode ser uma forma de aceitação no grupo social. Neste sentido, o educador deve estar atento ao modo como a criança inicia a dinâmica cooperativa, relacionando-a com as vivências pessoais da criança, bem como com as relações que estabelece na Instituição. Em suma, cooperação nem sempre é sinónima de pró – sociabilidade.

A partir destas intervenções do Castelos, identifiquei outro comportamento que se pode relacionar com a aceitação de ajuda por parte dos pares. Enquanto em alguns casos não existe resistência ao *prestador de ajuda*, em outros casos verifica-se um comportamento de negação.

“O Manú (6 anos) está a tentar arrumar a cartolina no armário. As cartolinas começam a cair. O Castelo (5 anos) levanta-se e começa a apanhar as cartolinas:

**Manú:** Não preciso de ajuda!!

**Castelos:** Ok, tu é que sabes. [Atira as cartolinas para o chão]”

(...)

(Nota de campo, 30 de abril de 2015)

Não verifiquei que esta negação fosse influenciada pela idade do *prestador de ajuda* ou *recetor de ajuda*, mas sim pelas diferentes representações que algumas crianças tinham do que é ajudar. Veja-se o discurso de uma criança de 6 anos e de outra de 3:

“Eu gosto de ajudar. Imagina, temos que ajudar os mais pequenos porque eles não sabem fazer tantas coisas” (Manú, 6 anos);

“Eu ajudo a minha mãe a fazer bolinhos / Nós podemos ajudar todos não é? Não são só os pequeninos” (Vicky, 3 anos)

No caso do Manú, uma das crianças participantes no estudo, verifiquei que era uma das crianças que, por vezes, era um pouco resistente aos *prestadores de ajuda*. Com base nestes dados recolhidos, poder-se-á dizer que existe uma associação da cooperação à competência do indivíduo. Possivelmente, nas representações mentais de algumas crianças, apenas os mais novos, entendidos como tendo menos capacidades, precisam de apoio. Como educadores, é nossa função trabalhar no sentido de desenvolver e construir estas conceções.

Por outro lado o Vicky, uma das crianças mais novas da sala, tem uma conceção mais igualitária do que é cooperar e isso reverte-se na atitude calma e serena (e.g. pede ajuda, agradece quando alguém o ajuda) que apresenta quando um *prestador de ajuda* o

aborda. Considero que seja importante referir que, por exemplo, o Vicky pede ajuda aos pares e existem outras crianças, mais velhas, que ainda não o fazem.

#### **4.4.3. Quando a cooperação se cruza como o conflito e a amizade**

Com base nos incidentes críticos que reporte anteriormente, verifiquei que a negação do *recetor de ajuda* face ao *prestador de ajuda* pode conduzir a um conflito. Os conflitos eram, geralmente, pautados pelo afastamento físico do *prestador de ajuda*, existindo alguma tensão no discurso do *recetor de ajuda* quando comunicava que não queria a cooperação daquele elemento do grupo.

Estes conflitos nunca se expandiam ou resultavam em algum tipo de crítica no Diário de Turma. Aquilo que se verificava era um processo de *reparação da relação* no mesmo dia em que o conflito ocorria. Geralmente as estratégias de reparação passavam por interações de contacto físico (e.g. fazer uma festinha ou dar um abraço) ou verbal (e.g. pedir desculpa ou convidar o par para brincar). Todavia, se em alguns casos existia *reparação*, o contrário também se verificava.

Segundo Carreiras, Fragoso e Santos (2007), “a reconciliação será mais frequente entre oponentes que se valorizam reciprocamente - Hipótese da Relação Valiosa” (p. 2). No caso da Foquinha (*prestador de ajuda*) - Pónei (*recetor de ajuda*) assistiu-se à reparação, apesar de não pertencerem ao mesmo grupo afiliativo, são crianças que, tanto na sala como no recreio, têm momentos em que brincam juntas. Por outro lado, na relação Castelos (*prestador de ajuda*) – Manú (*recetor de ajuda*), não se assistiu a qualquer tipo de reparação do conflito, sendo duas crianças que mantêm alguma distância, não estando inseridas no mesmo grupo de amigos.

Se anteriormente mencionei que a negação de ajuda pode estar relacionada com a conceção da criança do que é cooperar, ao analisar as *reparações de conflitos* será possível dizer que em alguns casos o desenvolvimento da relação de cooperação pode também estar relacionada com os relações de amizade. Os dados no sociograma não indicam, explicitamente, uma relação direta entre estes dois fatores. Porém, numa “situação de conflito, a criança parece dar mais explicações do seu comportamento se existir uma relação de amizade entre os integrantes do sub-grupo, solucionar com mais rapidez o conflito e, ainda, perpetuar o vínculo após o conflito” (Lopes, Magalhães &

Mauro, 2003, p. 89). Nestes casos, ao existir a perpetuação do laço afetivo criam-se mais condições para que, em situações futuras, continue a existir pré-disposição para prestar e receber ajuda.

Por outro lado, nos casos onde não existe *reparação* entre os pares (e.g. Castelos - Manú), pode estar relacionado com o facto de, a partir dos 4 anos, as crianças identificarem “aqueles de quem não gostam”. “A combinação dessas percepções revela uma estrutura coerente e consistente de *status* no grupo, com algumas crianças menos queridas e percebidas de forma negativa pelo grupo de pares” (Boivin, 2005, p.2). Neste sentido, a criança não se vai colocar no papel de *prestador de ajuda* face a uma criança com a qual existe esta incompatibilidade. Por outro lado, também não quererá ser colocado no papel de *recetor de ajuda*, tendo como *prestador de ajuda* o par que rejeita. Neste caso, as relações de amizade e respeito pelo outro podem ser determinantes para o estabelecimento de futuras dinâmicas cooperativas. Considero que para a promoção de comportamentos cooperativos, deve ser trabalhado com todo o grupo esta ideia de que não devemos ajudar apenas os nossos amigos próximos e quando outros nos querem ajudar esse comportamento deve ser valorizado.

Concluindo esta ideia e a título ilustrativo veja-se a continuação da nota de campo do incidente crítico de 30 de abril de 2015:

“ [Depois de rejeitar a ajuda do Castelos]

**Eu:** Manuel, precisas que alguém te ajude?”

**Tim-tim:** Eu posso ajudar Manú.

**Manú:** Okey, pode ser. Obrigada

[Começam a arrumar aa cartolinas. Eu estou a fazer modelagem com o Castelos]

**Castelos:** Puff, ele disse que não queria ajuda mas afinal queria.

(Nota de campo, 30 de abril de 2015)

#### **4.4.4. A procura de competência a partir do género.**

Segundo Hanish e Fabes (2014), na segunda infância (3-6 anos) assiste-se a uma maior segregação de género, ou seja, os meninos tendem a associar-se a meninos e as meninas às outras meninas. Neste grupo verificava-se exactamente isto, daí que a maioria dos dados do sociograma indiquem que a relação de *prestador de ajuda- recetor*

*de ajuda* seja influenciada pelo género da criança. Tal como foi mencionado anteriormente, a amizade pode estar associada às relações de cooperação e sendo que as relações de amizade eram, maioritariamente, entre crianças do mesmo género, as dinâmicas de cooperação corroboraram esta teoria.

Na única tríade cooperativa que tive a oportunidade de observar, verifiquei que o género pode ter muito mais influência para além daquilo que foi dito anteriormente. Veja-se a seguinte nota de campo:

**AnSó (4 anos):** Eu escolhi o Afonso porque ele era capaz.

**Eu:** Ah, tu já sabias que o Afonso ia conseguir

**AnSó:** Sim.

**Eu:** Mas porquê?

**AnSó:** Uhm, ahm... Não sei / Ele é / rapaz... Não sei.

(Nota de campo, 11 de maio de 2015)

Posto isto, em primeiro lugar devemos ter presente que “Nos diferentes contextos de socialização (familiares e escolares), através de um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e emocional, as crianças interiorizam códigos normativos sobre o masculino ou o feminino.” (Barbosa, 2007, p. 14). Neste caso poderá existir uma associação de competência ao género masculino. Apesar de neste caso ser um par feminino a procurar um *prestador de ajuda* masculino, também é verdade que o contrário acontece. Veja-se o incidente crítico em que o Manú coopera com a Foquinha ou o Castelos coopera com a Pónei. Os dados indicam, também, uma pré-disposição dos *prestadores de ajuda* masculinos para ajudarem pares do sexo feminino. Assim sendo, poder-se-á dizer que as representações de género podem ser outro fator a ter em consideração quando se analisam as relações de cooperação entre crianças em idade pré-escolar.

No papel de educador, devemos ter presente que “os modos possíveis de ser como as crianças constroem e assumem o género, não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e

jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluidos e dinâmicos” (Ferreira, 2004, p.261). Pode, então, ser intencionalidade do educador de infância, tal como na questão da faixa etária, trabalhar as questões da segregação de género, enviando sinais que possibilitem uma construção mais igualitária de género em termos sociais e cívicos.

#### 4.4.5. “Queres saber o que achamos?” (Vicente, 3 anos)

As entrevistas foram outra das técnicas de recolha de dados utilizada ao longo do estudo. Para além de tentarmos perceber qual a visão das crianças sobre as díades ou tríades cooperativas nas quais participavam, procuramos, também, conhecer as representações das crianças observadas ao longo deste estudo sobre o que é ajudar. Vejam-se os seguintes exemplos:

*Tabela 10.*

Representações de algumas crianças de JI sobre o que é a cooperação

<b>Eu ajudo</b>	<b>O outro ajuda-me</b>	<b>Nós ajudamo-nos</b>
“Eu ajudo a minha mãe a fazer bolinhos” (Vicente, 3 anos)	“Quando não consigo fazer alguma coisa chamo os meus pais e eles ajudam-me” (Vasco, 5 anos)	“Quando quero ajudar alguém posso escrever no diário de turma e depois resolvemos a situação em conjunto. Nós ajudamos a que ele se porte melhor, por exemplo.” (Clara, 6 anos)
“A minha irmã já se aleijou e eu ajudei. Chamei ajuda. Um adulto” (Sofia, 5 anos)	“Quando não consigo pôr o gancho a mãe ajuda-me” (Ana, 4 anos)	

Existe, maioritariamente, uma conceção instrumentalista da cooperação. Os dados conduzem à inferência que a criança vê na ajuda do outro uma forma de ultrapassar obstáculos. Porém, quando se coloca no papel de *prestador de ajuda* existe uma referência constante à família.

Segundo Bretherton e Munholland citados por Silva *et. al.* (2008), “as crianças constroem os modelos internos com base nos modelos de interação, provenientes das suas experiências com as figuras de vinculação.” (p. 411), daí que quando abordamos as dinâmicas de cooperação entre o grupo seja importante perceber, junto das famílias, como funcionam as dinâmicas familiares. Deste modo estabelece-se uma relação de parceria que permite à escola e à família atuar de uma forma articulada, tentando interpretar as ações e concepções da criança sobre o que é ajudar.

Por fim, destaco o discurso da Clarinda (6 anos) que pode revelar uma concepção mais social do que é cooperar. A ideia de que podemos cooperar para que, em conjunto, possamos ajudar o outro ou o grupo, revela um comportamento cooperativo de natureza *pro-social*, focando a importância dos instrumentos reguladores da sala como auxiliares ou promotores de comportamentos cooperativos.

Poder-se-á, então, afirmar, que para lá dos fatores intrínsecos à criança, também os fatores extrínsecos, como o espaço e os materiais, podem condicionar ou potenciar os comportamentos cooperativos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas considerações finais pretendo refletir, de um modo geral, sobre os dados e experiências mais relevantes vivenciadas por mim ao longo da minha prática profissional

Em primeiro lugar, era meu objetivo perceber se a idade tinha influência nas relações de cooperação entre as crianças de JI. Cheguei à conclusão que podem existir outros fatores que influenciem as relações de cooperação (e.g., género, amizade). Tendo em consideração a idade e a individualidade de cada criança, como poderá o educador promover comportamentos cooperativos? Neste sentido, ao longo deste capítulo tentarei articular os dados que recolhemos ao longo do estudo com o impacto que tiveram na construção da minha identidade profissional.

## 5.1. Aprendizagem cooperativa

Considero que uma opção pedagógica direcionada para a aprendizagem cooperativa, na qual existe uma troca de saberes e habilidades entre os atores educativos, é muito benéfica para a construção de modelos cooperativos de ação. Neste sentido, entendo que a aprendizagem cooperativa espelha a conceção da escola “como um cenário social, organizado especificamente para modificar o pensamento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 9). À ideia destes autores acrescentaria, apenas, que a escola, como sistema de organização formal, desempenha, também, um papel importantíssimo no desenvolvimento moral da criança. Entendo que os educadores não são portadores de todo o saber. Por isso mesmo, ao longo da PPS foi meu objetivo promover momentos em grande grupo que contribuíssem para a construção de conhecimento, partilhando esta responsabilidade educativa com a criança e o resto da equipa.

O facto de ter trabalhado com grupos heterogéneos em idades leva-me a crer que a diversidade etária num grupo pode potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de comportamentos sociais. Segundo Piaget e os seus discípulos o trabalho em grupo, característica da aprendizagem cooperativa, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento no sentido do conflito cognitivo. O trabalho em grupo aumenta a hipótese do surgimento de respostas antagónicas que privilegiam, simultaneamente, o “conflito social entre as diferentes respostas dadas por diferentes sujeitos (...) a coordenação de pontos de vista é um tipo particular de negociação entre parceiros” (Saraiva, 1997, p. 29). Neste sentido, considero que as opções que tomamos aquando da organização do grupo são fulcrais para as dinâmicas que pretendemos promover.

No mesmo sentido da cooperação, ao longo da minha ação trabalhei com base no respeito e na compreensão pelo outro e se, enquanto educadores, pretendemos despertar a criança para a importância destes valores, devemos, simultaneamente, estimulá-la no sentido do desenvolvimento empático. Segundo Rodrigues e Ribeiro (2011) “em função da idade, nota-se um aumento na capacidade de atribuir corretamente as emoções dos outros, no sentido de que quanto mais velhas, mais as crianças se identificavam como altruístas e demonstravam maior empatia” (p. 115). Mobilizo a ideia destas autoras para salientar que o desenvolvimento moral e cognitivo varia consoante a idade da criança e, portanto, ao termos a intencionalidade de

promover, por exemplo, comportamentos cooperativos, não devemos esperar as mesmas respostas/atitudes de todas as crianças como se fossem uma “mancha homogénea”.

## **5.2. Intencionalidades do educador**

Recupero a ideia anterior, reforçando que “os parceiros têm que ter alcançado um determinado limiar de desenvolvimento a fim de serem capazes de cooperar” (Perret- Clermont, 1978, p. 38). Generalizando para a prática, antes de, mesmo que inconscientemente, desvalorizarmos algum comportamento ou atitude da criança, é importante que pensemos que significado este pode ter para ela. Assim, a forma como o educador de infância promove a cooperação, bem como outras aprendizagens, deve ser sustentada nas características do seu grupo, como unidade, mas também as especificidades de cada criança, tentando articulá-las e potenciá-las de modo a valorizar cada uma e a relação cooperativa.

Devido ao estudo realizado estive mais atenta às relações cooperativas e algo de que me apercebi é que o estabelecimento de relações de cooperação se aprendem... no sentido da escola como comunidade cooperativa é imperativo que a criança aprenda a cooperar. Como se ensina, então, um valor? Segundo Georgen (2005) a “Competência moral só alcança aquele que aprende, por meio de esforço próprio, a agir com responsabilidade e não aquele que aprendeu fórmulas teóricas sem relevância prática” (p. 990). No papel de educadores, considero que não deve existir uma atividade específica que promova esta competência social. Por outro lado, penso que devem existir intencionalidades que se reflitam ao longo do ano de uma forma progressiva e contínua, de modo a que a cooperação seja sempre um valor presente na sala e no grupo. Só assim, de uma forma genuína, é que a criança começará a construir um sentido pró-social do que é o comportamento cooperativo.

Como podemos, então, potenciar este desenvolvimento? Remetendo para as diferenças etárias entre as crianças que, como vimos, podem influenciar a frequência com que estabelecem relações de cooperação, é importante que sejam criadas dinâmicas de diálogo e negociação em grande grupo (e.g. as reuniões de grupo que fazia em Creche e JI permitiam que as crianças aprendessem a respeitar o tempo do outro, mas também, no caso de JI, a complementar opiniões e constatações), mas também

dinâmicas de trabalho em pequenos grupos e nas quais as crianças trabalhem e brinquem num sentido de tutoria/parceria.

Em termos práticos, senti que as abordagens em pequenos grupos permitiam-me ter um conhecimento mais aprofundado sobre cada criança, facilitando a adaptação da atividade às necessidades específicas de cada uma. Em grande grupo, tornava-se mais difícil gerir as personalidades de cada criança. Em contrapartida, observei que o grupo de JI se sentia mais à vontade para participar nos momentos de grande grupo e a atividade/momento era muito enriquecida pelos seus contributos.

No caso de existir um elemento que domine uma habilidade/conteúdo de forma mais segura e autónoma, como o caso da Foquinha nas relações de cooperação, penso que este pode servir de modelo para as outras crianças do grupo. A título ilustrativo, poderia planear uma atividade de qualquer área do saber tendo como intencionalidade a promoção da cooperação. A minha estratégia seria sugerir a uma das crianças que trabalhasse com a Foquinha e que negociassem que outros elementos poderiam trabalhar com eles. À partida, mesmo antes de iniciar a atividade, já estavam a cooperar.

Seguidamente, através do diálogo, anotações de ideias, levantamento de hipótese e procura de evidências, o educador deve procurar que as crianças comuniquem entre si e que, efetivamente, cheguem a desacordo. Penso que é quando temos a capacidade de criar desacordo no seio do grupo (ainda que por vezes nem precisemos de intervir) que a riqueza das relações de cooperação e de aprendizagem que se vão construindo são mais significativas.

### **5.3. Espaço e materiais**

No decorrer da prática, verifiquei que o próprio espaço pode influenciar o desenvolvimento de relações de cooperação, bem como toda a dinâmica do grupo. Imaginemos, em primeiro lugar, uma sala em que as crianças não têm espaço para se reunir. Será um espaço que potencia a comunicação? Sendo a comunicação um instrumento basilar no estabelecimento de relações de cooperação, poderá o educador esperar que aquelas crianças desenvolvam comportamentos cooperativos? Assim, no papel de educadora, considero que seja importante existirem juntos às áreas ou

“cantinhos” espaços amplos que permitam às crianças se sentarem e manipularem os objetos, falarem sobre eles e, em conjunto, construírem representações.

No caso de JI, existia uma mesa no centro da sala e apercebi-me de que esta tinha muitas potencialidades em termos de trabalho cooperativo (e.g. as crianças sentavam-se para fazerem desenhos em conjunto, existia uma troca de materiais entre os elementos que estavam na mesa). Uma mesa grande ou núcleos de mesas com várias cadeiras “convidam” as crianças a se organizarem por iniciativa própria e cooperarem nas brincadeiras que vão estabelecendo. A título ilustrativo, podemos convidar duas crianças a se sentarem numa mesa onde só existe um caderno e 4 canetas. Pedimos-lhe que façam um desenho. Não posso, ao certo, prever o que irá acontecer, até porque não apliquei esta estratégia, mas a minha intencionalidade seria que este par criasse uma composição em conjunto, discutisse a “história” que ia representar no desenho, que cores utilizar, como iam dividir as canetas (ou não precisariam de dividir?), entre outros.

Através da forma como organiza o espaço, o educador cria as condições para a “Construção através das interações com o meio, onde a criança vai desenvolvendo as suas próprias crenças” (p. 3), construindo conceitos e representações mentais, baseadas na prática, sobre o que é cooperar. Não devemos, no entanto, exigir que a criança se aproprie do espaço exactamente como nós havíamos concebido. Devemos estimulá-la e despertá-la para as nossas intencionalidades, mas permitir que crie as suas próprias dinâmicas, existindo sempre a possibilidade de reorganizar o espaço.

Para além da organização da sala, considero importante que as crianças se apercebam desde cedo que a sociedade se alimenta das relações de cooperação que se estabelecem. Posto isto, é fundamental que se proporcione o contacto com outros atores educativos e elementos da comunidade (e.g. em Ji as crianças vão à reprografia tirar fotocópias, em Creche ia com uma criança pedir bolachas à cozinha). Por exemplo, no decorrer de um projeto, o grupo ou uma criança precisam de saber em que altura do ano é que se pode comprar morangos. O educador poderia chegar a uma resposta imediata, mas o mais construtivo em termos pedagógicos será mobilizar os recursos do meio e aproveitá-los para que as crianças façam, por exemplo, uma entrevista ao merceiro. Acaba por existir uma troca de informação que representa, também, uma dinâmica cooperativa, na qual a experiência do outro, que é diferente da nossa, é valorizada.

Os instrumentos reguladores da sala devem espelhar essa mesma intencionalidade do educador em promover a cooperação. Por exemplo, através do mapa de tarefas semanais, propicia-se uma “gestão cooperada (...) onde todos saibam o que é preciso fazer e que cada um se responsabilize por uma tarefa, individualmente ou a meias com um companheiro” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 49). A construção de regras de sala em conjunto com o grupo é também uma estratégia válida para a promoção da cooperação. Segundo Georgen (2005) quando define as suas intencionalidades, o educador deve definir que ser “privilegiar o indivíduo ou privilegiar a sociedade” (p. 985). Entendo que é impossível privilegiarmos o indivíduo sem que estejamos a privilegiar diretamente a sociedade. Porém, entendo a dicotomia do autor no sentido em que quando educamos, devemos fazê-lo não nos cingindo apenas à realidade da nossa sala. Neste momento da minha formação, a minha filosofia educativa direciona-se no sentido da promoção de valores e aprendizagens com sentido social e que se prolonguem para lá da permanência da criança na Instituição.

E o espaço exterior, que papel tem? Segundo Delalande (2001) citado por Silva (2007) o recreio escolar é o “*locus* onde se mistura a complexidade e a riqueza que encerram os grupos de pares, nas suas lógicas de formação, relações estabelecidas, coesão e interação (...) onde pulula uma verdadeira cultura infantil” (p. 6). Assim, ao promover no exterior dinâmicas que promovam as relações de cooperação, estas serão transpostas para a realidade da sala de uma forma mais significativa. Uma das estratégias para tornar o recreio um espaço de cooperação poderá ser, em tempos negociados com as crianças, promover jogos em grande grupo. Segundo Silva (2007) “os jogos desempenham um papel decisivo no processo de crescimento e conseqüente preparação para a sua adultez.”. Assim, a realização de jogos de equipas que impliquem o estabelecimento de uma estratégia ajudam as crianças a se organizarem e trabalharem de uma forma cooperativa de modo a atingirem um objetivo. Por outro lado, os jogos feitos em “gincanas” como um par andar com os pés atados ou realizar estafetas promovem a cooperação num outro sentido, ou seja, educam a criança a respeitar os ritmos do outro.

#### **5.4. O educador cooperativo**

Teremos nós a permissão de exigir à criança aquilo em que nós não acreditamos? Ao longo da PPS deparei-me com algumas encruzilhadas, não sabendo ao certo que escolhas tomar. Isto conduziu-me, por um lado, a um processo de auto-reflexão que me levava a questionar quais eram os valores que, para mim, eram a base da minha filosofia educativa: o respeito, a cooperação, a liberdade e a autonomia. Contudo, um processo reflexivo, para ser realmente significativo, deve ser partilhado.

Em que é que isto está relacionado com o tema da problemática? Nós, equipa educativa, somos um dos exemplos da criança. Logo, se queremos promover a cooperação devemos agir com base nesse mesmo pressuposto. Acredito que a identidade profissional do educador de infância se constrói ininterruptamente. Apesar de não me fundamentar em material científico, a minha identidade profissional baseia-se na convicção de que *temos que viver segundo aquilo que educamos* e nós vivemos em comunidade, portanto a cooperação deve ser encarado como algo natural.

Neste sentido, a equipa educativa da sala deve transmitir segurança, sentido de pertença e promoção de valores sociais. O trabalho em equipa é extremamente valorizado nesta profissão e é importante que as crianças contactem com essa realidade. No mesmo sentido, a relação com as famílias deve também ser encarada nesta vertente cooperativa. As crianças participarem em algumas reuniões de pais, convidarem familiares para virem à Instituição partilhar algo com o grupo, trazer materiais de casa para trabalhos na Instituição ou vice-versa é também uma forma de promover a cooperação. A escola ajuda as famílias e as famílias ajudam a escola.

#### **5.5. Como avaliamos?**

Ao longo da PPS desconstruí o que para mim era avaliar. Até há bem pouco tempo encarava a avaliação como um processo formal e de responsabilidade única do educador de infância. Foi algo que mudou e em grande parte devido aos conselhos das equipas com as quais trabalhei e a participação que era exigida pelas próprias crianças. Tal como refiro no Portefólio de JI (p. 146), ao longo da PPS optei por encarar a

avaliação num sentido *informal*, ou seja, uma gestão cooperada e participada onde todos os atores educativos tinham voz.

Assim, para mim, a avaliação é um recurso para nós, educadores, sabermos que aspetos da nossa intervenção devemos melhorar. O grupo apresenta poucas atitudes cooperativas. Fiz uma avaliação, e agora? Como posso potenciá-las? Uma boa avaliação reflete-se numa reformulação da prática pedagógica enquadrada na realidade do grupo com o qual trabalhamos.

## **5.6. O futuro... e agora?**

Estes meses de intervenção revelaram-se importantíssimos para a construção de representações sobre a infância, a crianças e a educação de infância. Considero que a forma como representamos os três conceitos acima é fator determinante na construção da nossa identidade profissional, bem como na adaptação da nossa ação pedagógica. O facto de ter trabalhado com dois grupos distintos exigiu uma adaptação de intencionalidades e formas de abordagem, não só relacionadas com a idade, mas com a própria individualidade de cada uma das crianças e da identidade de cada grupo. O educador deve ser pró-ativo e não se acomodar nas mesmas práticas. Devemos ser inovadores e trabalhar para que a nossa ação seja especificamente direcionada para as especificidades dos grupos com os quais trabalhamos.

Tendo em vista o futuro, é minha ambição enriquecer a minha formação de modo a que me possa tornar uma educadora mais informada sobre as diferentes realidades, podendo ser um real apoio para todos os atores com os quais virei a trabalhar. Nas duas intervenções apercebi-me de que as nossas intencionalidades devem ser construídas e desenvolvidas ao longo do tempo. A ansiedade e a definição de metas que às vezes impomos às crianças não contribuem, em nada, para o seu crescimento. Mais uma vez, é importante que nos sentemos com elas e as oiçamos, façamos das suas ansiedades as nossas preocupações e das suas vitórias as nossas conquistas.

Entrando na fase de procura do primeiro emprego, trago comigo a convicção de que a criança é também um Educador de si mesmo, um ser ativo, participante, co-construtor da sua aprendizagem. Cabe-nos a nós orientá-las neste processo, planearmos e atuarmos com elas em momentos que as conduzam a novas descobertas

## REFERÊNCIAS

- Alves, Z. & Silva, M. H. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, 2, 61-69.
- Andrade, L. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP
- Araújo, M. (2009). Os Direitos da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 86, 24-25.
- Barbosa, C. (2007). Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Género das Crianças em Jardins-de-infância. (Tese de mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Minho). Consultada em <http://tinyurl.com/popkevj>
- Bettencourt, N. (2013). A Negociação em Contexto de Sala de Aula - A Perceção dos Docentes. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa). Consultada em <http://tinyurl.com/ou5aku7>
- Boivin, M. (2005). *A origem das dificuldades nas relações entre pares na primeira infância e seu impacto sobre a adaptação e o desenvolvimento psicossocial das crianças*. Canadá: École de psychologie & Université Laval
- Carreiras, J., Fragoso, S. & Santos, A. (2007). *Reconciliação em crianças no meio pré-escolar – A influência da competência e dominância social na resolução natural de conflitos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Castelão, A. S., Pinto, D. & Fuertes, M. (2015). *O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante*. (atas do ii encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2008). *Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar*. *Análise Psicológica*, 3 (26), 491-499
- Estrela, A. (s.d.). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Brasil: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Fernandes, N. & Tomas, C. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16 (2), 201-216.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M .J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consulta em <http://tinyurl.com/ncasw6n>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5- 12.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A.; Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fuertes, M. (2010). Se não perguntar como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. *Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa*, 1-17.
- Georgen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 983-1011.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas* (9ª Edição). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Grave-Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hanish, L. & Fabes, R. (2014). *Socialização de pares de gênero em meninos e meninas mais jovens*. Arizona: Denny Sanford School of Social and Family Dynamics
- Henriques, M .E. (2009). *Relação creche/família: uma visão sociológica*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Minho). Consultada em <http://tinyurl.com/nl76q29>
- Koller, S. & Bernardes, N. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 223-262

- Kuhn, R. & Cunha, A. (2014). A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido. *Revista Científica Vozes dos Vales*, 6 (3), 1-24
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). O Modelo Reggio Emilli. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.
- Matsumoto, L. & Campos, L. (2008). Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência. *Revista Simbio-Logias*, 1 (1), 200-213.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. (8ª Edição). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS
- Perret- Clermont, A. N. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interacção social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

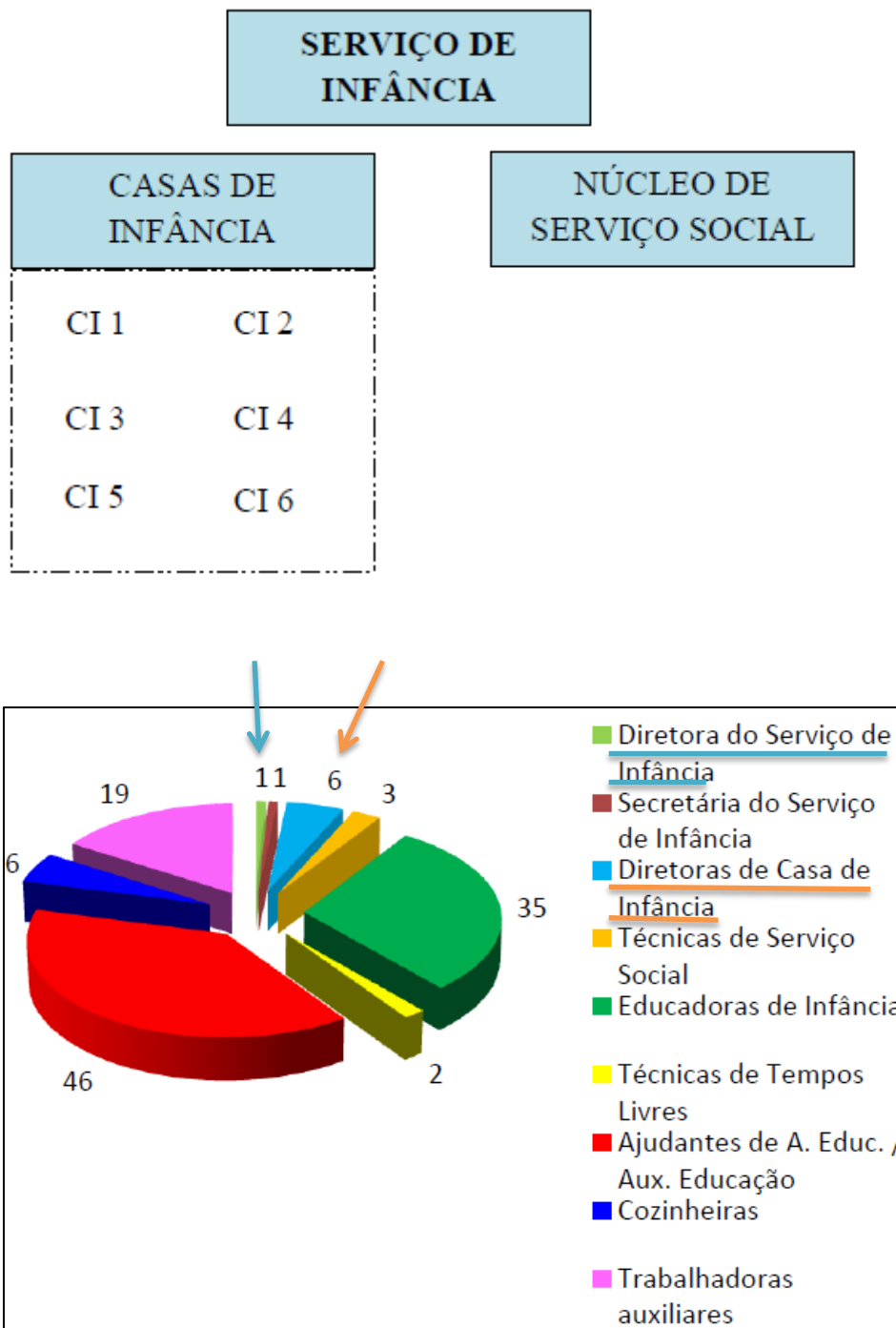
- Rodrigues, M. & Ribeiro, N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: teoria e prática*, 13 (2), 114-126.
- Rosa, M.D. (2011). A Formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.
- Santos, A. J. (2012). Afiliação e dominância em grupos de crianças pré-escolares. *Análise Psicológica*, 30 (3), 341-352.
- Santos, J., Vaughn, B., Strayer, F. & Daniel, J. (2008). Métodos de observação e análise para identificação das estruturas afiliativas de grupos de crianças em meio pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (26), 447-461.
- Saraiva, H. (1997). *Trabalho em grupo: eficácia e características interactivas*. (Tese de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consulta em <http://tinyurl.com/ns986wk>
- Silva, A. (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar contributos das crianças*. Minho: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. & Bost, K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (26), 411-422.
- Siqueira, A., Neto, D., & Florêncio, R. (2011). *A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos*. Brasil: FACETEN,
- Soares, N., Sarmento, M. & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 1º volume, Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” : cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (5), 2-10.

## **ANEXOS<sup>10</sup>**

---

<sup>10</sup> Os anexos encontram-se em suporte digital, no CD integrado na última página do relatório.

## Anexo A. Orgânica funcional do serviço de Infância da Fundação



**Fonte:** Adaptado de Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2012, p. 8.

## **Anexo B. Órgãos de apoio à ação e gestão do Diretor**

### **Conselho Pedagógico**

Tem como funções representar a Instituição junto do Ministério da Educação e promover os programas e planos de estudos. No Regulamento Interno da Instituição podem ler

se como funções dos membros deste órgão “Velar pela qualidade do ensino” ou “Zelar pela educação e disciplina dos alunos”

**Conselho de Docentes** – Como o próprio nome indica, este Conselho é constituído por todos os docentes da Instituição e entende

se docentes como educadores de infância e professores. O Conselho reúne-se todas as quartas

feiras para discutir aspetos inerentes à prática pedagógica na Instituição, havendo, também presidentes que dão a palavra, exatamente da mesma forma como é feito com as crianças. É também responsabilidade do Conselho de docentes elaborar o Projeto Educativo da escola e fazer as alterações necessárias ao Regulamento Interno.

## **Anexo C. Excerto do Projeto Educativo de Creche, remetendo para os objetivos a alcançar**

### **ÁREA DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL**

- Promover um ambiente harmonioso e securizante;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proporcionar laços de amizade e companheirismo entre pares;
- Estimular a autonomia e a independência;
- Promover a interação social através da partilha de experiências e vivências entre salas;
- Valorizar a auto-estima;
- Desenvolver o sentido de si próprio;
- Levar a criança a expressar emoções e reconhecer sentimentos nos outros;
- Estimular a criatividade;
- Sensibilizar para a música dando a conhecer diferentes instrumentos musicais;
- Desenvolver hábitos e atitudes relacionadas com a alimentação, o vestuário e a higiene;
- Fomentar o intercâmbio com outras crianças da Instituição e os Idosos da Mansão de X;
- Promover uma educação para a cidadania e o multiculturalismo, valorizando a diferença e o respeito pelo outro;
- Assimilar nomes, regras e valores culturais da própria comunidade, fomentando a solidariedade e a partilha de saberes.

### **ÁREA DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR**

- Explorar diferentes espaços e materiais, ajudando a criança a desenvolver a sua motricidade fina e grossa; - Adquirir noção de equilíbrio;
- Desenvolver a expressão corporal como meio de comunicação;
- Respeitar as etapas motoras em que cada criança se encontra;

- Incentivar/desafiar a criança estimulando-a para novas etapas do desenvolvimento motor: gatinhar, andar, correr, saltar, trepar, etc.;
- Estimular a expressão dramática como meio de descoberta de si próprio e dos outros;
- Valorizar a expressão plástica levando a criança a exprimir-se livremente.

### **ÁREA DO DESENVOLVIMENTO APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO**

- Promover oportunidade de contacto com novas situações;
- Favorecer a orientação espacial e temporal;
- Observar o meio físico e social envolvente;
- Utilizar as capacidades sensitivas do corpo para descobrir o meio ambiente;
- Promover o raciocínio lógico matemático;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meio de relação, informação e compreensão do mundo;
- Promover a aquisição e articulação de novos vocábulos e a capacidade de construção de frases simples;
- Relacionar a expressão oral com outras formas de comunicação
- Estabelecer a comparação de grandezas (grande pequeno, alto e baixo)

## Anexo D. Excertos do Projeto Educativo de Jardim de Infância

“**Nesta Escola**, cada um tem o direito de ser diferente, de crescer em democracia pelo seu exercício quotidiano, apropriando-se de modelos de participação. Pois é uma escola inclusiva e respeitadora de toda a diversidade, dá ao aluno o direito à diferença e apresenta soluções no sentido de que todos tenham sucesso nas suas aprendizagens.” (p. 4)

“**O professor** desempenha um papel de mediador, oferecendo-se como modelo, promovendo o auto-conhecimento e as consciencializações dos alunos.” (p. 4)

“**Os alunos** são sujeitos ativos, construtores de projetos, coorganizadores do trabalho, comunicadores, produtores de saberes.” (p. 4)

<b>INTENCIONALIDADE DEFINIDAS NO PROJETO EDUCATIVO</b>	
<b>Dimensão pessoal</b>	<b>Dimensão social</b>
<u>Desenvolvimento da...</u>  . Auto-estima; . Consciência do seu percurso de aprendizagem; . Consciência de si; . Solidariedade; . Sentido de justiça; . Sentido crítico; . Autonomia; . Sentido de responsabilidade; . Perseverança; . Capacidade de organização; . Capacidade de decisão; . Espontaneidade; . Criatividade.	<u>Desenvolvimento ...</u>  . Da capacidade de intervenção; . Do respeito pelos outros; . Da relação com o outro; . Da cooperação; . Da capacidade de comunicação.

**Fonte:** Elaboração própria. Dados recolhidos do Projeto Educativo do JI, 2015.

“Cabe-nos a nós, **comunidade educativa**, construir uma escola que seja um espaço onde se praticam os valores essenciais na construção de uma vida democrática (...) numa efetiva educação para a cidadania.” (p. 6)

“**avaliação** (auto e hetero) é encarada como uma prática reguladora do ensino/aprendizagem, numa vertente formativa onde alunos e professores se responsabilizam pelas aprendizagens, em partilhas e dinâmicas permanentes e constantes, relativamente a tudo e não só aos saberes, através de competências transversais e com sentido que atravessam todo o Ciclo escolar.” (p. 11)

*A avaliação reflete a filosofia educativa da Instituição, no sentido da educação democrática e das pedagogias ativas*

Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

Trabalho curricular participado pela turma

Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa

Circuito de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais

Trabalho autónomo e acompanhamento individual

## **ESTRUTURAS DE TRABALHO CURRICULAR**

**Fonte.** Elaboração própria. Dados recolhidos do Projeto Educativo da Instituição de JI, 2015

## Anexo E. Idades das crianças em Creche e Jardim de Infância

CRECHE		
IDADE DAS CRIANÇAS EM MESES		
9-12 MESES	12 – 18 MESES	18-24 MESES
1	9	4

JARDIM DE INFÂNCIA			
IDADE DAS CRIANÇAS EM ANOS			
3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos
2	9	4	3

### Grupo heterogêneo em idades

**Média:** 16, 4 meses

**Moda:** 12-18 meses

**Desvio-padrão:** 3, 24

### Grupo heterogêneo em idades

**Média:** 4 anos

**Moda:** 4 anos

**Desvio-padrão:** 1,7

## **Anexo F. Notas de campo acerca da relação cooperativa entre os elementos da equipa de Jardim de Infância**

“Reunimos de manhã. Quando acaba a reunião da manhã a EC pergunta à AO como estão as frutas em 3D. Fazem um ponto de situação com o grupo e, rapidamente, se decide que enquanto a EC dá apoio na produção textual e ilustração, a AO irá ajudar o outro grupo a terminar ou iniciar a construção dos frutos em 3D.” (Nota de campo, 12 de maio de 2015)

“Hoje foi dia de conselho. Dialogamos sobre as brincadeiras no recreio. A AO escreveu no diário de sala que precisávamos de falar sobre este aspeto. Chegou-se à conclusão que alguns elementos andavam a fazer brincadeiras violentas. Fizemos um levantamento de brincadeiras alternativas e todos ficaram responsáveis por se auto-regular e, caso necessário, hetero-regular.” (Nota de campo, 30 de abril de 2015)

Se no primeiro caso, existe uma articulação dos dois elementos em termos da gestão do tempo e do grupo. No segundo exemplo, a AO surge como um elemento de regulação do grupo e da sala, sendo, uma vez mais, a relevância da sua participação ativa na sala valorizada pelo facto de escrever no diário de turma.

## Anexo G. Características do espaço em Creche

DESCRITORES	OBSERVAÇÕES
<b>Condições para o descanso e conforto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Seis almofadas na área do tapete;</li><li>- Duas cadeiras de baloiço no chão, das quais as crianças podem usufruir se assim o desejarem.</li><li>- Existência de poucos brinquedos macios, em oposição à predominância de brinquedos de plástico;</li><li>- Algumas cadeiras de madeira e dois cadeirões em plástico que as crianças costumam utilizar para “ler”.</li></ul>
<b>Arranjo da sala</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Existência de três móveis, sendo que um deles se destina a arrumação do material da educadora cooperante;</li><li>- Existência de uma mesa circular ao fundo sala que impede o acesso aos jogos de encaixe;</li><li>- À entrada existe uma estante em plástico que as crianças utilizam para trepar;</li><li>- A forma como os móveis estão organizados origina alguns “ângulos mortos” o que impede, por exemplo, ver o que se passa junto de uma das janelas quando se está a mudar a fralda;</li><li>- As crianças têm uma área central ampla e desimpedida de mobília, o que lhes permite brincar livremente;</li><li>- No que diz respeito aos brinquedos, existe uma zona onde estão os brinquedos sonoros</li></ul>

	<p>e outra onde se encontram os livros. Todos os outros brinquedos (legos, carros, andarilhos...) costumam estar em cima dos armários ou em cima da mesa, sendo movidos nos momentos de brincadeira livre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No que concerne aos espaços para a higiene, existem dois fraldários, sendo que um deles, por ser muito plano, pode tornar-se inseguro. Todos os materiais de higiene (cremes, soro...) estão perto do fraldário e as fraldas e toalhetas estão em armários com um espaço próprio para os artigos de cada criança;</li> <li>- Quando existe a necessidade de renovar os artigos de higiene, a assistente operacional/educadora dirige-se ao armário de arrumação fora da sala.</li> </ul>
<p><b>Exposição do material para as crianças</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os trabalhos das crianças são expostos nos placards da sala, ao nível ocular dos adultos;</li> <li>- Após algumas atividades desenvolvidas por mim, foram afixadas fotografias (plastificadas) e móveis na sala, ao nível ocular das crianças;</li> <li>- Quando os trabalhos são expostos, existe o cuidado de falar sobre eles e explorá-los um pouco.</li> </ul>
<p><b>Chegada (não consegui observar os momentos de saída)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sempre que as crianças chegam são cumprimentadas pelos adultos da sala, incentivando as outras crianças que já lá se encontram a saudar o colega;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É perguntado aos pais se está tudo bem com a criança, se existe algum recado. Este momento demonstra, aos pais, que os adultos da sala são responsáveis e se interessam pelo bem-estar da criança.</li> <li>- A educadora cooperante incentiva os pais a verem o que está exposto nos placards, falando-lhes das atividades que foram desenvolvidas.</li> </ul>
<h2>Refeições</h2>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existem 3 momentos de alimentação: lanche da manhã, almoço, lanche da tarde.</li> <li>- O lanche da manhã consiste em bolachas e água. As crianças sentam-se em roda na zona do tapete, na mesma onde decorrem as atividades em grande grupo, sendo dada uma bolacha a cada uma. É tido em consideração as proporções de alimento que se dá a cada criança em função da sua necessidade e do horário a que chegaram à instituição.</li> <li>- Ao almoço, o grupo é dividido por duas mesas, encontrando-se seis numa e os restantes sete noutra.</li> <li>- Sendo que começaram a comer sólidos à pouco tempo, existe o cuidado, por parte do adulto, em nomear a fruta que se irá comer.</li> <li>- As crianças comem o prato do meio sozinho, incentivando-se para que comam com a colher. Enquanto estão a comer, os adultos vão dando as sopas.</li> <li>- A organização das mesas em “O” fechado não permite que o adulto estabeleça contacto</li> </ul>

	<p>visual com a criança enquanto a alimenta, perdendo-se um momento rico em estimulação;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Existe uma criança alérgica à lactose e outra que bebe um leite trazido de casa. Os produtos alimentares destas crianças encontram-se nos armários do refeitório devidamente identificados.</li><li>- A ementa encontra-se afixada à entrada do refeitório para que os pais tenham livre acesso.</li></ul>
--	---

**Fonte:** Elaboração própria. Dados recolhidos através da observação direta

## Anexo H. Características do espaço em Jardim de Infância

DESCRITORES	OBSERVAÇÕES
<p style="text-align: center;"><b>ESPAÇO DA SALA DE ATIVIDADES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A sala está dividida por áreas de trabalho correspondentes, na sua maioria, aquelas que são as áreas mencionadas nas OCEPE (área das ciências, área da matemática, área dos jogos, área da produção e reprodução textual, área da expressão plástica, área da música e área do faz-de-conta [Anexo I]);</li><li>- Existe na sala um centro de recursos onde estão colocados alguns livros de conhecimento do mundo, bem como outros recursos que possam ser necessários à realização de atividades ou projetos;</li><li>- No centro da sala encontra-se uma mesa grande, com cadeiras para todos os elementos do grupo. É neste mesa que se fazem as reuniões da manhã e a avaliação do dia;</li><li>- À entrada da sala existe um armário mais alto onde são arrumados os pertences dos adultos da sala, salvaguardando a segurança das crianças e a privacidade dos adultos;</li><li>- A sala vai sendo construída ao longo do ano letivo. Algumas das paredes estão forradas com esferovite, o que permite que, por exemplo no tecto, vão sendo</li></ul>

	<p>expostos os projetos que as crianças desenvolvem.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os materiais se encontram ao alcance da criança, sendo que o próprio mobiliário adequado à sua altura;</li> <li>- Na área da expressão plástica existem materiais de desperdício, plasticina, tintas para pintura e material para desenho;</li> <li>- Na área do faz de conta existe um berço, mesa e móvel pequeno, roupas e acessórios, material de escrita e telefones;</li> <li>- Na área da música existem alguns instrumentos convencionais e outros construídos com materiais de desperdício. Alguns dos materiais são oferecidos pelas crianças da Instituição;</li> <li>- As outras áreas são constituídas por materiais adquiridos pela Instituição ou trazidos pelo grupo/adultos. Na área da matemática ou linguagem existem ficheiros (fichas) construídos pelas crianças;</li> <li>- Os trabalhos escolhidos pelas crianças são discutidos na Apresentação de Produções e depois colocados no exterior da sala, ocupando o corredor de circulação.</li> <li>- No final, todos os trabalhos são organizados no portefólio individual de cada criança, sendo utilizado como instrumento avaliativo.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>INSTRUMENTOS REGULADORES DA SALA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Mapa de tarefas</u>, no qual as crianças são organizadas aos pares por: presidentes, calendário, lanches, limpeza, material, plantas e fila. No final da semana avalia-se cada equipa e a forma como cumpriu a sua tarefa.</li> <li>- <u>Mapa de atividades</u>, que se encontra dividido por domínios e subdividido pelas tarefas a realizar em casa área. Para além da informação escrita existe correspondência com as fotografias. As crianças utilizam a caneta com a cor do dia e marcam com um círculo a atividade que vão realizar. Quando terminam preencher o círculo;</li> <li>- <u>Agenda semanal</u> na qual vão sendo escritas as atividades a realizar em cada dia. Na avaliação do dia esse plano é avaliado pelos Presidentes;</li> <li>- <u>Calendário</u>, que é alterado todos os dias pelos Presidentes.</li> <li>- <u>Diário de turma</u>, que é utilizado como instrumento mediador da resolução de conflitos, expressão de críticas positivas e propostas de atividades ou projetos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ESPAÇO EXTERIOR</b></p>	<p>Existem três recreios, o da manhã, o do almoço e o da tarde. No primeiro e no último as crianças circulam apenas por uma parte do recinto, havendo uma rede que as separa dos alunos de 1º Ciclo.</p>

	<p>Neste espaço encontra-se uma horta (com espécies plantadas pelas crianças do JI), pneus, e uma tenda com tecidos que propicia um espaço de maior privacidade e relaxamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nestes momentos as crianças podem ir buscar os brinquedos que trouxeram de casa para brincarem;</li> <li>- Quando o responsável por tocar o sino da entrada o faz, as crianças de cada sala organizam-se em fila e, ao sinal do adulto, entram na sala.</li> <li>- O recreio da manhã tem a duração de 30m e os outros dois de 60 minutos.</li> </ul>
<p><b>REFEITÓRIO</b></p>	<p>As crianças fazem as refeições numa mesa corrida, sendo que os adultos estão sentados à mesa com elas e comem ao mesmo tempo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na mesa estão guardanapos e jarros de água para serem manuseados pelas crianças, promovendo a autonomia e <u>cooperação</u>.</li> <li>- Os dois primeiros elementos a terminarem ficam responsáveis por recolher os pratos e distribuir o pão, uma tarefa que é vista por todos com muita excitação.</li> </ul>

*Fonte:* Elaboração própria. Dados recolhidos através da observação direta

## Anexo I. Notas de campo que refletem a dinâmica das salas da PPS

“O *Alibaba* vai buscar uma cadeira. Coloca-a no canto da sala e, antes de se sentar, percorre toda a sala com o olhar. Pega num livro e começa a desfolhá-lo. Noto que a assistente operacional o chama para mudar a fralda. Ele não olha para ela, permanece focado no livro. Noto que não é a primeira vez que isto acontece, o *Alibaba* é uma criança que apresenta muitos comportamentos típicos da emergência da leitura. É algo que, sem dúvida, devo explorar com ele.” (Nota de campo, 22 de janeiro de 2015, Creche)

“Discute-se um conflito que surgiu entre duas crianças. É a primeira vez que tenho oportunidade de ver como a educadora cooperante media a resolução de conflitos. Dá a palavra aos dois intervenientes e pergunta como se pode resolver a situação. Deixa que sejam as crianças a pensar, acho *fantásticas* as conclusões a que chegam: “Podemos ir buscar as cartas que atirei com uma vassoura” (Vicky. 3 anos). Rapidamente as outras crianças do grupo levantam o braço para participarem na resolução da situação, apresentando propostas. Nota-se que todos se preocupam com o que acontece com o grupo e querem contribuir para o bem-estar do mesmo”. (Nota de campo, 6 de março de 2015, Jardim de Infância)

“As crianças saem da sala sozinhas, em fila. Os adultos só saem no fim. Está determinado no mapa das tarefas semanais quem é o responsável pelo início e pelo fim da fila. Lá fora as crianças estão organizadas em fila, lavam as mãos e dirigem-se para o refeitório. O Vicky (3 anos), que sofre de alergias, espera pela educadora na porta lateral, já sabe que não pode entrar pela mesma porta que as outras crianças. *Fascina-me* que com 3 anos tenha já tanta responsabilidade.” (Nota de campo, 2 de março de 2015, Jardim de Infância)



Através da leitura e releitura das notas de campo consegui avaliar as situações com algum distanciamento e refletir sobre aquilo que tinha presenciado. Em alguns casos estas ajudavam-me a avaliar o desenvolvimento da criança em outros faziam-me ponderar as minhas atitudes, questionando-me se poderia ter agido de outra forma.

## Anexo J. Exemplo de tratamento de informação posterior à recolha de dados (Creche)



**Sala B1, 29 de janeiro de 2015, após a atividade sobre o vestuário.**

A I. e o M., após terminar a atividade, agarraram em algumas roupas e iniciam uma dinâmica de pares, algo que não é hábito na sala. A I. percebe que deve apertar a camisola ao boneco enquanto o M. tira o sapato para lhe calçar a meia, tal como fiz na atividade. Depois de vestir a camisola a I. olha para o M. e diz “*Não há [abre os braços]*”. O M. dirige-se à porta e chama por mim dizendo: “*Casaco*”.

Isto deve-se ao facto de eu ter utilizado na atividade um casado deles para vestir ao boneco e o ter retirado da sala, imediatamente após o fim da atividade. Não o devia ter feito, permitindo às crianças que manuseassem todas as peças de vestuário.

## Anexo K. Grelhas de observação utilizada ao longo da investigação

### Primeira grelha de observação

Nome das crianças envolvidas:		<i>Criança que ajuda:</i>		<i>Criança que é ajudada:</i>					
Idade das crianças envolvidas:									
Local onde decorreu a observação:						Duração da observação: ____ h: ____ - ____ h: ____			
A criança pediu ajuda?		Há uma resposta imediata da parte da criança que ajuda?		A relação de cooperação passa por um processo? (a criança que ajuda explica como se faz)		Há negociação e/ou diálogo entre as crianças?		A criança aceitou as sugestões do(s) colega(s)	

**Descrição da situação:**

**Obs:**

**Reformulação da Grelha de Observação (grelha utilizada ao longo da investigação)**

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala	
					Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica ao <i>recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

**Descrição da situação:**

**Obs:**

## Anexo L. Registo dos incidentes críticos do estudo realizado

DATA: 23 de abril de 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL <sup>11</sup>	
	2	3	4	outros		
Castelos (4 anos)					Sala	
Pónei (4 anos)					Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica <i>ao recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	X	X			X		X		X

### Descrição da situação:

A Poney diz que quer água e o Castelos agarra *rapidamente* no jarro e no copo da Pónei. Esta diz-lhe que não quer ajuda, que consegue fazer sozinha. O Castelos acaba por pôr encher o copo à Pónei, mesmo esta gritando com ele.

**OBS:** A Pónei não bebeu água ao longo de toda a refeição. Quando foram para o recreio brincaram os dois. A Pónei *não parecia zangada*. Aqui a idade não teve influência. **Será que se trata de uma questão de género?**

<sup>11</sup> Este incidente crítico ocorreu no refeitório, na hora de almoço

DATA: 27 de abril de 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Registo de projeto
Manú (6 anos)						
Foquinha (5 anos)					Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica <i>ao recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	X	X		X			X	X	

**Descrição da situação:**

A Foquinha pergunta-me como se escreve a data. Eu sugiro-lhe que peça a um colega que a ajude. O Manú ouve e oferece-se para ajudar. Agarra na caneta que estava na mão da Foquinha e escreve a data. À medida que escreve os números vai dizendo-os à Foquinha: “27, um 2 e um 7. Depois um 0 e um 4 e depois um 2, 0, 1 e 5. Já está. Boa”. Assim que termina afasta-se do local. A Foquinha olha para mim e diz: “Eu nem sequer fiz nada”. Vai-se sentar à frente do calendário e reescreve a data.

**OBS:** Apesar de ter realizado ele a tarefa, o Manú tenta acompanhar com discurso oral, explicando à Foquinha como se faz, contudo esta não fica satisfeita. Aqui **imperava a conceção que cada um tem do que é ajudar, que influencia a forma como cooperam ou aceitam a cooperação do *prestador de ajuda*.**

DATA: 29 de abril de 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Trabalho de projeto
Castelos (4 anos)						
Foquinha (5 anos)					Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica <i>ao recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	X		X	X		X		X	

**Descrição da situação:**

Na sequência do projeto sobre as borboletas, peço que escrevem algumas palavras no computador. Castelos: “Eu tive uma ideia. Eu escrevo as duas primeiras palavras e tu escreves a outra”. A Foquinha concorda. O Castelos começa a escrever e a Foquinha vira-se para a zona dos livros. Agarra num livro, levanta-se da cadeira, senta-se no chão, volta a subir para a cadeira. Intervi. “O Castelos não me deixa escrever”. O Castelos explica novamente a sua estratégia e acrescenta que a colega o pode ajudar a procurar as letras para ser mais rápido. A Foquinha *parece envolver-se* mais na tarefa.

**OBS:** Foi a primeira vez que assisti a uma situação em que as crianças negociam autonomamente. *Espantou-me* que a Foquinha não se tenha envolvido na tarefa como eu esperava. **Ela aqui assumiu um papel mais passivo, não-dominante, será por isso?**

DATA: 30 de abril 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Atividades livres
		Manú (6 anos)				
		Tim-Tim (5 anos)				
		Castelos (4 anos)			Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica ao <i>recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	X	X			X		X		X

**Descrição da situação:**

O Castelos estava a trabalhar comigo na modelagem. Entretanto o Manú vai buscar uma cartolina e caem algumas no chão. Assim que as cartolinas caem o Castelos levanta-se e vai apanhá-las. O Manú afasta-lhe as mãos das cartolinas e diz que não quer ajuda. O Castelos, atira as cartolinas para o chão e regressa para junto de mim. O Tim-tim aproxima-se do Manú e pergunta-lhe se quer ajuda. O Manú aceita. O Castelos olha para mim e diz-me: “Puff, ele disse que não queria ajuda, mas afinal queria”

**OBS:** Aqui a idade teve influência num sentido contrário ao que imaginara. **A criança mais nova é que quis assumir o papel de prestador de ajuda.** Por outro lado, a rejeição e posterior aceitação do Manú leva-me a **questionar se as relações de amizade poderão influenciar as dinâmicas de cooperação.**

DATA: 11 de maio 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Lanche
		Fonsão (4 anos)				
		AnSó (4 anos)				
	Pónei (4 anos)					

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica ao <i>recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
X		X			X		X	X	

**Descrição da situação:**

O grupo estava sentado na mesa do lanche. A Pónei pede ajuda à AnSó para abrir a palhinha. A AnSó agarra na palhinha e, não conseguindo concretizar a tarefa, pede ajuda ao grupo: “Quem me ajuda?”. Várias crianças levantam o dedo. O Fonsão e o Castelos são mais efusivos, levantam-se na cadeira e gritam. A AnSó olha para todos os colegas, passam-se alguns segundos e chama o nome do Fonsão. Entrega-lhe a palhinha e o Fonsão abre: “É canja”. O Fonsão entrega a palhinha à AnSó, ela agradece. A AnSó entrega à Pónei e esta não diz nada.

**OBS:** Existiu um ato deliberado na escolha do prestador de ajuda Talvez tenha estado relacionado como género, mas haviam mais meninos a oferecerem-se. **Será uma questão da competência que o recetor de ajuda atribuiu ao prestador?**

DATA: 12 de maio 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Trabalho de projeto
	Leoa (4 anos)					
Foquinha (5 anos)					Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica <i>ao recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	X		X	X			X	X	

**Descrição da situação:**

A Leoa não consegue guardar a cartolina. Dirige-se a mim e diz-me que não consegue. A Sofia ouve a conversa e aproxima-se, dizendo que ajuda a Leoa. Agarra numa ponta da cartolina e diz à Leoa que agarre na outra. Dá-lhe instruções de como agir. Deslocam-se assim até ao armário. Quando lá chegam a Leoa afasta-se da Foquinha e deixa que seja ela a arrumar a cartolina, enquanto se dirige para o faz – de-conta. A Foquinha arruma a cartolina. Diz à Leoa que já está e repete o mesmo procedimento comigo: “Já está Mafalda”.

**OBS:** A mim pareceu-me que a Leoa não tinha ajudado a Foquinha, no entanto esta não demonstrou qualquer indício de se sentir injustiçada ou pouco apoiada. O facto de me vir dizer que já tinha ajudado a Leoa será indicador de que **a cooperação pode funcionar como uma estratégia de reconhecimento por parte do adulto?**

DATA: 19 de maio 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Atividades livres
	Foquinha (5 anos)					
Pónei (4 anos)						

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica <i>ao recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
X		X			X		X		X

**Descrição da situação:**

A Pónei diz em voz alta que precisa de ajuda para terminar o puzzle. A Foquinha dirige-se à mesa e agarra numa peça para a colocar no sítio correto. A Pónei tira a peça da mão da Foquinha dizendo que não quer que ela ponha a peça. Grita como a Foquinha. A Foquinha afasta-se sem dizer nada e a Pónei continua a tentar colocar as peças sozinha.

**OBS:** Dirigi-me à Pónei, agarrei numa peça e coloquei-a no puzzle, sem dizer nada. Ela permitiu-me que eu o fizesse. **Porque não permitiu à Foquinha?**

DATA: 22 de maio 2015

NOME	Número de elementos envolvidos				LOCAL	
	2	3	4	outros	Sala:	Atividades livres
	Foquinha (5 anos)					
Elsa (5 anos)					Exterior	

Há um pedido explícito de ajuda?		Há uma resposta imediata do <i>prestador de ajuda</i> ?		O <i>prestador de ajuda</i> explica <i>ao recetor de ajuda</i> como se concretiza a tarefa?		Existe negociação entre as crianças?		O <i>recetor de ajuda</i> aceita as sugestões do <i>prestador de ajuda</i> ?	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	X		X	X		X		X	

**Descrição da situação:**

A Foquinha e a Elsa estavam a jogar. A Foquinha começa a contar as peças, contando 6 peças. A Elsa reconta as peças: não Foquinha, tens oito peças. Continuo a observá-las e elas falam, discutindo quantas peças tem cada uma. Eu pergunto-lhes se se estão a ajudar. A Elsa diz-me que não porque é um jogo e os jogos são mesmo assim, não podemos ajudar.

**OBS:** Quando pergunto à Foquinha se ela e a Elsa se costumam ajudar ela diz-me que a Elsa a pode ensinar a fazer coisas que ela não sabe. **Não existe aqui uma visão tão instrumentalista da cooperação como em outros casos.**

## Anexo M. Entrevistas realizadas às crianças no âmbito da investigação

**Incidente crítico:** Castelos (*prestador de ajuda*) e Pónei (*recetor de ajuda*)

CASTELOS:

**Eu:** Ajudas-te a \_\_\_\_\_?”

**Castelos:** Sim.

**Eu:** Ajudaste-a a fazer o quê?

**Castelos:** A pôr a água, ela precisava de ajuda [ri-se]

**Eu:** Achas que lhe ensinaste coisas novas?

**Castelos:** Sim

PÓNEI:

**Eu:** O \_\_\_\_\_ ajudou-te à hora de almoço?”

**Pónei:** Não [cruza os braços]

**Eu:** Uhm, parece que o tinha visto a encher-te o copo com água

**Pónei:** Eu já te disse que ele estava a chatear-me

**Eu:** Ele não te ensinou como se enche o copo? Agarrar no jarro com cuidado, segurar no copo...

**Pónei:** Não. Eu não queria ajuda. Eu já sei fazer aquilo tudo. Se eu precisasse eu pedia-te.

**Eu:** Ficaste aborrecida com ele?

**Pónei:** Fiquei, mas agora já brincamos. Ele não pediu desculpa mas eu desculpei na mesma.

**Incidente crítico:** Manú (*prestador de ajuda*) e Foquinha (*recetor de ajuda*)

MANÚ:

**Eu:** Ajudas-te a \_\_\_\_\_?”

**Manú:** Mas tu tinhas pedido não era. Eu ouvi e ajudei, estava mesmo ao lado.

**Eu:** Claro acho que tiveste uma atitude correta. Lembra-me, ajudaste a \_\_\_\_\_ a

fazer o quê?

**Manú:** A fazer a data. Eu sei fazer e também sou o responsável desta semana

**Eu:** Achas que lhe ensinaste coisas novas?

**Manú:** Eu dei um pouco de ajuda não é / mas eu acho que ela também consegue fazer sozinha.

**Eu:** Então a \_\_\_\_\_ era capaz de escrever a data sem a tua ajuda, é isso?

**Manú:** Não sei, acho que sim. Mas também é importante ajudarmos

**Eu:** Porquê?

**Manú:** Porque alguém pode precisar, estar aflito ou assim

FOQUINHA:

**Eu:** Reparei que o \_\_\_\_\_ te ajudou a escreveres a data.

**Foquinha:** Sim sim Mafaldinha. Escreveu a datinha.

**Eu:** Ele ensinou-te a escrever a data foi? Uau!

**Foquinha:** [ri-se]. Que tolinha Mafaldinha. Não, foi assim: eu pedi-te ajuda não foi e depois o \_\_\_\_\_ veio e escreveu a data no meu desenho. Usou uma cor diferente

**Eu:** Tu não querias aquela cor?

**Foquinha:** Não, mas ele estava a tentar ajudar-me e eu deixei.

**Eu:** Podes mostrar-me o teu desenho?

**Foquinha:** Sim. Vês eu depois fui tentar fazer sozinha...

**Eu:** E conseguiste!

Foquinha: Por isso o \_\_\_\_\_ não me ensinou nada novo. Mas quando ajudamos podemos ensinar coisas aos outros. Coisas que eles não sabem não é Mafaldinha?

**Incidente crítico:** Castelos (*prestador de ajuda*) e Foquinha (*recetor de ajuda*)

CASTELOS:

**Eu:** Ajudas-te a \_\_\_\_\_?"

**Castelos:** Sim.

**Eu:** Ajudaste-a a fazer o quê?

**Castelos:** A escrever as palavras no computador.

**Eu:** E a \_\_\_\_\_ ajudou-te a ti?

**Castelos:** Não. Ela estava a brincar. Eu fiz as palavras e ajudei-me a procurar as letras dela. Mas ela não fez nada para me ajudar.

**Eu:** Apontava-te as letras que devias escrever ou não?

**Castelos:** Sim. Mas não ajudou.

**Eu:** Então como é que achas que ela te podia ter ajudado?

**Castelos:** Eu nunca preciso de ajuda.

**FOQUINHA:**

**Eu:** Como correu a tarefa no computador?

**Foquinha:** Bem. Escrevemos as palavras, já imprimiste?

**Eu:** Não, têm que ir os dois à secretaria. Mas diz-me uma coisa, o que achaste do plano que o \_\_\_\_\_ arranjou, de dividirem as tarefas?

**Foquinha:** Eu acho que estava muito bem. Foi muito esperto ele. Mas eu acho que fiz menos do que ele.

**Eu:** Querias ter escrito mais palavras?

**Foquinha:** Deviam ter sido duas para ele e duas para mim.

**Eu:** Mas olha que me pareceu que ele te ensinou uma coisa nova...

**Foquinha:** Não que eu já sei mexer no computador

**Eu:** Mas ensinou-te que quando ajudas podes dividir tarefas. Imagina, eu faço uma coisa e tu fazes outras /

**Foquinha:** E assim ajudamo-nos as duas Mafaldinha. Agora quero ir brincar está bem?

**Eu:** Claro que sim. Obrigada.

**Foquinha:** Adeus adeus Mafaldinha

**Incidente crítico:** Castelos, Tim-tim (*prestador de ajuda*) e Manú (*recetor de ajuda*)

**CASTELOS:**

**Castelos:** Puff, ele disse que não precisava de ajuda mas afinal precisava

**Eu:** Como é que sabes?

**Castelos:** Quando eu fui lá não quis e agora já quer. Nunca mais vou ajudá-lo.

**Eu:** Porquê?

**Castelos:** Porque não quero mais ser amigo dele

**Eu:** Mas ele tem o direito de não quere a tua ajuda, como tu tens o direito que querer ajudar. Porque é que achas que ele não queria a tua ajuda?

**Castelos:** Não quero falar disso. Estou a trabalhar

MANÚ:

**Eu:** Já arrumaste as cartolinas?

**Manú:** Quais? / Ah sim.

**Eu:** O Castelos ajudou-te não foi?

**Manú:** Nãooooo. Eu não quis que ele me ajudasse. Eu e o Tim-Tim não precisávamos de ajuda.

**Eu:** Ah, mas o Tim-Ti ajudou-te foi? Não tinha reparado nisso.

**Manú:** Sim, ele é meu amigo. Foi mais fácil assim, eu levantava as cartolinas e ele punha por baixo. Sabes uma coisa? Já combinámos que no recreio da manhã vamos brincar como brinquedos que ele trouxe.

**Eu:** E vão convidar mais alguém?

**Manú:** Estás a falar do Castelos? Não!

TIM-TIM:

**Tim- tim:** Eu ajudei o Manú porque ele é meu amigo e assim se ele fizesse aquilo mais rápido depois podíamos brincar os dois.

**Eu:** Encontraram ali uma estratégia para guardar as cartolinas de uma forma perfeita.

**Tim-Tim:** Pois foi. Eu segurei por cima e o Manú punha lá as cartolinas, assim elas não ficavam encravadas.

**Eu:** Gostaste de ajuda o Manú?

**Tim-Tim:** Sim, gostei muito. Trabalhamos em grupo.

**Incidente crítico:** Fonsão (*prestador de ajuda*) AnSó e Pónei (*recetor de ajuda*)

FONSÃO:

**Eu:** À hora do lanche ajudaste a \_\_\_\_\_ não foi?

**Fonsão:** Ajudei. Aquilo é super fácil. É canja. É só fazer assim [faz o gesto] e já está.

**Eu:** Então achas que ensinaste algo de novo à \_\_\_\_\_?

**Fonsão:** [sorri] Sim. Ela agora agarra na palhinha e pahhhhh. Eu posso ajudar se ela me pedir outra vez, porque é assim que se faz.

**Eu:** Então sentiste-te bem em ajudar a \_\_\_\_\_ é isso?

**Fonsão:** [acena com a cabeça em modo afirmativo]

ANSÓ

**Eu:** Estava ali sentada a reparei que o \_\_\_\_\_ te ajudou. Haviam tantos colegas que queriam ajudar, porque é que decidiste escolher o \_\_\_\_\_?

**AnSó:** Eu escolhi o \_\_\_\_\_ porque ele era capaz.

**Eu:** Ah, tu já sabias que o \_\_\_\_\_ ia conseguir.

**AnSó:** Sim.

**Eu:** Porquê?

**AnSó:** Uhm, ahm... Não sei/ Ele é/ rapaz... Não sei.

**Eu:** Os rapazes são melhores para ajudar é?

**AnSó:** Sim... Não. Mas tem que se fazer força na palhinha e eu não consegui ter força [faz uma cara triste] e o \_\_\_\_\_ tem.

PÓNEI:

**Eu:** Grande pinta, hoje a tua palhinha foi uma heroína no nosso lanche

**Pónei:** [ri-se] heróina... que disparate.

**Eu:** Sim, não foste tu que pediste ajuda à AnSó?

**Pónei:** Sim, eu pedi a ela porque ela estava ao meu lado e pronto.

**Eu:** Porque é que pediste ajuda?

**Pónei:** [baixa a cabeça]

**Eu:** Eu acho ótimo teres pedido ajuda, eu, por exemplo, peço-vos ajuda imensas vezes.

**Pónei:** SIMMMMMMMMM! Eu pedi ajuda porque eu não conseguia e nós fazemos assim Mafalda. Quando alguém não consegue abrir a palhinha ou o pacote do sumo, do leite, pode pedir aos outros para abrir. Quer dizer, ao Vicky não porque ele tem alergia.

**Incidente crítico:** Foquinha (*prestador de ajuda*) e Pónei (*recetor de ajuda*)

FOQUINHA:

**Eu:** Ajudas-te a \_\_\_\_\_?”

**Foquinha:** Não. Ela não deixou

**Eu:** Mas tu querias ajudá-la?

**Foquinha:** Sim. Porque ela pediu. Não ouviste?

**Eu:** Sim, ouvi.

**Foquinha:** Ai, eu agora tenho que trabalhar, mas ela foi um bocadinho mazinha. EU não percebi.

**Eu:** E já resolveram as coisas? Já falaram?

**Foquinha:** Não, mas eu não estou chateada.

**Eu:** Se a \_\_\_\_\_ te voltar a pedir ajuda o que fazes?

**Foquinha:** Ajudo.

PÓNEI:

**Eu:** O que aconteceu com o puzzle?

**Pónei:** Ela veio tirar-me a peça. Isso não se faz

**Eu:** Eu tinha percebido que tinhas dito que precisavas de ajuda...

**Pónei:** Não. Eu só queria fazer isto rápido, não precisava de ajuda

**Eu:** Mas se ela te ajudasse não consegias acabar mais rápido?

**Pónei:** Eu quero que sejas tu a ajudar.

**Eu:** Eu estou a fazer o mesmo que a \_\_\_\_\_ estava a fazer.

**Pónei:** Não, tu és mais direitinha. Vá vamos despachar-nos.

**Eu:** Mais direitinha?

**Pónei:** És adulta.

**Incidente crítico:** Elsa e Foquinha

FOQUINHA:

**Eu:** A \_\_\_\_\_ estava a ajudar-te?

**Foquinha:** Sim, estamos a jogar o jogo. Ela estava só a ajudar-me a contar as peças.

**Eu:** A \_\_\_\_\_ costuma ajudar-te?

**Foquinha:** Sim, alguma coisa que eu não saiba a \_\_\_\_\_ pode ensinar-me.

**Eu:** E sentes-te bem quando te ajudam?

**Foquinha:** Olha / sim. Assim é tudo mais fácil. Estás sempre a fazer as mesmas perguntas... Ai ai Mafaldinha.

ELSA:

**Eu:** Achas que a \_\_\_\_\_ te ajudou neste jogo?

**Elsa:** Sim.

**Eu:** Como?

**Elsa:** Não.

**Eu:** Porquê?

**Elsa:** [encolhe os ombros]. Porque é assim o jogo. Nós se pode apontar porque não assim já sabemos.

**Eu:** Uhm, e noutras situações costumavas ajudar a \_\_\_\_\_-?

**Elsa:** Sim, por exemplo, uma coisa que ela não sabe fazer eu posso ajudar. Ela pode não saber fazer umas fitas mas eu sei.

**Incidente crítico:** Foquinha (*prestador de ajuda*) e Leoa (*recetor de ajuda*)

FOQUINHA:

**Eu:** Ajudas-te a \_\_\_\_\_?"

**Foquinha:** Eu ajudei a \_\_\_\_\_ porque ela não sabia fazer. Agora ela já sabe como é que pode guardar as cartolinas.

**Eu:** Ensinaste-lhe algo é isso?

**Foquinha:** É

**Eu:** E ajudaram-se as duas?

**Foquinha:** Sim, fizemos em grupo.

PÓNEI:

**Eu:** A \_\_\_\_\_ ajudou-te?

**Leoa:** Sim, ajudou.

**Eu:** Ajudaram-se uma à outra?

**Leoa:** Eu fui-me embora porque ela fez, mas eu fui até ao armário. Não sabia se era para estar lá ou não?

**Eu:** Então fizeste o quê?

**Leoa:** Fui brincar ao faz-de-conta. Mas eu gostei que ela me ajudasse.

## **Anexo N. Portefólio de Creche**

## **Anexo O. Portefólio de Jardim de Infância**