



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

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA: A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO**

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

**CLÁUDIA BEATRIZ MURALHA DA SILVA  
JULHO 2015**



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

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA: A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO**

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

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**CLÁUDIA BEATRIZ MURALHA DA SILVA  
JULHO 2015**

“(...) Olham os poetas as crianças das vielas  
Mas não pedem cançonetas mas não pedem baladas

O que elas pedem é que gritemos por elas  
As crianças sem livros sem ternura sem janelas  
As crianças dos versos que são como pedradas”

(Sidónio Muralha, 1963)

## AGRADECIMENTOS

Terminado este percurso académico, importa proceder aos merecidos agradecimentos de quem acompanhou a minha formação e deu o seu contributo para a realização deste Relatório. Neste sentido, agradeço:

À professora Dalila Lino, pelo apoio e dedicação constantes, por todos os conselhos e sugestões de melhoria, bem como pela disponibilidade e simpatia demonstradas ao longo deste semestre, tanto durante a realização da PPS em Jardim de Infância, como na elaboração deste Relatório.

Ao professor Paulo Rodrigues, pela bibliografia recomendada para o capítulo teórico sobre música e por todas as sugestões, apoio e receptividade em todo o processo.

Às professoras Carla Rocha, Dalila Lino e Maria João Hortas pelo acompanhamento no projeto de PCI e aos professores da ESELx com os quais me cruzei e que me transmitiram conhecimentos essenciais para a minha vida profissional.

À equipa educativa da Creche, especialmente à educadora cooperante Maria e à auxiliar Andreia, pela ótima receção e por me terem integrado de forma tão carinhosa na sua equipa, nos seus espaços e nas suas rotinas, dando-me total liberdade para intervir diariamente com o grupo. Pela disponibilidade constante, pelo apoio, pelos conselhos, pelas trocas de opiniões e ideias, por todas as aprendizagens e pela confiança e segurança demonstradas pelo meu trabalho, um grande obrigado!

À equipa educativa de Jardim de Infância, destacando a educadora cooperante Carmo e as auxiliares Laura e Vanessa por me terem ajudado a compreender e a aplicar os princípios do MEM e terem facilitado a minha entrada numa equipa tão bem consolidada, que sempre me apoiou e se mostrou disponível. Agradeço pela confiança, sugestões e acompanhamento constante, pelas experiências, aprendizagens e conhecimentos transmitidos ao longo da minha intervenção. Por me terem dado liberdade para colocar em prática todas as minhas ideias e iniciativas.

A todas as crianças da Creche e do Jardim de Infância, pois sem elas nada disto teria sido possível. Obrigada por todas as aprendizagens, todos os sorrisos, os abraços, as palavras, o carinho demonstrado, por me terem proporcionado momentos únicos que ficarão guardados no coração e por me terem mostrado o que é ser Educadora de Infância. Agradeço ainda às famílias das crianças, pela participação

ativa nas atividades propostas e pela confiança demonstrada ao longo da minha intervenção.

Às minhas amigas Ana Sofia Reino e Vera Carvalho, por caminharem comigo há muitos anos e estarem sempre do meu lado. Agradeço pela disponibilidade, pelas conversas, pelos conselhos, pelos desabaços, pelo apoio e pela amizade verdadeira. Também agradeço aos meus colegas e amigos da faculdade que estiveram presentes nestes últimos quatro anos e que acompanharam o meu percurso formativo: Márcia Lopes, Madalena Silva e Rafael Henriques. Por toda a paciência, a compreensão, as partilhas, os conselhos, as ideias, as experiências, o apoio e o ânimo que me deram.

Um especial obrigada à minha mãe, por ser o meu pilar, o meu porto de abrigo, que esteve sempre presente em todos os momentos bons e menos bons deste percurso académico, que nunca me deixou desistir do meu sonho, que acreditou nas minhas capacidades e no meu valor, que me ouviu sempre que precisei, que me compreendeu quando ninguém o conseguia fazer, que me motivou e lutou comigo até ao fim, tornando-me diariamente num ser humano melhor.

E à restante família, nomeadamente, aos meus irmãos João e Pedro, por toda a paciência, o apoio, a compreensão, os conselhos e por ficarem felizes com as minhas conquistas; aos meus padrinhos Reinaldo e Cristina, pela dedicação constante, pela força, pelas palavras amigas, pela motivação, pelos conselhos e por me incentivarem a lutar pelos meus objetivos; à minha avó Manuela e aos meus primos André e Carolina, por estarem sempre presentes, apoiando-me e dando-me ânimo ao longo deste percurso; e à minha cunhada Rita e à minha mana Lídia, pela atenção, pela força e carinho demonstrados.

A todos, o meu profundo agradecimento!

## RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida em dois contextos socioeducativos de educação pré-escolar – Creche e Jardim de Infância.

Tem como objetivo apresentar, analisar e refletir criticamente sobre a intervenção e as aprendizagens realizadas, com base num referencial teórico que sustenta todo o trabalho desenvolvido, sendo destacadas as intenções pedagógicas subjacentes à ação nos dois contextos. A prática realizada no contexto de Creche decorreu durante 6 semanas, entre o mês de janeiro e fevereiro, com um grupo de 10 crianças entre os 25 e os 34 meses. Por sua vez, entre o mês de fevereiro e de maio, tive a oportunidade de intervir com 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, em contexto de Jardim de Infância.

Ao longo da minha intervenção neste último contexto, surgiu a problemática mais significativa, que vai ser apresentada e analisada no decorrer do relatório - O desenvolvimento de competências sociais na educação de infância: a música como estratégia de intervenção. Através de uma observação atenta das características do grupo de crianças, das suas interações e atitudes, constatei que o grupo apresentava algumas dificuldades em regular os seus comportamentos, envolvendo-se constantemente em conflitos sociais entre pares. Porém, quando a música era utilizada, as atitudes das crianças modificavam-se, pelo que decidi adotá-la como recurso privilegiado para a intervenção.

Ao longo da problemática será explicitado o desenvolvimento social e moral na infância, o papel do adulto enquanto mediador de conflitos sociais, bem como o papel da música enquanto fator no desenvolvimento social das crianças. Evidencia-se todo o processo de intervenção educacional realizado na investigação-ação, com vista a potenciar o relacionamento interpessoal entre as crianças e facilitar o desenvolvimento de competências e estratégias sociais adequadas, tendo sido utilizada a música como estratégia privilegiada para regular, estabilizar e controlar os comportamentos das crianças.

**Palavras-chave:** educação de infância, conflitos sociais, relações interpessoais, música, competências sociais.

## **ABSTRACT**

This report arises from the Supervised Professional Practice developed in two socio-educational contexts of pre-school education - Nursery and Kindergarten.

It has the purpose to present, analyse and critically reflect on the intervention and the learning achieved, based on a theoretical framework that supports the entire work developed, and highlights the pedagogical intentions underlying the action in both contexts. The practice held at the nursery context ran for six weeks, between January and February with a group of 10 children between 25 and 34 months. On the other hand, between February and May, I had the opportunity to intervene with 25 children aged 2 to 4 years in kindergarten context.

Throughout my intervention in this latter context, it emerged the most significant problematic, which will be presented and analysed throughout the report - Development of social skills in childhood education: music as an intervention strategy. Through an attentive observation of the group of children characteristics, their interactions and attitudes, I found that the group showed some difficulties in regulating their behaviour, involving constantly in social conflicts among peers. However, when the music was used, children's attitudes change, and so I decided to adopt it as a privileged resource for the intervention.

Along the problematic it will be explained the social and moral development in childhood, the adult's role as mediator of social conflict as well as the role of music as a factor in the social development of children. Is highlighted the whole process of educational intervention conducted in research-action, in order to enhance the interpersonal relationships between children and facilitate the development of appropriate social skills and strategies, and the music was used as a privileged strategy to regulate, stabilize and control the behaviour of children.

**Keywords:** childhood education, social conflicts, interpersonal relationships, music, social skills.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
I. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos.....	3
1. Caracterização para a ação .....	3
1.1. Meio e contextos socioeducativos.....	3
1.2. Equipas educativas.....	4
1.3. Família das crianças .....	4
1.4. Grupos de crianças.....	5
1.5. Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos e as rotinas .....	7
II. Análise reflexiva da intervenção.....	8
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	8
2.1. Intenções para a Creche .....	13
2.2. Intenções para o Jardim de Infância .....	16
III. Problemática: “O desenvolvimento de competências sociais na educação de infância: a música como estratégia de intervenção” .....	19
3.1. O desenvolvimento social e moral na infância: dos conflitos sociais às relações interpessoais.....	20
3.2. O papel do adulto na mediação de conflitos.....	25
3.3. A música enquanto fator no desenvolvimento social das crianças .....	27
3.4. Metodologia utilizada .....	30
3.5. Definição do grupo-alvo .....	32
3.6. Descrição da intervenção educacional .....	33
3.7. A utilização da música noutros contextos.....	40
3.8. Reflexão sobre a investigação .....	43
Considerações finais.....	47
Referências bibliográficas .....	51
Anexos .....	57

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caixa com diferentes elementos da Natureza.....	15
Figura 2. Jogo de encaixe dos frutos.....	15
Figura 3. Jogo de correspondência dos frutos.....	15
Figura 4. Exploração de massa mágica.....	15
Figura 5. Sombras chinesas.....	18
Figura 6. Experiência de semear alfaces e flores.....	18
Figura 7. Espantalhos individuais.....	18
Figura 8. Espantalho da sala.....	18
Figura 9. Exploração de sombras com o corpo.....	34
Figura 10. Sessão de relaxamento com carros.....	39

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Exemplos de situações de conflitos sociais que permitiram definir o grupo-alvo da investigação.....	33
Tabela 2. Dados da análise das notas de campo referentes aos conflitos.....	43

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da prática profissional supervisionada em Creche .....	58
Anexo B. Portefólio da prática profissional supervisionada em JI .....	59
Anexo C. Profissões dos pais das crianças da Creche .....	60
Anexo D. Profissões dos pais das crianças do JI.....	61
Anexo E. Percursos Institucionais das Crianças da Creche .....	62
Anexo F. Percursos Institucionais das Crianças do JI.....	63
Anexo G. Intenções Pedagógicas da Educadora Cooperante de Creche .....	64
Anexo H. Intenções Pedagógicas da Educadora Cooperante de JI .....	67
Anexo I. Caracterização da Sala de Creche .....	69
Anexo J. Caracterização da Sala de JI .....	72
Anexo K. Carta de Apresentação às Famílias da Creche .....	74
Anexo L. Carta de Apresentação às Famílias do JI .....	75
Anexo M. Organização da Rotina Diária da Creche .....	76
Anexo N. Organização da Rotina Diária do JI .....	77
Anexo O. Guião da Reflexão Oral com as Crianças .....	78
Anexo P. Pedido de Autorização aos Pais para a Realização de Entrevistas às Crianças .....	78
Anexo Q. Pedido de Autorização às Crianças para Participarem na Investigação .....	80

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS	Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório visa apresentar e analisar, de forma reflexiva, a Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida em dois contextos socioeducativos distintos: Creche e Jardim de Infância (JI). Neste sentido, a intervenção realizada será ilustrada e sustentada, sistematicamente, com fundamentação teórica adequada às temáticas abordadas e aos processos vividos.

Será também apresentada a problemática do estudo que decorreu durante a prática de JI, numa sala com crianças entre os 2 e os 4 anos, tendo como base uma observação atenta e cuidada das características do grupo e de cada uma individualmente. Verifiquei alguns problemas no grupo em regular os seus comportamentos, sendo evidente os constantes conflitos sociais vivenciados, que se baseavam principalmente em disputas pela posse de objetos e intrusões em brincadeiras. É um grupo que ainda apresenta dificuldades em dialogar, negociar, cooperar, existindo falta de comunicação e troca de opiniões e ideias, para que as crianças sejam capazes de revolver os seus conflitos autonomamente, uma vez que recorrem constantemente ao adulto para os solucionarem. Após deparar-me com estas situações e de refletir sobre todos os aspetos mencionados, senti necessidade de intervir para tentar colmatar estas dificuldades, procurando ajudar e melhorar as competências sociais das crianças, utilizando a música como estratégia privilegiada para regular, estabilizar e controlar comportamentos mais agressivos, promovendo relacionamentos adequados. Constatei que quando o grupo estava envolvido em atividades de música, as suas atitudes modificavam-se, adotando uma postura mais serena, menos conflituosa, pelo que optei por adotá-la como recurso privilegiado. Neste sentido, a problemática do estudo irá incidir sobre o desenvolvimento de competências sociais na educação de infância, utilizando a música como estratégia de intervenção.

A incapacidade de iniciar e manter relações interpessoais com os seus colegas, sendo estas consideradas gratificantes por representarem a união, o companheirismo e a amizade com o outro, pode trazer repercussões sociais que poderão despoletar em tristeza, angústia e até mesmo solidão (Katz & McClellan, 2006), pelo que senti a necessidade de intervir “intencionalmente na área de resolução de conflitos como forma de promover o desenvolvimento interpessoal” (Lino, 2006,

p.92), uma vez que o educador deve privilegiar o desenvolvimento social das crianças. Assim sendo, procurei que estas conseguissem relacionar-se e resolver os seus problemas por iniciativa própria, fomentando uma vida em grupo, baseada em experiências de democracia direta, evidenciando-se a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999).

No que respeita à metodologia utilizada, a natureza da investigação é de abordagem qualitativa, tendo sido recolhidos dados através da observação (notas de campo). Fazendo uma breve análise dos resultados obtidos, após a intervenção, e devido ao pouco tempo da mesma, não foi possível verificar grandes alterações nos comportamentos das crianças, aquando envolvidas em situações de conflitos, não obstante ter constatado uma melhoria no relacionamento interpessoal, traduzido em fortalecimento do sentido de pertença ao grupo e de laços afetivos positivos.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos que se relacionam e articulam entre si: No primeiro capítulo é feita uma caracterização reflexiva dos dois contextos socioeducativos onde foi realizada a PPS em Creche e em JI, analisando o meio onde estão inseridos, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias e os grupos de crianças, bem como os espaços físicos, as salas de atividades e as rotinas diárias.

O segundo capítulo remete para uma análise reflexiva da intervenção que se encontra subdividido em dois tópicos distintos. O primeiro diz respeito à identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica nos dois contextos. O segundo centra-se na identificação da problemática do estudo, sendo esta enquadrada teoricamente em relação ao desenvolvimento social e moral das crianças em Educação de Infância, ao relacionamento interpessoal e aos conflitos sociais na infância, o papel do adulto na mediação de conflitos e a música enquanto fator no desenvolvimento social das crianças. Neste tópico também será explicitada a metodologia de investigação-ação utilizada, bem como realizada uma descrição e análise reflexiva sobre o plano de intervenção educacional adotado e sobre os resultados obtidos.

Por último, no terceiro capítulo apresento as considerações finais, fazendo uma reflexão e avaliação do impacto da minha intervenção nos dois contextos, evidenciando a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

# I. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

## 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Neste capítulo será apresentada a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos onde realizei a PPS de Creche<sup>1</sup> e JI<sup>2</sup>. Importa conhecer os contextos, os grupos de crianças, os adultos que contactam com elas e as suas famílias, de forma a compreender a realidade e adequar “a intervenção pedagógica às crianças e ao meio social em que trabalha” (Ministério da Educação, 1997, p.33).

### 1.1. Meio e contextos socioeducativos

A PPS foi realizada em duas instituições privadas que se situam em diferentes freguesias do concelho de Lisboa. A creche encontra-se numa zona privilegiada, maioritariamente residencial, com um vasto leque de empresas, o que influencia o público-alvo da instituição, sendo a maioria das crianças familiar dos trabalhadores dessas empresas. O facto de ser numa zona habitacional privilegiada acaba por refletir a condição social elevada das famílias. A organização educativa nasceu em 2005 como *franchising* da marca presente nos Estados Unidos da América, tornando-se independente a partir de 2013. Permite a frequência de crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, possuindo as valências de creche e JI<sup>3</sup>.

Quanto ao JI, até 2013 pertencia à freguesia do Campo Grande mas, com a reorganização administrativa das freguesias, passou a pertencer à de Alvalade. A instituição foi fundada em 1967 por uma empresa de produtos alimentares, com vista à frequência dos filhos dos funcionários. Em 1974, o fundador trespassou o espaço, passando a entidade privada. Desde 2005, a instituição passou a reger-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), algo que influenciou a minha ação, tendo de respeitar e seguir os pressupostos deste modelo. Possui as valências de Creche, JI e Sala de Estudo, sendo a tutela de JI do Ministério da Educação e a tutela de Creche e da Sala de Estudo da Segurança Social<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Para informações mais detalhadas sobre a caracterização de Creche, consultar as pp.1-38 do portefólio da PPS em Creche (ver anexo A).

<sup>2</sup> Para informações mais detalhadas sobre a caracterização de JI, consultar as pp.2-27 do portefólio da PPS em JI (ver anexo B).

<sup>3</sup> Dados retirados da brochura da instituição e de conversas informais com a diretora.

<sup>4</sup> Dados recolhidos do projeto educativo da instituição.

## **1.2. Equipas educativas**

É essencial a existência de um verdadeiro trabalho em equipa nas instituições, para a promoção de uma educação de qualidade às crianças que a frequentam, sendo que a educação de infância é “uma atividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua acção pedagógica decorre” (Sarmiento, 2009, p.60). No que respeita à creche, cada sala tem a sua equipa educativa, sendo formada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. No contexto de JI a equipa era composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Ambas as equipas das duas instituições visam a promoção do bem-estar, da segurança, da autonomia e autoconfiança das crianças, respeitando os seus ritmos próprios de desenvolvimento. As tarefas eram partilhadas por todos os elementos da equipa, existindo rotatividade e cooperação nos diferentes momentos da rotina. Privilegiam uma comunicação aberta e de confiança, sendo constante a partilha de ideias, opiniões e o valor dado ao trabalho de cada uma, algo que foi fundamental para me dar segurança na minha intervenção, tendo-me incluindo nas equipas com as quais partilhei e troquei impressões, existindo uma relação de parceira, o que facilitou a minha ação perante as crianças.

## **1.3. Família das crianças**

De forma a caracterizar cada criança individualmente, importa compreender o seu contexto familiar, as suas experiências e a sua cultura, uma vez que quando entram nas instituições “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Neste sentido, a estrutura familiar das crianças, que corresponde ao “agregado de pessoas com quem as crianças vivem e que tutelam a sua educação” (Ferreira, 2004, p.68), nos dois contextos são compostas, maioritariamente, por um casal e dois filhos, o que, segundo a mesma autora, corresponde a uma “estrutura nuclear moderna” (p.68).

Em contexto de creche, apenas uma criança tem os pais divorciados e sete crianças têm irmãos, sendo que alguns destes frequentam ou já frequentaram a instituição, o que influenciou positivamente a integração dos irmãos mais novos. Quanto à condição social, as famílias apresentam-se num nível médio-alto e as suas profissões são bastante diversificadas (ver anexo C), sendo que quanto às habilitações escolares, os pais são, maioritariamente, licenciados, à exceção de uma

mãe. No que respeita ao JI, tendo em conta as profissões dos pais (ver anexo D), estes detêm, maioritariamente, formação superior, abrangendo diferentes setores de atividade. Quanto à condição social, apresentam-se num nível médio-alto e exercem as suas profissões na área de formação, o que influencia o nível socioeconómico das crianças, que é relativamente elevado.

Em ambos os contextos é evidente a importância dada à interação com as famílias, considerando-as os primeiros responsáveis pela educação das crianças, pelo que promovem um clima de relação aberta, baseado na partilha, comunicação, respeito e confiança. São várias as iniciativas que visam a sua participação, sendo que na creche privilegia-se a troca de informações sistemática e a realização de atividades em conjunto. No JI, segundo Niza (2013), as estratégias de envolvimento familiar centram-se na sua inclusão em atividades e projetos, convidando-as para a sala.

#### **1.4. Grupos de crianças**

Para compreender as características de cada criança que frequenta as instituições, procurei identificar as suas potencialidades, fragilidades e interesses, uma vez que existem fatores determinantes no funcionamento do grupo, como as características de cada criança, o número de crianças de cada sexo, a diferença de idades e a quantidade de membros do grupo (Ministério da Educação, 1997, p.35).

O grupo de creche é heterogéneo relativamente à idade e ao sexo, sendo constituído por 10 crianças, 4 meninos e 6 meninas, entre os 25 e os 34 meses. Os dados recolhidos no projeto pedagógico de sala revelam que as crianças já frequentavam a instituição em anos anteriores (ver anexo E), à exceção de uma criança que está, pela primeira vez, numa escola. A sala de JI é composta por 25 crianças, 15 meninas e 10 meninos, com idades compreendidas entre 2 e os 4 anos. A diferença de idades entre a criança mais velha e a mais nova é cerca de ano e meio, sendo que a heterogeneidade pode favorecer a ocorrência de situações no âmbito da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, defendida por Vygotsky (1978), traduzida na “distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema . . . em colaboração com outro companheiro mais capaz” (p.133). Cerca de 17 crianças frequentam o estabelecimento desde o berçário, três estão pela primeira vez na instituição e quatro pertenciam a

outra sala, anteriormente (ver anexo F)<sup>5</sup>.

As crianças da creche têm *muita energia*, estão dispostas a novas descobertas e explorações, interessam-se pelo que as rodeia e “já demonstram a sua capacidade para usar o *jogo simbólico*” (Brazelton, 2013, p.215, destaque do autor). Têm necessidade de serem autónomas, mesmo que ainda precisem da ajuda do adulto, encontrando-se na segunda fase psicossocial – *Autonomia versus Vergonha/Dúvida* - defendida por Erikson, emergindo “de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa, em termos literais e figurativos, a andar pelo seu próprio pé” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.143), sendo que a maturação física impulsiona a autonomia da criança. Cada uma tem a capacidade de escolher onde quer brincar, não deixando que ninguém interfira. Encontram-se, progressivamente, a adquirir a linguagem. Revelam o negativismo através da expressão “não”, isto é, “um comportamento característico da criança pequena, em que esta expressa os seus desejos de independência e resistência à autoridade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.259). Demonstram muito carinho e afeto pelo adulto, procurando-o para satisfazer as suas necessidades e nas suas brincadeiras.

O grupo de JI é *muito curioso* e tem *muita energia*, gostando de explorar e descobrir vários materiais e objetos, principalmente na área da expressão plástica. Interessam-se bastante por ouvir histórias, cantar canções, fazer atividades de culinária e passeios ao exterior. São crianças muito comunicativas e dinâmicas que se expressam com facilidade, envolvendo-se “em verdadeiras conversas, nas quais reconhecem a necessidade de tornar o seu próprio discurso claro e relevante em relação ao que o outro está a dizer” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.323), mas ainda têm dificuldade em dar opiniões, fazer escolhas ou tomar decisões. No que respeita à interação entre pares, apesar de interagirem e brincarem entre elas, existem conflitos sociais constantes, envolvendo-se em disputas frequentes pela posse de um mesmo objeto, recorrendo aos adultos para os gerir, não conseguindo demonstrar “tolerância e cooperação, capacidade de esperar a sua vez e de partilhar” (Roberts, 2004, p.147). Assim, a relação com o adulto é notória, necessitando da sua atenção, do apoio e do carinho, gostando de o auxiliar nos acontecimentos do dia-a-dia<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Dados recolhidos do projeto curricular de sala.

<sup>6</sup> “Enquanto estava a levantar as camas, o M.R. após se levantar e ver que ia arrumar a cama dele, perguntou: “Também posso ajudar, Cláudia?” Depois de eu ter consentido, sempre que ia buscar uma cama ele vinha atrás para me ajudar” (Nota de campo, 26 de fevereiro de 2015).

## **1.5. Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos e as rotinas**

A análise das intenções das educadoras permitiu-me compreender as suas práticas, realizando a minha intervenção com base nos princípios utilizados. Na creche, atendendo ao projeto pedagógico da sala, o currículo baseia-se na satisfação das necessidades básicas, na aprendizagem social e pessoal das crianças e no desenvolvimento de laços afetivos. A prática da educadora assenta no desenvolvimento linguístico, cognitivo, físico e socio emocional das crianças (ver anexo G), pelo que promove experiências significativas, potenciando aprendizagens através da interação, pois aprendem através da brincadeira, exploração, observação e atividades em que intervêm diretamente. No JI, as intenções baseiam-se nos pressupostos do modelo do MEM, isto é, em princípios democráticos, éticos, de cooperação e participação (ver anexo H). As aprendizagens conquistam-se através de ensino mútuo e cooperativo, evidenciando o sentido da cooperação no desenvolvimento das crianças (Niza, 2012), onde todos têm o direito de participar na escola. Privilegia-se a educação para o otimismo, em que as crianças percebem que o sucesso depende dos seus esforços e capacidades (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Os espaços de ambas as instituições estão repletos de significados, refletindo “os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e o largo espectro de interesses e capacidades que provavelmente surgirão em qualquer grupo de crianças” (Portugal, 1998, p.178). A sala da creche, dividida em oito centros de aprendizagem ativa (ver anexo I), é bastante ampla. A sala de JI é pouco ampla e está organizada por áreas de atividades destinadas ao desenvolvimento de competências e uma área central para trabalho coletivo (ver anexo J). Ambas as salas permitem agir e explorar livremente o ambiente, com um conjunto de materiais e equipamentos adequados às suas idades, ao seu alcance, etiquetados para promover a autonomia na sua utilização.

As rotinas são planeadas e estruturadas atendendo às idades das crianças, mas também são flexíveis, pois “uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável ao investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2012, p.206). Na creche, estão bem definidas e organizadas, visando “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p.5). No JI, o tempo destinado às atividades e projetos está bem delineado, ocorrendo de manhã, sendo a tarde destinada “a actividades culturais” (Folque, 2012, p.58).

## **II. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

De acordo com a filosofia educativa que defendo para promover uma prática pedagógica de qualidade, bem como os dados utilizados na caracterização dos contextos, das crianças, das famílias, das equipas e da análise reflexiva dos princípios orientadores regidos pela instituição e pela educadora cooperante, importa salientar as intenções para a ação que considero fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido. Foi necessário efetuar uma observação atenta do grupo, dos seus interesses e necessidades, da equipa educativa, dos espaços e rotinas, para além de seguir as orientações dos documentos reguladores da instituição, sendo que através das informações recolhidas, pude consciencializar-me das minhas intenções para a prática, uma vez que “esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes” (Ministério da educação, 1997, p.93).

### **2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

Na minha opinião, as crianças constroem o seu próprio conhecimento de forma ativa (Portugal, 2009), sendo responsáveis pela sua aprendizagem e tendo a capacidade de refletir sobre as experiências que vivenciam, através de situações que privilegiam aprendizagens significativas e contextualizadas. A criança é um ser relacional, em constante interação com o mundo que a rodeia, pelo que é necessário dar-lhe as condições favoráveis ao seu desenvolvimento (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Neste sentido, ao longo da PPS de creche e JI, procurei centrar a minha ação pedagógica no desenvolvimento da criança, sendo importante torná-la o centro do processo educativo (Formosinho, 1998). Procurei desenvolver competências individuais, tendo como base as suas especificidades, os seus saberes próprios, a sua cultura, as suas capacidades e níveis de desenvolvimento, as suas características individuais, bem como as suas necessidades e motivações.

Assim sendo, tendo em conta a caracterização reflexiva presente no capítulo I, em que pude compreender verdadeiramente os contextos onde iria intervir, delineei algumas intenções para a ação que são comuns à creche e ao JI, de modo a adaptar as minhas estratégias, ao grupo de crianças com quem estive (Parente, 2012).

### **a) Fomentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, através de atividades de descoberta do meio natural**

De acordo com a caracterização do grupo de crianças da creche e do JI, constatei que apresentavam uma grande curiosidade pelo mundo que as rodeia, pelo que procurei realizar diversas atividades que potenciasses a descoberta do meio natural, uma vez que “as actividades lúdicas diárias e o meio ambiente que as rodeia oferecem oportunidades ricas e variadas para aprender a tirar partido do interesse que as crianças pequenas manifestam pelo mundo à volta delas” (Glauert, 2004, p.71).

Na creche, possibilitei uma ida ao exterior da instituição, onde o grupo explorou e descobriu a Natureza, pois é ao ar livre que “encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento” (Portugal, 2012, p.12). Levei, também, uma caixa com diferentes elementos escondidos, como terra, relva e folhas, para os conhecerem e explorarem, utilizando os sentidos: *“Durante a exploração da caixa sensorial, o V. estava radiante. Encheu as mãos com terra e espalhou-a na mesa, sorrindo, enquanto fazia movimentos circulares com os braços”* (Nota de campo, 6 de janeiro de 2015).

De facto, “a curiosidade é um ponto de partida fundamental para a aprendizagem” (Glauert, 2004, p.73), pelo que no JI, realizei uma atividade que permitiu o desenvolvimento de competências relacionadas com a área das ciências, em que as crianças colocaram terra num canteiro, para semearem flores e alfaces: *“Foi notória a satisfação do grupo a explorar a terra e as sementes. A M.C. repetia vezes sem conta “Primeiro pomos a terra, depois as sementes e depois a água”, demonstrando estar a apropriar-se dos procedimentos adotados”* (Nota de campo, 5 de maio de 2015). Segundo Martins et al. (2009), “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam” (p.12).

### **b) Estabelecer relações afetivas positivas, garantindo segurança, carinho e bem-estar**

Na minha intervenção procurei estabelecer uma forte relação com cada criança, estando disponível e atenta às suas características, necessidades e interesses, demonstrando uma atitude responsiva. Estas precisam de sentir confiança no adulto, devendo ser promovidas relações consistentes, recíprocas, responsivas e agradáveis (Portugal, 2000), de forma a ficarem mais confiantes e competentes. Tanto

na creche como no JI, esta relação estabeleceu-se em diversos momentos da rotina, principalmente nos de higiene, fazendo-as sentir-se seguras e com confiança em mim. Quando estavam tristes, também tentei reconfortá-las, o que possibilitou uma maior relação afetiva, de proximidade e de segurança entre nós:

Na Creche: *“O D. estava a chorar e a pedir “miminhos”. Perguntei-lhe se queria ir ao jardim, ao que respondeu que não. Abracei-o, lavei-lhe a cara e falei com ele calmamente, para que se sentisse mais confortável. Depois quis ir ao jardim, mas pediu-me para lhe vestir o casaco e o gorro” (Nota de campo, 8 de janeiro de 2015).*

No JI: *“O M.R. ficou a chorar quando o pai se foi embora. Fui ter com ele e peguei-lhe ao colo, dando-lhe o meu conforto. Como tinha de distribuir os chapéus, perguntei-lhe se me queria ajudar, ao que respondeu que sim, ficando mais calmo e seguro” (Nota de campo, 13 de maio de 2015).*

Como se pode verificar, o meu papel enquanto adulto atento, disponível, dando segurança e resposta às necessidades das crianças, levou ao estabelecimento de uma forte ligação afetiva, ficando a sentir-se bem na minha presença. Desta forma, considero que a confiança é a base para o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança por parte das crianças, sendo fundamental demonstrar responsividade, atender às individualidades, particularidades e necessidades de cada uma (Cardoso, 2010), com vista a transmitir segurança, respeito e apoio.

### **c) Proporcionar que as crianças façam escolhas e tomem decisões**

Nos dois contextos privilegiei a escolha de atividades e materiais a utilizar em cada tarefa, valorizando as opiniões das crianças e dando a possibilidade de mostrarem preferências e pontos de vista, desenvolvendo a sua autonomia, sendo que “as crianças necessitam de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 1997, p.66). Na minha opinião, estas devem poder escolher, dar opinião, sentirem-se valorizadas e confiantes das suas capacidades.

Na creche: *“Durante a construção do livro de texturas, perguntei ao V. “Qual é a cor da folha que queres?” ao que respondeu “Laranja”. Pedi-lhe para escolher os elementos da Natureza que queria na sua folha e ele começou a tirar os paus e as folhas e a colocá-los em cima do papel” (Nota de campo, 16 de janeiro de 2015).*

No JI: *“Durante a realização da chuva de ideias para o projeto, o M.A. disse que queria ir procurar informações sobre espantalhos às outras salas. Perguntei ao*

*grupo a que salas queriam ir, ao que me responderam à da Marta e da Mariana” (Nota de campo, 13 de abril de 2015).*

Em ambos os casos, as crianças foram encorajadas a escolher como queriam desenvolver as suas tarefas, tendo escutado e respeitado as suas decisões, uma vez que “a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (Folque, 1999, p.7).

#### **d) Procurar envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças**

Durante a minha intervenção em creche e JI, desenvolvi algumas estratégias de envolvimento das famílias no currículo do grupo, pedindo a sua participação em diferentes atividades, considerando que “os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância” (Vasconcelos, 2009, p.145).

Na creche: *“As crianças partilharam os elementos da Natureza e as fotografias que tiraram no passeio que solicitei que fizessem com os pais, com vista à construção de um livro de texturas da Natureza” (Nota de campo, 12 de janeiro de 2015).* Na minha intervenção manifestei disponibilidade e empatia em relação às famílias das crianças, revelando responsabilidade e garantindo os seus direitos. Não tive oportunidade de interagir pessoalmente com os pais, mas uma das iniciativas que propus, através da minha carta de apresentação (ver anexo K), para poderem participar na vida educativa dos filhos e ficarem a conhecer-me enquanto estagiária, foi a realização de um passeio com os filhos, recolhendo elementos da Natureza, fotografando as crianças, para podermos realizar um livro de texturas com os mesmos.

No JI: *“O L.G. estava muito contente por ter trazido o espantalho que solicitei que os pais construíssem com o grupo que desenvolveu o trabalho de projeto sobre os espantalhos. Assim que cheguei, agarrou-me no braço e disse: “Vem, Cláudia, vem ver o meu espantalho”, sendo evidente o orgulho da sua construção com os pais” (Nota de campo, 14 de maio de 2015).* Considerei fundamental a participação ativa das famílias, pelo que as estratégias que adotei foram, essencialmente, no âmbito do projeto desenvolvido, uma vez que “o envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso.” (Vasconcelos, 2012, p.33). Desta forma, sugeri aos pais que, com recurso ao desenho e à descrição que cada criança fez do seu espantalho, pudessem tornar realidade o que estas tinham idealizado, dando o seu contributo, com vista a alcançar objetivos comuns para

as crianças, bem como para o projeto (Blatchford, 2007). Possibilitei um contacto direto com as famílias, criando “um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se enriquece e ganha valor social de pertença” (Niza, 2013, p.148). Também escrevi uma carta de apresentação (ver anexo L) com informações pessoais e o motivo da minha presença. Outra iniciativa foi a realização de um portefólio individual com uma criança, tendo solicitado a participação ativa dos pais para o efeito.

Em suma, “as famílias são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (Alarcão, 2009, p.202), pelo que devem estar incluídas em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

#### **e) Estabelecer uma relação de partilha, confiança e respeito com a equipa educativa**

O trabalho em equipa nas instituições educativas é essencial, pelo que existem diferentes estratégias para uma boa colaboração, sendo necessário “estabelecer relações de apoio entre os adultos; recolher informações fidedignas sobre as crianças; tomar decisões de grupo sobre as crianças; tomar decisões de grupo sobre o trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 1997, p.136). Torna-se imprescindível a existência de uma comunicação aberta e de confiança, em que todos partilham ideias, sendo o trabalho em equipa “um veículo indispensável, através do qual é possível melhorar a qualidade de interacção com as crianças e entre os adultos” (Rinaldi, 1994, p.55).

Considero que a minha relação com a equipa educativa, em ambos os contextos, tornou-se, progressivamente, mais confiante e positiva, sendo a partilha, o respeito e o apoio constantes. Estabeleci uma relação de entajuda com todas as profissionais, mostrando-me disponível e apoiando-me nos seus contributos. Todos os aspetos da minha intervenção foram acordados com os elementos da equipa, de forma a permitir a sua participação e que ficassem informados dos acontecimentos, com vista à promoção de uma educação de qualidade a todas as crianças.

Durante as rotinas, existiu uma constante partilha de experiências e observações sobre as mesmas, tendo procurado dar continuidade às intenções já definidas pela equipa, de modo a integrar-me positivamente nas suas realidades. De facto, ajudaram-me em tudo o que necessitei, dando-me sugestões e ideias, para que melhorasse as minhas ações, e colaboraram nas atividades que propus, tendo privilegiado um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

## 2.1. Intenções para a creche

- **Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem, através de histórias e canções**

Após caracterizar as crianças da creche, percebi que, gradualmente, estas iam tendo uma maior capacidade para se expressarem, descreverem situações, falarem sobre acontecimentos do dia-a-dia, pelo que, aliado ao seu interesse notório por ouvir histórias e cantar canções, procurei promover diversos momentos, durante as rotinas das crianças, em que fosse possível o desenvolvimento das suas competências orais: *“Após a leitura da história, o D. mostrou-se bastante participativo na resposta às questões colocadas, demonstrando deter um vasto vocabulário sobre frutos e cores, construindo frases simples e complexas” (Nota de campo, 20 de janeiro de 2015).*

Torna-se essencial a leitura de histórias, poemas e lengalengas nesta idade, pois trazem benefícios ao desenvolvimento linguístico das crianças, potenciando diversos conhecimentos, sendo que quando se lê com regularidade, acabam por revelar melhores competências de linguagem, assim como a forma como se lê, influencia a qualidade do discurso e, posteriormente, da leitura da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É necessário que o adulto faça a expansão daquilo que esta diz, repetindo e alargando o seu vocabulário, falando sobre os seus interesses e dando-lhe tempo para dar resposta (Rice citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001).

- **Promover a autonomia e independência do grupo**

A promoção da autonomia deve ser o foco central da ação pedagógica do educador, uma vez que é através da capacidade de pensar, de fazer escolhas, de demonstrar preferências, de tomar decisões, do desenvolvimento do raciocínio e do pensamento concetual, que a criança vai sendo capaz de se responsabilizar pelas suas ações e opções, atribuindo significado ao mundo que descobre (Portugal, 2012).

Na creche, as crianças sentiam necessidade de se afirmar, mostrando que já conseguiam realizar algumas ações autonomamente, tendo vontade de atingir objetivos e ultrapassar os obstáculos com que se deparavam. Foram vários os momentos em que promovi a autonomia e a independência. Por vezes, queriam atenção e apoio, mesmo quando já sabiam realizar determinadas tarefas, pelo que procurei sempre incentivá-las a fazerem-nas sozinhas: *“Após ter colocado a fralda à L. disse-lhe para puxar as calças para cima. Ela pediu-me logo ajuda, dizendo que não*

*consequia. Incentivei-a a fazê-lo sozinha, dizendo para tentar, sendo que se não conseguisse, eu ajudava-a” (Nota de campo, 2 de fevereiro de 2015).*

É essencial a promoção da autonomia da criança, pelo que é importante que domine determinadas competências de saber-fazer, deixando progressivamente de estar dependente da atenção e do auxílio do adulto (Ministério da Educação, 1997), sendo durante estas idades que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes” (Portugal, 2009, p.33).

- **Proporcionar atividades sensoriais**

Foram diversas as atividades em que possibilitei o contacto com materiais de diferentes texturas, tamanhos, espessuras e formas, com vista a promover um vasto conjunto de experiências que facilitasse a compreensão do mundo. Um dos momentos em que foram utilizados os cinco sentidos foi a exploração de massa de cor azul, em que as crianças tiveram a oportunidade de os desenvolver, algo bastante importante, pois “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimentos” (Post & Hohmann, 2007, p.23). Deste modo, torna-se imprescindível este tipo de explorações sensoriais, pois também promovem o desenvolvimento cognitivo, recolhendo novas informações sobre o mundo que as rodeia e aprendendo através da ação física (Post & Hohmann, 2007): *“Inicialmente, estranharam a textura da massa, pois colava-se aos dedos e às mãos. Deixei-os explorar livremente, pelo que mexeram, colocaram na mesa e fizeram “cobras” e “bolas”, por iniciativa própria” (Nota de campo, 6 de fevereiro de 2015).*

Considero essencial proporcionar momentos em que se incluam este tipo de exploração por parte da criança, já que é através destes que se relaciona e compreende o mundo, aprendendo com todo o seu corpo e sentidos (Cardoso, 2010).

### **Os espaços, os materiais e as rotinas na Creche**

A organização do espaço educativo é muito importante para uma boa prática pedagógica, devendo atender aos objetivos do educador e às necessidades do grupo, permitindo desenvolver atividades que possibilitem diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, 1998). A educadora sugeriu-me que desenvolvesse um conjunto de atividades que visassem a aquisição de diversas aprendizagens e

competências, através da abordagem a diferentes temas. Inicialmente, potencie atividades e conhecimentos sobre “**A Natureza**”, incluindo a exploração sensorial e o contacto direto com elementos naturais; e, posteriormente, desenvolvi atividades que permitiram o conhecimento e a identificação de diferentes “**Cores**”, incidindo sobre o azul e o amarelo, uma vez que me foi pedido que abordasse duas das cores primárias, sendo que depois a educadora continuaria o trabalho realizado até então.

Quando abordada a Natureza, apresentei uma proposta de mudança do centro da sala e introduzi novos materiais dos interesses das crianças, de modo a potenciar o seu desenvolvimento em diferentes domínios. Assim, permiti a utilização e a permanência na sala de uma caixa sensorial com diferentes elementos da Natureza, para que os conhecessem e explorassem quando quisessem (ver figura 1); uma caixa com recortes de frutos para realizarem um jogo de encaixe com peças dos mesmos (ver figura 2); e uma árvore de frutos, cartões e um cubo elaborados com as crianças, tendo a oportunidade de fazer a correspondência dos frutos que saíssem no cubo, colocando os cartões no respetivo local da árvore (ver figura 3). Procurei enriquecer e tornar o centro da Natureza mais apelativo e procurado pelas crianças, desenvolvendo e alargando os seus conhecimentos sobre os elementos que o compunham.

Para além do contacto diário e das experiências do quotidiano que permitiam ao grupo aprender a identificar cores, realizei atividades que incidiram, de forma mais intencional, sobre este aspeto como, por exemplo, uma pintura azul com rolos da massa; a procura de objetos azuis pela sala; a exploração de balões de diversas cores; e a exploração de massa mágica amarela (ver figura 4)<sup>7</sup>.



*Figura 1. Caixa com diferentes elementos da Natureza*



*Figura 2. Jogo de encaixe dos frutos*



*Figura 3. Jogo de correspondência dos frutos*



*Figura 4. Exploração de massa mágica*

Relativamente às rotinas, integrei-me facilmente na mesma, tendo-me sido dada total liberdade para intervir e realizar todos os momentos do dia das crianças, ou

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre as atividades realizadas, consultar as subsecções 2.2. e 3.1. do portefólio da PPS em Creche (ver anexo A).

seja, nos momentos de higiene, de atividade e brincadeira, de refeições e de repouso, o que me permitiu estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com cada uma. A rotina vivenciada era constante, estável e previsível (ver anexo M), tendo em conta as suas necessidades individuais, proporcionando diferentes experiências e interações positivas, atividades individuais, de pequeno e de grande grupo (Lino, 1998), criando condições para que a criança fosse independente, ativa e autónoma.

## 2.2. Intenções para o Jardim de Infância

- **Promover relações interpessoais entre as crianças**

De acordo com a caracterização realizada sobre as crianças, constatei que o grupo tinha dificuldades em relacionar-se entre pares, envolvendo-se constantemente em conflitos sociais, pelo que foquei a minha atenção no desenvolvimento destas relações, promovendo o contacto direto com os seus pares, aprendendo a partilhar, a ouvir a opinião dos outros e a respeitar o espaço e o tempo de cada uma: *“Durante a atividade de relaxamento, as crianças estabeleceram relações com colegas com quem não costumam brincar ou falar, podendo contactar fisicamente com os mesmos, através de massagens com carros” (Nota de campo, 14 de maio de 2015)*. Puderam envolver-se num ambiente tranquilo, com vista à promoção do contacto físico com carros, podendo “observar a sua capacidade para estabelecer relações próximas e carinhosas com alguns dos seus pares” (Katz & McClellan, 2006, p.16).

- **Promover práticas democráticas, baseadas na partilha, no diálogo, na cooperação e na participação**

É fundamental considerar as crianças como cidadãs autónomas, com direitos e capacidades de terem uma participação ativa na sociedade. Tal como defendido no MEM, todos têm o direito a participar, em gestão cooperativa, intervindo no planeamento, levantamento de projetos, distribuição de tarefas, avaliação do trabalho e na dimensão moral dos comportamentos (Niza, 2012), sendo essencial o papel do educador para fomentar o contacto com estas práticas democráticas, em que se privilegia a cooperação, a partilha e a participação de cada criança: *“Pedi à L. para identificar quantas imagens estavam no conjunto matemático. Ela contou várias vezes, mas nunca acertou. Perguntei: “Alguém quer ajudar a L.V. a contar as imagens?”, ao que o S.A. respondeu “Eu conto, estão 1,2,3,4,5... estão 5 L.V.”, tendo-lhe agradecido*

*por ter ajudado a sua colega” (Nota de campo, 22 de maio de 2015).*

O contacto com outras crianças permite o seu envolvimento em diferentes situações, a partilha de conhecimentos e o “aprender a dar e receber conhecendo o que é ser membro de um grupo” (Portugal, 1998, p.208), pelo que foi algo que procurei promover ao longo da minha intervenção.

- **Realizar atividades através dos conhecimentos prévios e interesses das crianças**

Para planear um currículo adequado, temos de descobrir o que as crianças já sabem e aquilo que precisam de aprender a seguir (Roberts, 2004), tornando as aprendizagens significativas. Procurei proporcionar a sua participação ativa em todo o processo de aprendizagem, atendendo às suas motivações e interesses intrínsecos para a realização de uma determinada tarefa (Oliveira-Formosinho, 1998): *“Durante a leitura de um livro sobre a quinta, apareceu um espantalho. O L.G. apontou para o boneco e questionou “O que é isto?”, ao que respondi “Diz-me tu, o que é?”. Ele respondeu que não sabia, pelo que lhe disse que era um espantalho. Muito indignado, perguntou: “Mas o que é um espantalho?”. Posteriormente, decidimos realizar um projeto para responder à sua questão” (Nota de campo, 23 de fevereiro de 2015).* Após verificar o interesse do L.G. sobre espantalhos, procedemos à realização de um projeto com base nos conhecimentos prévios das crianças, incentivando-as a utilizar as competências que já possuíam, apoiando a sua predisposição e dedicação para procurar informações e dar resposta ao tópico do projeto, fornecendo os materiais necessários para a representação das suas descobertas (Katz & Chard, 2009).

### **Os espaços, os materiais e as rotinas no Jardim de Infância**

A sala de atividades é um espaço atrativo e acolhedor, que proporciona o estabelecimento de relações entre adulto-criança, criança-criança e criança-objeto, promovendo escolhas e favorecendo o desenvolvimento a nível físico, social, cognitivo, comunicativo e afetivo (Malaguzzi citado por Lino, 1998). Deste modo, procurei introduzir novos materiais e realizar atividades que visassem a aquisição destas competências. Estas decorreram essencialmente no âmbito do projeto “O que é um espantalho?”, que surgiu a partir do interesse de uma criança, tendo-se estendido para o restante grupo, uma vez que um projeto surge quando “uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade”

(Katz & Chard, 2009, p.102). A partir desta questão realizei um conjunto de atividades, as quais destaco: a exploração de sombras chinesas (ver figura 5), que permitiu uma maior capacidade de expressão e comunicação da criança, bem como a tomada de consciência do seu próprio corpo; a experiência de semear alfaces e flores, para obterem conhecimentos sobre a Natureza (ver figura 6); a construção dos espantalhos individuais, para compreenderem a sua função (ver figura 7); e, ainda, a construção do espantalho da sala, que possibilitou a compreensão do que era este boneco (ver figura 8). Realizei ainda atividades no âmbito da investigação, desenvolvendo a relação interpessoal, e possibilitei o desenvolvimento de competências presentes nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>8</sup>.



Figura 5. Exploração de sombras chinesas



Figura 6. Experiência de semear alfaces e flores



Figura 7. Espantalhos individuais



Figura 8. Espantalho da sala

De facto, como as rotinas “devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança” (Folque, 2012, p.59), toda a gestão e organização do tempo foi partilhado entre todos os membros da equipa educativa, tendo-me adaptado e integrado facilmente na mesma, pelo que todas as atividades foram realizadas em pequenos grupos, em que cada elemento tinha uma função a desempenhar. As atividades realizadas surgiram sempre dos interesses e motivações que o grupo demonstrou, sendo assim que começam a atribuir significado e intencionalidade àquilo que é planeado (Folque, 2012). Os tempos destinados às atividades e projetos estavam bem organizados e delineados, bem como às refeições e higiene e repouso, encontrando-se adequados às idades das crianças (ver anexo N).

---

<sup>8</sup> Para mais informações sobre as atividades realizadas, consultar as subsecções 2.2. e 3.1. do portefólio da PPS em Jardim de Infância (ver anexo B).

### **III. Problemática: “O Desenvolvimento de Competências Sociais na Educação de Infância: a Música como Estratégia de Intervenção”**

Neste capítulo irei apresentar a problemática de estudo que foi desenvolvida ao longo da PPS de JI, através de um referencial teórico adequado, dos dados recolhidos na caracterização e das minhas intenções para a ação. Após a reflexão com a equipa educativa e uma constante observação do grupo de crianças, decidi que a minha intervenção iria debruçar-se sobre **"O desenvolvimento de competências sociais na educação de infância: a música como estratégia de intervenção"**. Esta não surgiu em contexto de creche, pelo que centrei a minha investigação apenas naquilo que vivenciei no JI, com vista a obter melhorias nas ações das crianças. De salientar que a investigação educacional destinou-se a um grupo de oito crianças “que se envolviam sistematicamente em conflitos, agredindo-se fisicamente” (Lino, 2006, p.92).

Neste sentido, através de uma observação atenta e cuidada das características das crianças, das suas interações e das suas atitudes, constatei que, de facto, o grupo tinha algumas dificuldades em regular os seus comportamentos, envolvendo-se constantemente em conflitos sociais entre pares, tanto por disputas constantes pela posse de objetos, pela destruição de construções ou pela intrusão em brincadeiras, recorrendo sempre aos adultos para os gerir e resolver: *“O S.A. e o L.G. estão aos gritos, porque querem o mesmo carro. O L.G. empurra e bate no S.A., dizendo que quer o carro que ele tem encostado ao corpo. A auxiliar da sala separa-os e resolve a situação ocorrida, conversando com ambos”* (**Nota de campo, 13 de abril de 2015**).

Deste modo, era evidente a falta de comunicação e negociação entre as crianças na resolução dos seus conflitos, sendo necessário uma intervenção centrada na melhoria destas ocorrências. Procurei facilitar a regulação de comportamentos, levando-as a respeitarem-se, a ouvirem-se e a negociarem, tentando resolver estas situações de forma autónoma, tornando-se, progressivamente, participantes competentes na interação social, uma vez que “as capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências, . . . desempenham um papel na interação social” (Katz & McClellan, 2006, p.13).

Importa salientar que também pude constatar, ao longo da minha observação, que quando envolvidas em atividades de música, as crianças apresentavam atitudes mais controladas e reguladas, não se envolvendo em situações de conflito,

permanecendo concentradas e interessadas na atividade. Assim, percecionei que a música poderia ser utilizada como estratégia para a intervenção, sendo evidente o gosto e o interesse por este domínio, tentando verificar se esta, enquanto atividade de grupo e comunitária, influenciaria os comportamentos sociais das crianças, bem como se contribuía para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre elas.

Posto isto, defini as seguintes **questões orientadoras**: “Qual a origem e com que frequência ocorrem os conflitos entre pares?”; “Como é que as crianças os resolvem?”; “Qual o papel do adulto na gestão de conflitos entre pares?”; “A música influencia os comportamentos sociais das crianças em idade pré-escolar?”; “Através de atividades que envolvam música, é possível promover relações interpessoais positivas entre as crianças?”. Atendendo à problemática da investigação, delineei os seguintes **objetivos**: 1) promover relações interpessoais entre as crianças, através de atividades dinâmicas que envolvam música, com vista à diminuição de situações de conflito; 2) refletir sobre a importância do papel do adulto na gestão de conflitos sociais; 3) analisar as atitudes e comportamentos das crianças quando envolvidas em atividades de música.

Este capítulo divide-se em diferentes tópicos, fazendo uma análise teórica sobre o desenvolvimento social e moral na infância: dos conflitos sociais às relações interpessoais; o papel do adulto na mediação de conflitos; e a música enquanto fator no desenvolvimento social das crianças. Evidencia-se ainda a metodologia de investigação-ação e todo o processo de intervenção educacional realizado.

### **3.1. O desenvolvimento social e moral na infância: dos conflitos sociais às relações interpessoais**

O desenvolvimento da criança processa-se em diferentes “domínios da sua vida psicológica” (Lino, 2006, p.81), estando englobado o desenvolvimento cognitivo, social, interpessoal e moral que são fundamentais para que possa interagir e compreender o meio onde está inserida, tornando-se, progressivamente, autónoma e competente nas suas relações. Todos estes domínios desenvolvem-se lentamente, à medida que a criança vai construindo a sua identidade e personalidade própria. Neste sentido, considerando o desenvolvimento social, este vai sendo adquirido ao longo dos anos, sendo acompanhado pela “formação da personalidade, o processo através do qual as crianças desenvolvem seus padrões singulares de sentimento, pensamento e comportamento em grande variedade de circunstâncias” (Cole & Cole, 2004, p.391). O

desenvolvimento social irá influenciar e integrar o relacionamento que a criança tem com outros sujeitos que a rodeiam, existindo uma “construção progressiva pessoal e interpessoal ao longo da infância” (Lino, 2006, p.82) e uma “tomada de consciência e a afirmação de si, como individualidade distinta” (Reymond-Rivier, 1977, p.64). De acordo com Santrock (2009), os dois aspectos importantes a ter em conta quando se fala em *self*, a referência do “eu”, são a autoestima e a identidade. Por autoestima entende-se “a visão global do indivíduo sobre si mesmo” (Santrock, 2009, p.97). A identidade consiste na “consciência da existência de si mesmo como indivíduos independentes dos outros” (Palacios & Hidalgo, 1995, p.184).

Desde cedo que a criança aprende a contactar e a estabelecer relações sociais com os pais e outros membros que cuidam dela. Vão alargando o seu leque de interações, relacionando-se com outras crianças, que passam a fazer parte do seu mundo social, com as quais têm de aprender a partilhar e respeitar o mesmo espaço. Sigmund Freud descreve o desenvolvimento social como “um processo bilateral em que as crianças, ao mesmo tempo, tornam-se integradas na comunidade social mais ampla e diferenciadas como indivíduos distintos” (Cole & Cole, 2004, p.391). Torna-se evidente que necessitam de compreender as suas emoções e construir a sua identidade, reconhecendo as suas características individuais, de forma a poderem compreender e aceitar o outro, uma vez que “começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2007, p.38). De acordo com Katz e McClellan (2006), a criança começa a “iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.13), desenvolvendo a sua competência social, sendo capaz de “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções” (p.13).

A esta competência social está associado o conceito de socialização, através do qual as crianças “adquirem os padrões, valores e conhecimento da sua sociedade” (Cole & Cole, 2004, p.391) que lhes vai permitir interagir com as pessoas que a rodeiam, desenvolvendo os seus hábitos, valores e regras sociais. À medida que se vão desenvolvendo socialmente e estabelecendo relações, vão conseguindo “discriminar e escolher entre interacções positivas e negativas” (Hohmann & Weikart, 1997, p.573). Tal capacidade só é possível após interiorizarem e controlarem as suas emoções, tornando-se competentes a nível socio emocional, para que depois considerem as emoções do outro, pois “as crianças que dominam rapidamente esses aspectos do controle emocional têm maior probabilidade de lidar bem com os outros e

de serem consideradas socialmente competentes.” (Cole & Cole, 2004, p.438).

Durante a educação pré-escolar, as crianças vão tendo a capacidade de falar e formar imagens mentais para conseguirem desenvolver as suas competências sociais, que só são possíveis de alcançar através de processos de interação (Lino, 2006), sendo capazes de distinguir os seus próprios sentimentos e necessidades dos sentimentos dos outros (Hohmann & Weikart, 1997). Porém, ainda se encontram numa fase egocêntrica, tal como defendido por Piaget, sendo que esta se caracteriza pela “tendência para se “concentrar em si mesmo”, em considerar o mundo inteiramente em termos do próprio ponto de vista” (Cole & Cole, 2004, p.555), ou seja, centradas no que defendem, nos seus interesses e no seu bem-estar, sendo incapazes de considerar a perspectiva das pessoas com quem se relacionam<sup>9</sup>.

De facto, o egocentrismo é um aspeto que marca a personalidade da criança de 2 a 4 anos, uma vez que se considera “ingenuamente como centro do mundo, tem tendência para tudo reportar a si, deforma a realidade em função das suas necessidades, é incapaz de ter em conta ideias de outrem” (Deldime & Vermeulen, 1992, p.86). Quando se vê envolvida numa situação social, tem dificuldades em diferenciar o seu ponto de vista do de outros (González & Padilla, 1995), o que acaba por influenciar o seu relacionamento com os pares. Mesmo estando predisposta a contactar com eles, o seu comportamento ainda é pré-social, pelo que o egocentrismo acaba por dificultar o desenvolvimento da cooperação e a agressividade surge nestas primeiras relações sociais (Deldime & Vermeulen, 1992).

Como as crianças estão em constante interação e brincadeiras entre elas, acabam por aprender a relacionar-se com os outros, tentando partilhar o mesmo espaço, o que leva à criação de conflitos que as desafiam a desenvolverem-se tanto a nível pessoal, como social, no modo como criam estratégias para os resolver (Piaget citado por Kamii, 2003). Neste sentido, Deldime e Vermeulen (1992) defendem que o primeiro tipo de contacto entre crianças de 2 a 4 anos consiste “em batalhas que cessam tão bruscamente como tinham começado: as crianças empurram-se, esquivam-se, andam aos encontrões, batem-se, depois esboçam tentativas de relações pacíficas” (p.129). Perante uma resolução de conflitos, percebem que o que os outros sentem também é importante e que é necessário ter em consideração as

---

<sup>9</sup> “A L.V. estava em cima de um banco, quando o M.R. se aproximou e tentou subi-lo. Ela empurrou-o para o chão, dizendo que queria estar sozinha em cima do banco, não querendo partilhá-lo com ninguém. O M.R. insistiu em subir, mas a L.V. não deixou, pelo que começaram a empurrar-se e tive de intervir” (**Nota de campo, 17 de fevereiro de 2015**).

suas opiniões, para satisfação de ambas as partes.

Na minha perspectiva, estes são comportamentos normais, atendendo à faixa etária das crianças e o seu nível de desenvolvimento social e cognitivo, pois estão a construir o seu próprio processo de socialização e de identidade pessoal, sendo que conforme “desenvolvem um senso de eu e uma identidade, também desenvolvem um senso de moralidade” (Santrock, 2009, p.102). Assim, tentam corresponder às normas e padrões da cultura em que se encontram, tal como defende Kohlberg, na teoria do Desenvolvimento Moral, citado por Martins e Branco (2011), em que a criança procura apropriar-se das condutas morais da cultura onde nasce, cresce e se desenvolve, tentando aperceber-se do que está certo ou errado, ou seja, daquilo que consideram ações corretas ou incorretas na interação com o outro. Santrock (2009) revela ainda que o “desenvolvimento moral se refere às regras e convenções sobre interações justas entre pessoas” (p.102), sendo através das relações que estabelece com os adultos e com os pares, que a criança “forma e constrói noções de bem e mal, de justo e injusto e de direitos e deveres cada vez mais morais” (Lourenço, 2002, p.40).

Na perspectiva de Piaget, as crianças em idade pré-escolar apresentam-se no primeiro estágio do desenvolvimento moral “em que a justiça e as regras são concebidas como propriedades imutáveis do mundo, e que as pessoas não podem controlar” (Santrock, 2009, p.102), pelo que o seu egocentrismo leva a que a criança se mantenha num estágio de moralidade heterónoma, isto é, “a criança faz suas as obrigações, as proibições, as regras ditadas pelos seus pais e ela não pode revê-las no contacto com os seus amigos” (Deldime & Vermeulen, 1992, p.86), sendo ainda “a moral da obediência, da coerção e do respeito unilateral” (Lourenço, 2002, p.53).

Na teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson, as crianças da idade pré-escolar, encontram-se na terceira crise, denominada por iniciativa vs culpa, que ocorre quando “têm de ponderar entre o desejo de prosseguir os seus objectivos e os condicionalismos de ordem moral que podem impedir de os concretizar” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.355), ou seja, apesar de quererem adotar um certo comportamento, acabam por ser influenciadas pelas normas morais e sociais inerentes à sua cultura, pelo que se demonstrarem comportamentos irresponsáveis, adquirem sentimentos de culpa desconfortáveis (Santrock, 2009).

Desta forma, encontram-se a descobrir como devem relacionar-se com as outras crianças e a aprender a aceitar opiniões, ideias e valores distintos dos seus, ainda não tendo a total capacidade de se apropriarem de conceitos como a tolerância,

o respeito, a cooperação, a aceitação, a entreaajuda e o diálogo. Como estão em constante construção de identidade, precisam de se afirmar enquanto indivíduo pertencente a um grupo, acabando por não dar espaço e tempo para o outro também se integrar no mesmo meio onde se inserem, originando-se conflitos e agressões.

Assim sendo, “à medida que as crianças se afastam da primeira infância, os colegas têm um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social” (Katz & McClellan, 2006, p.17), pelo que através dos seus relacionamentos entre pares, isto é, “crianças com aproximadamente a mesma idade ou nível de maturidade” (Santrock, 2009, p.85), vão desenvolvendo a sua competência social, o que muitas vezes acaba por resultar em conflitos interpessoais. Algo expectável tendo em conta a idade e o facto de estarem a construir a capacidade de controlarem os seus impulsos, sendo através deste controlo que poderão tornar-se socialmente competentes, aquando da adoção de estratégias de negociação para a resolução de conflitos entre pares (Katz & McClellan, 2006). Porém, de acordo com estas autoras, “o conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não deve ser, e provavelmente não pode ser, completamente eliminado” (p.22), este faz parte de um ambiente onde se iniciam e estabelecem relações interpessoais.

Entendo por conflito o “processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável” (Carita, 2005, p.41). Deste modo, o conflito acontece quando alguém interfere nas brincadeiras, nas opiniões, nas ideias, nos pensamentos ou nas ações de uma criança, opondo-se aos seus interesses e valores. Importa salientar que com estas disputas ou agressões que ocorrem nas salas de atividades, não têm o propósito de magoar o outro, mas sim “a intenção de obter, manter ou defender um objeto ou atividade desejável” (Moreno & Cubero, 1995, p.202). Quando isto acontece, é necessário que a criança proceda à autorregulação, que se caracteriza pelo “controlo do seu próprio comportamento para se conformar às exigências ou expectativas” sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.260), para que possa, progressivamente, desenvolver-se e integrar-se nos padrões da sociedade, aprendendo a “controlar sua raiva quando seus objetivos são frustrados e a subordinar seus desejos pessoais ao bem do grupo quando a situação assim o exige” (Cole & Cole, 2004, p.415), de forma a ser aceite e a ser parte integrante do grupo social.

Segundo Wallon (1939), citado por Palacios e Hidalgo (1995), entre os três e os seis anos, a criança encontra-se num estágio de personalismo, em que procede à

afirmação do seu ego, “através da imposição de seus próprios desejos e da oposição aos dos demais, bem como através da luta pela posse de objetos e pertences, como se o aumento de suas propriedades intensificasse a consciência de seu ego” (p.181).

O desenvolvimento de competências sociais é um processo lento que implica uma interiorização progressiva das capacidades de interação social e das normas morais vigentes no seu meio, sendo que à medida que vão “ganhando experiência no levar a cabo as suas intenções sociais, no manter de amizades, e no resolver de necessidades conflituosas entre amizade e autonomia, encontram-se a desenvolver um alargado leque de competências sociais” (Hohmann & Weikart, 1997, p.573). Também González e Padilla (1995) já tinham defendido que “um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam entre o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto” (p.172). Importa interiorizarem os valores morais regidos na sua sociedade, para que se comportem conforme os mesmos. Ao aprender a socializar, interagir e relacionar-se com o outro, a criança acaba por conseguir distinguir o “eu” do “outro”, gerindo melhor os conflitos entre pares, demonstrando capacidade para respeitar, partilhar e ouvir a opinião dos outros, revelando um sentido de justiça para com as outras crianças (Roberts, 2004).

Neste âmbito, considero determinante o papel do adulto, sendo um modelo na interação, que deve apoiar a regulação e mediação dos conflitos interpessoais, bem como promover experiências que as envolvam num processo de aquisição das suas capacidades sociais (Katz & McClellan, 1991).

### **3.2. O papel do adulto na mediação de conflitos**

Para que uma criança em idade pré-escolar adquira competências sociais é essencial observar e interagir com adultos que sejam “um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente” (Lino, 2006, p.80). Tal como referido anteriormente, as crianças precisam de se envolver em processos interativos, pois só assim irão conseguir expressar os seus sentimentos e comportar-se “de forma apropriada, desenvolvendo uma compreensão do que é certo ou errado e porquê” (Roberts, 2004, p.158). Neste sentido, só saberão fazê-lo, consoante o tipo de interação e de comportamentos que os adultos têm com elas, sendo que, segundo o mesmo autor, quando estes se preocupam “com os seus sentimentos e necessidades, elas são sensíveis às necessidades e aos sentimentos dos outros, elas brincam e trabalham à vez e partilham razoavelmente” (p.158), envolvendo-se menos

frequentemente em conflitos sociais ou conseguindo autocontrolar-se, evitando-os.

É através das relações sociais que as crianças estabelecem com os outros, que são capazes de gerir “a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 1997, p.574), uma vez que o conflito é um processo que ocorre naturalmente na sociedade, mas que cada indivíduo tem de saber controlá-lo ou regulá-lo. Assim sendo, é necessário que o adulto assuma um papel importante na regulação de conflitos sociais, promovendo a negociação e construindo “uma democracia verdadeiramente participativa” (Kessler citado por Vasconcelos, 1997, p.175), em que as crianças possam ter uma voz ativa e resolvam os conflitos através da negociação entre as partes envolvidas. Para que existam experiências de vida democrática, o educador de infância tem de proporcionar “a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva” (Ministério da Educação, 1997, p.36). É através da negociação que as crianças irão aprender a viver juntas, pelo que, perante um conflito, devem tentar fazê-lo recorrendo ao diálogo, em vez de procederem a agressões físicas.

O educador deve incentivar a comunicação, promovendo assim a independência, o pensamento crítico e o controlo emocional, para que as crianças consigam resolver os seus conflitos sozinhas, só devendo intervir se necessário, “retirando-se em seguida e deixando as crianças discutir e negociar sozinhas” (Vasconcelos, 1997, p.183). Desta forma, têm a oportunidade de resolver os seus problemas, defendendo os seus direitos e envolvendo-se ativamente e de forma positiva nas atividades e brincadeiras (Katz & McClellan, 2006). O educador deve ainda ajudá-las a controlarem-se, estabelecendo os limites de comportamento para que possam “aprender a controlar desejos e impulsos” (Brazelton & Sparrow, 2003, p.58), sentindo-se cada vez mais seguras e confiantes nas suas interações. O conflito acaba por beneficiar a criança que aprende “a negociar e resolver disputas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.266), devendo ser encarado como uma forma de promover a aprendizagem social. Assim, é estimulada a resolver os seus problemas, lutando pelos seus interesses e compreendendo a perspectiva do outro (Pereira, 2012), em que “o diálogo, a comunicação, é o centro de toda a negociação” (Vasconcelos, 1997, p.178).

Na minha opinião, o adulto também deve ser o mediador das interações entre as crianças, “uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas

emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento” (Oliveira, 2002, p.203). Neste sentido, deve assumir um papel ativo na vida das crianças, mostrando-se disponível, firme e compreensivo, respondendo aos pedidos de atenção, apoiando-as e ajudando-as a resolver os problemas. Deve, igualmente, escutar o que têm a dizer e estabelecer um maior clima de interação entre as crianças, encorajando o diálogo, para que desenvolvam a capacidade de pensamento e de resolução de conflitos. Na fase inicial do desenvolvimento das crianças, em que os conflitos são sistemáticos, é necessária a existência desta mediação por parte do adulto, pois só assim é que serão capazes de “enfrentar os desafios com que se deparam e encontram a calma e a serenidade necessárias para refletir sobre o conflito e agir em conformidade com a sua reflexão, em detrimento dos seus impulsos” (Pereira, 2012, p.48).

Desta forma, as crianças começam a aprender a lidar com as interações sociais, melhorando a reflexão sobre os seus atos, tendo a capacidade de dar opinião e escutar pontos de vista distintos do seu, algo bastante importante para que se tornem mais aptas na resolução dos seus problemas, consciencializando-se do que é certo ou errado. Gradualmente, passam a conseguir aceitar o outro, tornando-se mais tolerantes, sociáveis e conscientes das suas ações e comportamentos<sup>10</sup>.

### **3.3. A música enquanto fator no desenvolvimento social das crianças**

A música está presente no quotidiano da criança desde que nasce e interage com quem cuida dela, podendo ser definida como “a linguagem que se traduz em forma sonora capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e o silêncio” (Berchem citado por Krzesinski & Campos, 2006, p.115). De acordo com Maschat (1999), a música é “uma forma de expressão interativa e comunicativa” (p.5), sendo que quando utilizada em grupo, é criado um clima afetivo com repercussões na aprendizagem das crianças, em que “aprender e interagir em grupo assume um significado” (p.5) importante para a socialização do ser humano.

Através da música, os seres humanos podem aprender a expressar e transmitir

---

<sup>10</sup> “A C.P. veio a correr ter comigo, dizendo que a M.C a tinha empurrado. A M.C. veio atrás dela para justificar o seu comportamento, dizendo que já tinha pedido desculpa e que não a queria ter empurrado. Assim, demonstrou ter consciência das suas ações e como deve resolver os conflitos com os quais se depara” **(Nota de campo, 5 de maio de 2015)**

diversos sentimentos e emoções, como a alegria, a tristeza, a calma, o medo, sendo que, segundo Juslin (2009), “a maior parte dos estudos de pesquisa consideram a prevalência de determinadas emoções e sugerem que a felicidade, o amor, a calma, a tristeza, a excitação e a nostalgia são respostas emocionais relativamente frequentes à música” (p.133). De facto, são várias as emoções que a música pode transmitir, mas também depende de diversos fatores, sendo que “recentemente tem-se comprovado que a compreensão das emoções musicais dependem da interação complexa entre a música, o ouvinte e a situação” (Juslin, 2009, p.135).

É essencial que a criança esteja envolvida num ambiente rico musicalmente, uma vez que, segundo Rodrigues (2000), irá conseguir expressar-se consigo mesma e com o meio envolvente, construindo progressivamente a sua identidade, o que irá facilitar o processo de socialização com o outro. De acordo com Rodrigues e Rodrigues (2014), “qualquer aprendizagem ocorre no seio de uma relação, o que faz dela um acto social” (p.174). Assim, a música proporciona uma relação mais dinâmica entre adulto-criança e criança-criança, permitindo que se desenvolva não apenas musicalmente, mas também socialmente, descobrindo o mundo que a rodeia e estabelecendo relações positivas com o outro.

De salientar que, a partir dos três anos, as crianças começam a ter uma maior autonomia que lhes vai permitir descobrir o espaço físico e o sonoro, pelo que “a sua percepção musical estará mais desenvolvida e a interacção com o adulto e as outras crianças processar-se-á de forma mais explícita” (Ferrão & Rodrigues, 2008, p.64). Importa referir que a música apresenta um conjunto de características que possibilitam o desenvolvimento das crianças. Esta pode despertar emoções<sup>11</sup>, comunicar sensações e contribuir para aumentar a sensibilidade, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de relações sociais. (Ongaro, Silva & Ricci, s.d.). De facto, estudos recentes apontam para a hipótese de a música desempenhar o papel de regular ou modificar emoções dos indivíduos, sendo utilizada “para se consolarem ou aliviarem o *stress*” (Juslin, 2009, p.131). Esta forma de arte também pode servir para controlar a agressividade, estabelecer a identidade social, diminuir a ansiedade e a dor psicológica, bem como promover a cooperação e a noção de grupo (Clayton, 2009).

A música fornece mecanismos necessários para o estabelecimento de relações

---

<sup>11</sup> Entende-se por emoção “um estado sentimental produzido pelas respostas fisiológicas distintas e pelas avaliações cognitivas que motivam a ação” (Cole & Cole, 2004, p.161). Em idade pré-escolar, as crianças podem demonstrar alegria, tristeza, medo, raiva, desgosto, embaraço, orgulho, vergonha, empatia, entre outras.

interpessoais, podendo afetar o modo como cada um interage e facilitar o sentido de identidade de grupo. Nesta ordem de ideias, Clayton (2009) salienta que através de atividades musicais é possível verificar-se gradualmente um maior comportamento cooperativo, existindo a partilha de estados emocionais o que irá levar ao espírito de união no grupo, desenvolvendo assim a comunicação entre as crianças. Este companheirismo criado através da interação com a música em diferentes contextos, poderá proporcionar a passagem do individual para o social, em que começam a estabelecer relações com os outros, diminuindo a distância interpessoal, conduzindo-as “para a união social, deixando de haver espaço para o conflito, para a exclusão e existe, igualmente, um espaço no desempenho musical” (Clayton, 2009, p.40).

Neste sentido, quando se desenvolvem atividades de música com o grande grupo no JI, para além de estarem a ser desenvolvidas capacidades musicais, esta poderá ser utilizada com outras intencionalidades, servindo de mediadora para dar grande ênfase ao desenvolvimento da socialização, da participação ativa de cada criança, a cooperação, a partilha, o diálogo, pelo que progressivamente, vai sendo construído o conceito de grupo e de união, estabelecendo-se assim relações interpessoais positivas. Para além disto, através destas atividades, as crianças vão ter a oportunidade de demonstrar as suas emoções, permitindo “o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo” (Melo, 2008, p.3).

Neste processo a criança começa a compreender os seus sentimentos e a preocupar-se com os dos outros, formando gradualmente a sua identidade, pelo que “a linguagem musical é um importante elemento mediador para o desenvolvimento e interação social de crianças” (Scherer & Domingues, 2012, p.11) em contexto de JI. Desta forma, a música pode ser um verdadeiro recurso para a “autorregulação do estado emocional, cognitivo ou fisiológico de um indivíduo” (Clayton, 2009, p.39), pelo que escutar uma canção ou realizar uma atividade musical, segundo o mesmo autor, é um importante instrumento de regulação, acabando por servir de mediação entre o “eu” e o “outro”, fortalecendo a comunicação e a interação entre o grupo de crianças.

Tal como defende Romanelli (2009), a música é utilizada por todos os seres humanos, tendo a função de despertar a socialização. É um “agente socializante, um veículo de comunicação e auto-expressão” (Rodrigo, 2008, p.30), pelo que desenvolve o relacionamento entre as crianças, a sua participação no grupo e a manifestação de emoções e sentimentos, que lhes vão permitir compreender e socializar com o outro.

Em suma, a música pode ter um papel importante no desenvolvimento social

das crianças, tornando-as mais predispostas para interagir, tendo um efeito positivo no estabelecimento de relações interpessoais com pares. Através desta, a criança pode adquirir um conjunto de competências e aprendizagens em todos os domínios - cognitivo, emocional, social, físico - que serão fundamentais para a sua vida futura. Poderá ser um instrumento para regular e estruturar as suas atitudes, podendo influenciar a sua concentração, atenção, ansiedade, autoestima e autoconfiança. A música deverá assim ser utilizada como estratégia ou instrumento facilitador da regulação de comportamentos e da promoção de relações interpessoais.

### **3.4. Metodologia utilizada**

Após ser escolhida a problemática, procedi à investigação que se desenvolveu numa perspetiva da metodologia de investigação-ação, sendo que não completei totalmente o ciclo esperado neste método. A durabilidade da investigação, ao ser relativamente curta, não permitiu cumprir todas as suas etapas e pressupostos. Para se realizar uma investigação-ação, tentando melhorar uma determinada situação social que decorre da prática (Elliott, 1991), importa apresentar a metodologia utilizada para se obterem dados passíveis de serem analisados, que são o fundamento de toda a investigação, procedendo à recolha de informações sistemáticas.

A natureza da investigação é de abordagem qualitativa, em que os métodos utilizados visam a compreensão, descrição e descoberta dos fenómenos humanos apreendidos, permitindo dar significado ao ambiente educativo e ao grupo de crianças, facilitando a compreensão aprofundada dos problemas decorrentes da realidade, através dos quais se investiga o sentido de determinados comportamentos, atitudes ou convicções (Fernandes, 1991). A fonte direta dos dados é o próprio ambiente onde ocorre, já que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48), sendo essencial o papel do investigador. Esta abordagem ocorreu de forma flexível e evolutiva, com um grupo-alvo de oito crianças, sobre as quais incidiu o plano de intervenção educacional da investigação. Foi realizada por mim, enquanto investigadora participante, pelo que os dados foram recolhidos a partir de observação direta, participante e naturalista, em que intervenho diretamente na organização do ambiente educativo, nomeadamente, nas rotinas, espaços, materiais e atividades desenvolvidas. Ao ser participante possibilitou uma melhor compreensão dos fenómenos ocorridos, permitindo-me

partilhar o contexto com o grupo, obtendo informações aprofundadas da realidade, facilitando a recolha e análise de dados.

A técnica de recolha de dados que utilizei, tendo em conta a minha problemática, foi a observação (direta, naturalista e participante). Os instrumentos de recolha de dados são as notas de campo. Apenas foi utilizada uma fonte de recolha de dados, apesar de inicialmente, quando delineado o plano de ação educacional, ter planeado a realização de entrevistas às crianças após as atividades estruturadas de música. Porém, não obtive a devida autorização dos pais atempadamente, pelo que só foi possível fazer esta entrevista para uma das atividades realizadas, à qual me refiro durante o texto como uma reflexão oral com as crianças.

A observação permite conhecer diretamente os fenómenos que ocorrem num determinado contexto, ajudando a compreender as ações, as crianças e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008), pelo que recorri às notas de campo para registar acontecimentos, de forma descritiva e reflexiva, dando “voz” aos intervenientes da ação e registando “os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações” (Ponte, 2002, p.14).

Estas notas serviram para descrever as ocorrências de conflitos sociais entre pares, o registo de incidentes críticos e as atitudes manifestadas pelas crianças durante a realização de atividades estruturadas ou não estruturadas de música. Para além disto, foi feito o registo de uma reflexão oral, após a realização de uma atividade estruturada com as crianças, que serviu para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Para isto, recorri a um guião com perguntas de resposta aberta (ver anexo O), em que cada criança revelou sentimentos, preferências e atitudes, dando-lhe um papel ativo e reconhecendo que tem capacidades e o direito à sua opinião.

Recorri à revisão da literatura, fazendo um levantamento de diversas fontes de informação, como publicações, livros ou investigações que tratem temas como a música e o desenvolvimento das crianças; as relações interpessoais e a gestão de conflitos sociais entre pares; o papel do adulto na mediação de conflitos, para justificar e complementar as informações obtidas nos dados recolhidos das observações.

Após a recolha de dados, recorri à triangulação de dados, comparando ou contrastando os diferentes ângulos obtidos na investigação, fazendo o cruzamento entre as notas de campo e a revisão da literatura. Procedi à análise de dados de

natureza qualitativa, interpretando “o significado do material em análise” (Máximo-Esteves, 2008, p.104), organizando todas as notas de campo e respostas às questões da reflexão, para “sintetizar os significados essenciais” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). Dividi os registos em temas e subtemas, encontrando “padrões de similaridades e de diferenças através de todo o *corpus*” (Tomás, 2011, p.159, destaque da autora).

Para uma investigação de qualidade importa considerar um roteiro ético, mantendo a confidencialidade dos dados obtidos. Numa investigação com crianças, essa responsabilidade aumenta, devendo ser salvaguardados os seus direitos, interesses e sensibilidades (Máximo-Esteves, 2008). Privilegiam-se princípios éticos, como a competência, a integridade, a responsabilidade e o respeito pela criança, reconhecendo, defendendo a sua dignidade enquanto pessoa. Procurei respeitar cada criança e as suas características individuais, atendendo às suas necessidades e interesses, valorizar as suas capacidades, zelando pela sua privacidade (APEI, 2011).

De acordo com os princípios éticos apresentados por Tomás (2011) e sustentados na literatura sobre a ética na investigação, para recolher dados de forma confidencial, explicitiei a todos os atores envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), os objetivos da investigação, os tempos e como seriam planeadas as semanas de intervenção. Esta explicitação foi feita através de um consentimento informado prévio dos pais, onde pedi autorização para a realização das entrevistas, clarificando a problemática, os objetivos e os resultados a atingir (ver anexo P). Também fiz um pedido de autorização às crianças, para participarem na investigação (ver anexo Q). O meu plano de intervenção educacional relativo à investigação foi explicitado à equipa educativa, tendo constado nas planificações expostas, permitindo o acompanhamento pelos pais. Foi respeitada a privacidade e confidencialidade das crianças (Tomás, 2011), através do recurso às iniciais dos seus nomes; de não identificar nenhuma das instituições; das suas fotografias terem sido autorizadas pelas educadoras, ocultando os respetivos rostos, garantindo o direito ao anonimato.

### **3.5. Definição do grupo-alvo**

Apresentada a metodologia da investigação, importa evidenciar que após uma observação cuidada do grupo, pude constatar que oito crianças entre os 2 e os 3 anos, envolviam-se constantemente em situações de conflitos, agredindo fisicamente os colegas. Decidi que iria incidir a minha investigação sobre este grupo-alvo, com vista

ao desenvolvimento de competências e estratégias socialmente adequadas. No início da minha intervenção, foram várias as evidências de situações de conflitos sociais, que me permitiram definir o grupo-alvo, tal como se pode verificar na seguinte tabela.

Tabela 1

*Exemplos de situações de conflitos sociais que permitiram definir o grupo-alvo da investigação*

<b>Grupo-alvo</b>	<b>Notas de campo</b>
<b>T.N.</b>	<i>“A T.N. estava a brincar com a M.G. na área do faz-de-conta, mas como esta tinha um objeto que a T.N. queria, começou a tentar tirar-lho da mão. Como não conseguiu, acabou por lhe dar uma palmada, retirando-lhe o objeto com força” (12 de março de 2015)</i>
<b>M.A.</b>	<i>“Na aula de ginástica, o M.A. começou a chorar e a bater no M.R., dizendo que ele estava no lugar em que ele se ia sentar. Bateu com os pés no chão e puxou-o com força, com o intuito de o retirar daquele espaço” (24 de fevereiro de 2015)</i>
<b>M.M.</b>	<i>“Durante o momento de reunião no chão, o M.M. colocou as suas pernas por cima das do S.A. Este sentiu-se incomodado e afastou-o. De seguida, o M.M. começou a puxá-lo e a bater-lhe com os braços na cara de propósito, rindo-se do sucedido” (2 de março de 2015)</i>
<b>L.V.</b>	<i>“Na área de faz-de-conta, a L.V. queria a vassoura que o M.M. tinha na mão, pelo que puxou-a com força de modo a obtê-la. Como não conseguiu empurrou-o e deu-lhe uma palmada, retirando-lhe o objeto” (7 de abril de 2015)</i>
<b>L.G.</b>	<i>“O L.G. estava numa mesa a fazer um puzzle, quando o S.N. se aproximou e começou a tirar-lhe as peças. O L.G. gritou “Sai daqui! Sou eu que estou a jogar!”, enquanto o empurrava da cadeira. Como este não saiu, começou a chorar e a bater nos braços do S.N.” (18 de março de 2015)</i>
<b>P.N.</b>	<i>“Na área da modelagem, o P.N. queria o copo que o L.G. estava a utilizar. Em vez de lhe pedir, retirou-o da mão do L.G. e quando este lho tentou tirar, bateu-lhe com o copo na mão e empurrou-o para que não o conseguisse obter” (26 de fevereiro de 2015)</i>
<b>M.R.</b>	<i>“Enquanto estava no recreio, o M.R. foi ter com o P.N. para lhe tirar o bloco que tinha na mão. Empurrou-o e puxou o objeto com força. Começaram a disputar o objeto e o M.R. quando o obteve, bateu-lhe com o mesmo e foi-se embora a correr” (12 de março de 2015)</i>
<b>S.A.</b>	<i>“O S.A. bateu no J.F. por este estar a usar os carros que ele queria. Tirou-lhos da mão e empurrou-o para que este não ficasse com os mesmos” (6 de março de 2015)</i>

Depois de observar diversas situações de conflitos, como as descritas anteriormente, constatei que seria este o grupo-alvo da minha intervenção. Desde o início da PPS, tinham demonstrado comportamentos menos adequados, recorrendo sistematicamente à agressão física para obterem, manterem ou defenderem objetos e revelavam pouca capacidade para resolverem os seus problemas autonomamente.

### **3.6. Descrição da intervenção educacional**

Após definir o grupo-alvo, dei início à minha intervenção no sentido de tentar melhorar as interações sociais e as relações interpessoais entre pares na resolução de conflitos, tendo em conta que “o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interativo, envolvendo relações e interações com as outras pessoas” (Roberts, 2004, p.144). Neste sentido, desenvolvi um plano de intervenção educacional, com um conjunto de propostas de atividades que visaram o

desenvolvimento destas competências nas crianças, ao longo de dois meses. As atividades foram realizadas a partir dos interesses e necessidades do grupo, encontrando-se totalmente contextualizadas.

Assim sendo, procedi à realização das atividades, tendo iniciado com a exploração de sombras com o corpo. Utilizei a música clássica *Silêncio*, de Beethoven, como recurso para regular os comportamentos do grupo, estando presente durante toda a atividade, uma vez que esta “desacelera os seus pensamentos e estabiliza a sua emoção” (Cury, 2004, p.121): *“Quando coloquei a música e acendi apenas uma fonte de luz sobre o pano, as crianças ficaram em silêncio, muito expectantes com o que iria acontecer. O P.N. perguntou: “O que vamos fazer?”, ao que lhe respondi que íamos utilizar o nosso corpo para fazer sombras. A serenidade e o ambiente estava criado, era o momento de iniciar a atividade”* (Nota de campo, 23 de abril de 2015).

Inicialmente imitaram os meus gestos do outro lado do pano, sendo que a concentração e participação eram notórias: *“O L.G., assim que observou a minha posição disse: “Isso é um espantalho! Está com os braços abertos”. Quando perguntei se estavam a fazer como eu, responderam que sim, revelando divertimento e concentração na tarefa realizada”* (Nota de campo, 23 de abril de 2015).

Posteriormente, em grupos de três, foram para trás do pano e exploraram as capacidades do seu corpo, interagindo com os colegas que estavam do lado contrário e com quem estavam a partilhar as sombras, podendo “observar a sua capacidade para estabelecer relações próximas e carinhosas com os seus pares” (Katz & McClellan, 2006, p.16). Tiveram a capacidade de se distinguir e aceitar os sentimentos e as ações dos outros, não tendo sido visível qualquer tipo de comportamento mais agressivo, nem “situações geradoras de conflitos” (Lino, 2006, p.93), tendo sido privilegiada a boa disposição e concentração: *“Quando coloquei a música, o M.R. ficou totalmente concentrado, sem fazer barulho. Enquanto observava as sombras dos colegas, ria-se constantemente e comentava as suas posições.”* (Nota de campo, 23 de abril de 2015).



Figura 9. Exploração de sombras com o corpo

Cada criança pôde experimentar uma atividade natural e espontânea, abstraído-me do mundo que a rodeia e envolvendo-se profundamente no mundo da sua imaginação (Sousa, 2003) e fantasia, pois “os jogos com a luz e com as sombras entusiasma e maravilha a criança, colocando-a no limiar do misterioso, do

desconhecido” (Pereira & Lopes, 2007, p.65). Possibilitei um ambiente calmo e propício para a realização da atividade, recorrendo à música para transmitir tranquilidade e relaxamento, o que contribuiu para o seu sucesso, sendo evidente a relação estabelecida entre o grupo, potenciando assim o seu desenvolvimento social: *“O M.A., que observava as sombras dos colegas, pediu-lhes que se baixassem e dissessem adeus. Estes atenderam ao seu pedido e, após o executarem, ouviram-se gargalhadas entre todos os participantes da sala, tendo sido criado um ótimo momento de interação entre atores e espectadores”* (Nota de campo, 23 de abril de 2015).

Outra atividade proposta foi uma sessão baseada na exploração de movimentos rápidos e lentos e de sons corporais. Expliquei às crianças que iam escutar duas músicas (*Can Can Music* de Offenbach e *La Valse d'Amélie* de Amelie Soundtrack) e tinham de identificar se eram lentas ou rápidas. Posteriormente, espalharam-se pela sala e expliquei-lhes que quando ouvissem a música com o andamento lento, teriam de fazer movimentos de forma suave e lenta; quando ouvissem a de andamento rápido, os seus movimentos teriam de ser soltos e rápidos.

Depois de explorados os andamentos através de movimentos corporais, disse-lhes para continuarem a fazê-lo pelo espaço da sala, porém quando a música parasse, tinham de realizar determinadas ações: *“Foi possível observar as interações entre as crianças. Pedi-lhes que quando a música parasse, dessem um abraço, um beijinho ou batessem na palma da mão dos colegas”* (Nota de campo, 29 de abril de 2015). A maioria do grupo conseguiu respeitar o que tinha sido solicitado, mas constatei que a tendência foi a de se juntarem aos amigos com quem se relacionam normalmente: *“Quando lhes pedi para se abraçarem ao colega mais próximo, observei o P.N. a procurar o T.P. para o abraçar, pois é com ele que costuma brincar e não quis abraçar outra criança”* (Nota de campo, 29 de abril de 2015).

Nesta atividade, a música foi fundamental para estabelecer a ordem e o controlo do grupo, uma vez que como estava a explorar a noção de andamento rápido e lento, sempre que notava que o grupo estava mais irrequieto com o andamento rápido, por ter de desempenhar movimentos conforme o mesmo, colocava a música calma, reestabelecendo a tranquilidade e serenidade na sala.

Procurei promover o espírito de união e a cooperação entre todos, sendo que cooperar implica um trabalho em grupo para que seja possível alcançar os objetivos traçados, procurando-se resultados positivos para todos os membros envolvidos (Fontes & Freixo, 2004). As crianças desempenharam a tarefa facilmente,

demonstrando estar muito participativas, respeitando o espaço de cada uma e interagindo de forma positiva: *“O L.G. e o S.A. estavam muito contentes a abraçar-se, rindo-se ao mesmo tempo, não tendo adotado nenhuma atitude mais agressiva”* **(Nota de campo, 29 de abril de 2015)**.

Após esta tarefa, pedi-lhes para se sentarem e explorámos diferentes sons corporais como, por exemplo, fazer sons distintos tocando no rosto e na cabeça, explorar as potencialidades das mãos, das pernas e dos pés, tendo sido eu a sugerir-lhes primeiro, para que as crianças pudessem explorar o seu corpo. De seguida, pedi a cada uma para realizar um som como quisesse, para que os colegas pudessem imitar. Tiveram a oportunidade de experimentar criar de forma natural, livre e espontânea, realizando o que mais lhes agradava e aperfeiçoando as suas capacidades criativas (Sousa, 2003). Foi promovido o respeito pelo outro, a cooperação, a participação, a capacidade de esperar pela sua vez, algo fundamental para serem sensíveis aos interesses e necessidades dos outros, compreendendo que cada um tem o seu tempo para se expressar, possibilitando que evidenciassem as suas capacidades.

Com o intuito de estabelecer uma relação entre o que a educadora pretendia abordar na festa de final de ano e a minha investigação, realizei uma sessão que permitisse a exploração de sons e movimentos corporais de gatos. Inicialmente, sentados em roda, coloquei uma gravação retirada da *internet* de sons de gatos a miar e perguntei-lhes o que estavam a ouvir, ao que responderam que era um gato. Esta gravação serviu para enquadrar as crianças naquilo que iríamos abordar na sessão, uma vez que é importante cativá-las, despertando-lhes a curiosidade e estimulando-lhes o interesse nas tarefas que vão realizar (Katz & Chard, 2009).

De seguida, possibilitei a exploração da onomatopeia “miau” com diferentes expressividades, andamentos e intensidades, em que a participação e o entusiasmo das crianças foram visíveis: *“Quando da realização de diferentes formas de dizer “miau”, o M.A. muito animado perguntou: “Também podemos fazer o miau muito depressa, mas baixinho?”* **Consenti e todos exploraram as potencialidades da sua voz”** **(Nota de campo, 6 de maio de 2015)**. Exploraram ainda o ronronar dos gatos, mas quando pedi para o fazerem ao ouvido dos colegas, começaram a dispersar, perdendo o modelo individual que estava a gerir a atividade, passando a deter a atenção no coletivo. A partir deste momento ficaram bastante irrequietas: *“As crianças começaram a falar muito alto, perdendo o meu modelo. Algumas colocaram-se por cima de outras*

ou riram-se da situação, tendo sido gerado um grande burburinho que acabou por causar desassossego na sala” (**Nota de campo, 6 de maio de 2015**).

Tentando que voltassem a concentrar-se, pedi-lhes para fazerem movimentos pela sala, como se fossem gatos, imitando o que eu estava a fazer, sendo que inicialmente começaram a fazê-lo, mas rapidamente dispersaram e já não estavam com atenção ao que eu propunha. Coloquei uma canção do filme “Os Aristogatos” do interesse do grupo, mas mais uma vez já não foi possível controlá-lo: *“Começaram a dançar, puseram-se de pé, a gritar e a colocarem-se em cima uns dos outros, não tendo sido possível gerir a situação”* (**Nota de campo, 6 de maio de 2015**), pelo que o intuito de os fazer realizar movimentos com os seus pares, não foi efetuado, visto ser evidente “a tensão crescente que é própria desta idade” (Gesell, 1979, p.302)

Neste caso, a música não influenciou positivamente a regulação e controlo do grupo de crianças, tendo havido outros fatores externos e internos que levaram à agitação do mesmo. Concluo que a utilização da música como estratégia para estabelecer a gestão e o controlo dos comportamentos, nem sempre é observável, pelo que depende da situação, do grupo e da música (Juslin, 2009). Nesta situação, penso que o facto de a sessão já ter sido realizado numa hora tardia, depois de uma aula de dança e da motivação do grupo já não estar presente, pelo cansaço apresentado, influenciaram os comportamentos apresentados pelas crianças.

Outra atividade que decidi realizar com vista a possibilitar a partilha do mesmo espaço, a aceitação do outro, a cooperação e o respeito pelo outro foi uma sessão de educação física que consistia em realizar uma dança, com recurso à canção *Chu Chuá* do CD do Panda Vai à Escola, sendo que inicialmente fizeram-na dispersas pelo recreio. Após a realização da dança, sugeri que a realizassem novamente mas restringindo-as à delimitação de um arco, em que teriam de dançar dentro do mesmo, sem poderem sair, enquanto ouviam os movimentos solicitados pela canção.

A entrega, dedicação, participação e entusiasmo vividos pelas crianças foi notório: *“As crianças permaneceram dentro dos arcos, imitando os mesmos movimentos que eu fazia. Os sorrisos, gargalhadas e os movimentos engraçados estiveram presentes durante a tarefa, sendo que durante a canção ninguém saiu do arco, cumprindo exatamente o objetivo da tarefa”* (**Nota de campo, 7 de maio de 2015**). De facto, todos conseguiram ficar dentro do arco, enquanto dançavam, o que mostrou terem sido capazes de cumprir regras sociais, de permanecer no mesmo espaço, sem necessitarem de realizar movimentos amplos demais, restringindo-se

apenas a eles mesmos, sem se preocuparem com o que os outros estão a fazer, pelo que demonstraram ter controlo suficiente sobre eles próprios, em relação ao espaço em que poderiam movimentar-se.

De seguida, propus-lhes que dançassem ao som de uma música, pelo recreio, mas que quando esta parasse, teriam de ouvir e realizar as minhas indicações. Assim sendo, pedi-lhes que se juntassem aos pares, aos trios ou em quádruplos, dentro dos arcos, sendo que conseguiram respeitar as regras estabelecidas, conseguindo partilhar o mesmo arco com outras crianças. Por vezes incomodaram-se com o limite de espaço do arco: *“Após pedir para se juntarem quatro pessoas no mesmo arco, o M.A. demonstrou estar incomodado pela falta de espaço, começando a empurrar a I.Ba. para fora do arco. Fui ter com ele e expliquei-lhe que não podia deixá-la sair, senão ela perdia o jogo, pelo que necessitava da sua ajuda. O M.A. compreendeu e abraçou-a, não a deixando ficar fora do arco”* (Nota de campo, 7 de maio de 2015).

Esta nota de campo evidencia como a criança teve capacidade para compreender que poderia estar a prejudicar uma colega com a sua atitude, tendo a necessidade de estabelecer o contacto físico com a mesma, ajudando-a a não perder. Demonstrou que conseguia cooperar, respeitar e partilhar o mesmo espaço, assumindo responsabilidades, estando evitada a situação de conflito. De facto, as atividades que são realizadas em grande grupo tornam-se essenciais para que as crianças possam colaborar entre si, com vista a alcançarem o mesmo objetivo, sendo possível verificar a entreaajuda e o apoio entre crianças com competências mais e menos desenvolvidas (Arends, 1995). Neste sentido, concluo que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p.59).

A última atividade estruturada para a investigação que propus ao grupo foi um momento de relaxamento, em que o objetivo consistia em fazer massagens aos colegas utilizando os carros com que brincam diariamente. Pedi-lhes que se sentassem junto à parede para que pudesse dividi-los em pares, favorecendo o estabelecimento de interações com quem tinham menos afinidade e interagiam pouco, podendo contactar fisicamente. De seguida, disse a cada par para se deslocar até ao espaço que tinha indicado, dando um carro a uma das crianças do par.

Após estarem espalhados pela sala, expliquei que uma criança fazia as massagens e outra ficava deitada no chão a receber, trocando posteriormente. Dei-

lhes tempo para decidirem quem fazia o quê primeiro, sendo que depois de terem decidido, coloquei a música gravada *Moonlight Sonata* de Beethoven. Fui dando indicações dos locais do corpo onde deviam passar com o carro (na cabeça, nas costas, nas pernas), utilizando um tom de voz adequado, que favorecesse a tranquilidade do grupo. Para além disto, orientei as crianças de forma a realizarem os movimentos de forma suave, para não magoarem os colegas.



Figura 10. Sessão de relaxamento com carros

Durante a atividade, algumas crianças encontraram-se desconfortáveis por terem de realizá-la com quem não falavam ou não brincavam, não estando predispostas e recetivas a fazer e receber massagens: *“O M.R. teve muita dificuldade em fazer e receber massagens da M.G., sentindo-se incomodado pelo facto de esta lhe estar a tocar com o carro e por ter de fazer massagens e tocar no corpo da colega”* (Nota de campo, 14 de maio de 2015). Apesar disto, a maioria demonstrou ter facilidade em realizar esta tarefa, em que foi possível “proporcionar às crianças experiências de tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça” (Roberts, 2004, p.147), em que aprenderam a relacionar-se, a “colocar-se no lugar do outro e observam vários tipos de comportamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.384): *“Enquanto a T.N. passava o carro nas costas do S.A., este ria às gargalhadas com cócegas, demonstrando estar totalmente envolvido e divertido. Por sua vez, a T.N. demonstrou sensibilidade e preocupação, quando perguntou ao S.A. “Posso passar o carro na cabeça?”* (Nota de campo, 14 de maio de 2015).

Procurei que as crianças interagissem umas com as outras, recorrendo à utilização de música clássica para promover a tranquilidade na sala. Potenciei o estabelecimento de relações de proximidade, mostrando que o trabalho entre pares pode dar-se “mesmo não sendo grandes amigas e que não têm necessariamente de gostar umas das outras para trabalharem em conjunto” (Katz & McClellan, 2006, p.42).

Seguidamente, procedi a uma reflexão oral sobre esta atividade ao grupo-alvo da investigação. De salientar que não tive autorização dos pais para as realizar atempadamente, pelo que estes são os únicos dados obtidos na recolha de informações através das entrevistas propostas inicialmente. Da análise da reflexão, posso concluir que em relação à questão “O que gostaste mais de fazer na atividade?”, as respostas remetem-se para as sensações que as crianças sentiram

com a massagem pelo corpo e aquilo que fizeram os outros sentir, em que todos disseram que tinham gostado de “sentir o carro nas costas” (S.N.) ou “sentir cócegas nos braços” (L.G.) ou “de fazer massagens ao S.N.” (T.N.).

No que respeita à questão “O que gostaste menos de fazer na atividade?”, apenas três crianças disseram “sentir o carro nas costas” (L.V.), “sentir cócegas” (M.M.) e “sentir cócegas nas mãos e na cabeça. Não gostei de fazer com a M.G.” (M.R.). Constatei que as respostas também consistem em sensações obtidas nas massagens, porém o M.R. salientou que não gostou de fazer com a colega, tendo conseguido transmitir a dificuldade em estabelecer uma interação com quem não brinca ou interage habitualmente.

As crianças que responderam à questão “O que achas que aprendeste?” concluíram que tinha sido “fazer massagens com os carros” (T.N.), sendo que duas disseram que não aprenderam nada, não conseguindo refletir sobre o que foi realizado e sobre a contribuição da atividade para o seu desenvolvimento.

Por fim, na última pergunta “Como achas que te comportaste durante a atividade?”, à exceção de uma criança, todas responderam que se portaram bem, algo que se pôde constatar na atividade, uma vez que não houve nenhum incidente ou conflito entre as crianças. A justificação encontrada foi a de não terem magoado o colega e terem feito “devagarinho com o carro” (L.G.). O M.R. foi o único que respondeu que se tinha comportado mais ou menos, porque “bati na M.G. e ela chorou e porque ela não é minha amiga” (M.R.). Esta resposta preocupou-me, uma vez que foi algo que não se sucedeu, o que demonstra que o M.R. não consegue interiorizar e ter consciência das suas ações. Por ser uma criança mais *conflituosa* e recorrer muitas vezes à agressão física aquando das brincadeiras que tem com os colegas, considerou que o seu comportamento foi negativo, por ter causado um impacto negativo na colega, mesmo que isso não tenha acontecido.

### **3.7. A utilização da música noutros contextos**

Em diferentes momentos da rotina das crianças, a música esteve presente pelos pedidos que faziam, o que também me permitiu analisar os seus comportamentos, quando esta era utilizada. Remetendo às notas de campo que validam estes momentos pode-se verificar que: *“Quando coloquei música na sala, a pedido do S.N., as crianças começaram a dançar, a rir e a cantar. Divertidos,*

*juntaram-se aos pares, aos trios e em quádruplos, por iniciativa própria. Também dançaram com almofadas ou outros bonecos” (Nota de campo, 12 de maio de 2015).*

Era notória a satisfação das crianças por aquilo que ouviam, sendo um ótimo momento que demonstrou a capacidade do grupo se relacionar, sem ser necessário a intervenção do adulto, tendo sido a primeira vez que os vi a interagirem com crianças com quem não costumavam relacionar-se, pelo que percebi que começava a evidenciar-se um conceito de grupo, de união, de companheirismo e de coesão. Exploraram livremente o espaço, dançaram, cantaram e a alegria foi constante, uma vez que “a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, que traz satisfação e alegria” (Estevão, 2002, p.34): “O S.A. era o mais animado, sorria, saltava e batia palmas enquanto andava pela sala. O M.R. e o L.G. andavam à volta da sala, atrás um do outro, a dançar. O M.Ca. estava agarrado à N.I. a dançar. Posteriormente, vi o M.R. a dançar agarrado ao L.G., mas sem se magoarem” (Nota de campo, 12 de maio de 2015). Realmente, a música foi facilitadora da relação entre as crianças que, autonomamente, formaram grupos e divertiram-se em conjunto.

Outro momento da rotina em que a música interferiu nas atitudes do grupo foi durante as refeições, em que foi visível que “a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar” (Amado, 2007, p.39): “O grupo estava ansioso pelo almoço e o ambiente estava muito ruidoso. O M.A. perguntou “Podem pôr o CD da Bia?”. A educadora consentiu e colocou-o. O ambiente ficou mais sereno e as crianças concentraram-se a ouvir a canção. O M.M. começou a bater palmas e, de um momento para o outro, todos estavam a bater palmas e a cantar” (Nota de campo, 6 de maio de 2015). A música revelou-se uma estratégia importante para estabilizar e controlar a ansiedade do grupo, possibilitado um ambiente mais tranquilo no refeitório.

Para recolher os dados para a investigação, também procedi ao registo de notas de campo das aulas de música realizadas por uma professora externa. Fazendo a análise das mesmas, pude constatar que a atitude das crianças era relativamente distinto daquele que apresentavam durante outros momentos do dia: “Apercebi-me que o grupo mostrava bastante interesse e motivação na aula de música, algo evidente pela animação, concentração e participação ativa de todos. Constatei que ficaram um pouco mais calmos, não se envolvendo em conflitos entre pares, algo que acontece durante o dia-a-dia” (Nota de campo, 10 de março de 2015).

Porém, aquando das transições entre canções, de tarefas ou de ações por

parte da professora, as crianças acabavam por ficar um pouco ansiosas e desconcentradas por estarem sentados à espera, começando a brincar ou a falar com os colegas: *“Enquanto espera que a professora cante outra canção, o P.N. diz “Já podemos ir embora, agora é o adeus”, enquanto se ri. O S.A., por sua vez, vai buscar um brinquedo que se encontra debaixo da mesa. O L.G. deita-se no chão e tenta alcançar os instrumentos da professora”* (Nota de campo, 22 de abril de 2015).

Quando a professora voltava a tocar algum instrumento, a cantar ou colocava uma canção, o grupo retomava a tranquilidade, agradando-lhes “uma diversidade de experiências musicais” (Gesell, 1979, p.324): *“Quando a música começa, o silêncio é retomado, viram-se para a frente espantados com o que estão a ouvir. “Ah...”, diz o L.G. surpreendido. Escutam a canção com atenção e riem-se da situação. O M.R. diz “Olha a música”, ficando pasmado a olhar para as colunas. O L.G. refere “Olha este é o galo! Ah agora é o sino da igreja”. O grupo reage ao que ouve, fazendo comentários e mostrando-se muito participativo”* (Nota de campo, 22 de abril de 2015).

De salientar que a criança que apresentou uma atitude totalmente distinta do dia-a-dia foi o M.R., que aquando das aulas de música ficava muito sereno e concentrado naquilo que estava a assistir: *“O M.R. observa a professora, sorrindo, cantando e dançando ao som da música. Começa a bater palmas, sem nunca desviar o olhar da professora, enquanto abana a cabeça de um lado para o outro”* (Nota de campo, 29 de abril de 2015). Ao observar as ações do M.R. percebi que, tal como defende Gardner (1983), citado por Hohmann e Weikart (1997), “as crianças pequenas relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com actividade física” (p.657).

Constatee que estas aulas também promoviam a interação entre as crianças que, quando envolvidas nas atividades de música, participavam ativamente, demonstrando gostar de “expressar-se por música e de elas próprias fazerem música” (Gesell, 1979, p.334): *“O S.A. bate entusiasmado no banco; o M.R. bate no banco, canta e sorri; o L.G. bate no banco e chama à atenção do amigo “S.A., olha! S.A.”, para que ele o veja a tocar; o M.A. toca no banco e sorri ao mesmo tempo; o P.N. está bastante atento a cantar e a olhar à sua volta”* (Nota de campo, 29 de abril de 2015).

Após a observação direta das sessões de música e de as analisar criticamente, pude comprovar que durante os momentos em que as crianças estiveram efetivamente envolvidas e em interação com a música, permaneceram tranquilas, animadas e participativas, demonstrando o interesse e motivação. Porém, aquando

das transições entre canções, quando não estavam a cantar, dançar, tocar ou a escutar, ficavam mais irrequietas, sendo evidente alguma ansiedade por terem de permanecer no mesmo espaço, sem efetiva interação e perdiam a atenção na sessão, algo que considero totalmente expectável tendo em conta as idades das crianças e o tempo de atenção reduzido que caracteriza esta faixa etária. Concluo que a música é “um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (Hohmann & Weikart, 1997, p.658) e é um dos fatores que impulsiona a adoção de atitudes positivas por parte das crianças e que potencia o seu desenvolvimento social, pois através desta é visível a partilha, o diálogo e a comunicação que estabelecem, o que acaba por fomentar as suas relações interpessoais.

### 3.8. Reflexão sobre a investigação

Após recolher os dados ao longo da minha intervenção acerca da ocorrência de conflitos sociais entre as crianças, foi possível organizá-los em categorias para serem analisados. Na tabela 2 apresento os dados da análise das notas de campo no que se refere às situações de conflitos entre pares, nomeadamente, os motivos de ocorrência de conflitos, como é que as crianças os resolviam e qual o papel do adulto mediador na gestão e regulação dos mesmos.

Tabela 2

Dados da análise das notas de campo referentes aos conflitos

Temas	Categorias
Motivos dos conflitos sociais	<p><b><u>Disputa de objetos</u></b>  <i>“Hoje o S.A. e o L.G. envolveram-se em mais um conflito entre pares. Estavam os dois a brincar na área dos jogos e, como queriam o mesmo carro, começaram a disputá-lo, empurrando-se e batendo para obterem o objeto, começando os dois a chorar compulsivamente” (13 de abril de 2015)</i>  <i>“O M.R. queria o mesmo brinquedo que a I.B., tentou tirar-lho da mão, mas como esta não lhe dava, bateu-lhe e empurrou-a” (20 de abril de 2015)</i></p>
	<p><b><u>Intrusão em brincadeiras</u></b>  <i>“O S.A. estava com o dinossauro que trouxe de casa na mão e derrubou os cubos que o M.A. estava a empilhar. Este queixou-se diversas vezes, porque queria brincar e não conseguia, pois o S.A. estava sempre a deitar tudo para o chão” (4 de março de 2015)</i>  <i>“O M.M. estava a importunar a brincadeira dos colegas, retirando os brinquedos ao S.A. e ao T.P. e correndo atrás dos mesmos para não os deixar brincar” (20 de março de 2015)</i></p>
	<p><b><u>Diferença de opiniões</u></b>  <i>“O M.R. e o S.A. por terem escolhido a mesma personagem do filme, começaram a discutir: “Eu é que sou o O’Malley” disse o S.A. O M.R. respondeu “Não, não és! Eu é que sou!”. De seguida, levantou-se e dirigiu-se ao S.A. e deu-lhe uma palmada” (20 de abril de 2015)</i>  <i>“O M.A. e M.R. entraram em conflito por quererem os dois regar as sementes. Como o M.R. não faz parte do projeto, o M.A. achava que ele não tinha o direito de as querer regar, pelo que empurrou-o para</i></p>

	o afastar do vaso” (12 de maio de 2015)
Estratégias usadas para resolver os conflitos	<p><b><u>Agressão física</u></b>  “O S.A. mandou um carro para cima da cabeça do L.G., por este estar a brincar com algo que ele queria. À tarde deu um pontapé nas costas do M.A. por este estar a tirar-lhe o brinquedo. O M.A. ficou marcado, tendo de colocar gelo nas costas” (27 de abril de 2015)  “O M.A. fez uma birra porque queria ir brincar com a plasticina, tentando tirar o M.R. dessa área. Como o M.R. resistiu e não o deixou, O M.A. começou a bater-lhe” (4 de maio de 2015)</p>
	<p><b><u>Pedido de ajuda ao adulto</u></b>  “O P.N. pediu-me para eu ir falar com o S.A., pois este tinha-o empurrado, para que não entrasse na casinha. Fui falar com o S.A. perguntando-lhe porque não partilhava o mesmo espaço com o P.N., este disse que ele podia entrar. Ainda não conseguem resolver os conflitos autonomamente, necessitando sempre da ajuda do adulto” (30 de abril de 2015)</p>
	<p><b>No final da PPS observei uma evolução por parte do M.A:</b> “Durante a brincadeira livre, notei que o M.A. queria um boneco que a I.B. tinha na mão. Fiquei admirada quando o ouvi a pedir à I.B. para lhe emprestar o boneco, sentando-se ao lado dela, com a intenção de brincar com ela. Ela emprestou e ficou com outro boneco que estava ao lado, tendo ficado algum tempo a brincar juntos” (20 de maio de 2015)</p>
Papel do adulto	<p><b><u>Promover o diálogo entre as crianças</u></b>  “O P.N. mordeu o dedo da T.P., no recreio, sendo que esta veio queixar-se e pedi que fosse falar com ele, mostrando o seu desagrado pela atitude do colega” (6 de maio de 2015)  “A I.B. veio a chorar ter comigo, queixando-se que a T.N. a tinha empurrado e batido na cara. Perguntei o porquê de isto ter acontecido e a I.B. disse que foi por causa do jogo. Pedi-lhe que fosse chamar a T.N. para falarem e resolverem a situação. Após esta ter pedido desculpa à I.B. voltaram a brincar onde estavam” (5 de março de 2015)</p>
	<p><b><u>Sensibilizar para a adoção de comportamentos socialmente adequados</u></b>  “O L.G. discutiu com o P.N. por não querer partilhar a plasticina. Começou a bater com os pés no chão, a chorar, agarrou-se à plasticina e não a largou. O P.N. tentou tirar-lha, pois também queria brincar. Perguntei ao L.G. o que se passava, ao que este me respondeu que queria brincar com a plasticina sozinho. Eu expliquei-lhe que tinha de partilhar os materiais da sala com o grupo, pois todos tinham o direito de brincar. Para além disso, devia partilhá-la para poder brincar com o P.N. Foram os dois para a área da modelagem, mais calmos. Posteriormente, o L.G. chamou-me e disse: “Cláudia, já estou a partilhar com o P.N.”, com um sorriso no rosto” (28 de abril de 2015)  “O M.A. envolveu-se numa disputa pela máquina fotográfica com o M.R. Pedi que me dissessem quem é que estava a brincar com o objeto e percebi que era o M.R. Expliquei ao M.A. que não podia tirar as coisas das mãos dos amigos e perguntei-lhe se podia esperar, para depois o M.R. lhe emprestar a máquina. Ele consentiu e foi brincar com a vassoura” (20 de maio de 2015)</p>

Os motivos pelos quais existiam dificuldades em termos sociais, que foi possível observar-se através das notas de campo, incidem sobretudo sobre a *disputa de objetos*, brinquedos ou materiais, bem como pela *intrusão em brincadeiras*, não respeitando o espaço do colega e por existirem *diferenças de opiniões* que não são bem aceites pelos pares. De salientar que estes motivos foram visíveis ao longo de todo o tempo de intervenção, pelo que considero não ter existido uma melhoria na capacidade de não se envolverem em conflitos sociais, estando presentes diariamente em vários momentos da rotina. De acordo com Gottman, citado por Katz e McClellan (2006), as crianças que são “capazes de estabelecer sincronia com os outros, criando um terreno comum, trocando informações e explorando semelhanças e diferenças, ao mesmo tempo que resolvem os conflitos que podem ocorrer durante os jogos” (p.13),

encontram-se competentes socialmente, algo que considero que ainda não está totalmente adquirido neste grupo de crianças.

Em relação aos tipos de resolução de conflitos, o mais utilizado é a *agressão física* e o *pedido de ajuda ao adulto*, em que a agressão é “usada como um instrumento para alcançar um objectivo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.376), ou seja, verifiquei que as crianças adotavam comportamentos mais agressivos para conseguir obter o brinquedo ou o objeto com que queriam brincar, retirando-o dos colegas, muitas vezes, sob a forma de agressão física, demonstrando ainda não ter capacidade para controlarem os seus impulsos e tentarem resolver os problemas entre pares através da negociação e do diálogo, o que considero fundamental, uma vez que “à medida que as crianças se tornam mais capazes de se expressarem verbalmente, em geral deixam de mostrar a agressão por meios físicos para a mostrar através da palavra (Maccoby, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.376). Para além disto, também estão bastante dependentes dos adultos para a resolução destes conflitos, pelo que “a sua interacção com os companheiros de brincadeira é frequentemente interrompida por pedidos de auxílio aos adultos” (Katz & McClellan, 2006, p.14). Este é outro aspeto que ainda está a ser desenvolvido, não estando totalmente adquirido pelas crianças, pois encontram no adulto a solução para os problemas com que se deparam, mas acredito que, gradualmente, irão sendo capazes de o fazer sozinhos.

Relativamente ao meu papel de adulto na mediação e gestão de conflitos sociais entre pares, considero que procurei essencialmente escutar, compreender os seus motivos, “ajudando as crianças a refletir sobre as suas acções” (Roberts, 2004, p.148), não emitindo juízos de valor, de forma a não prejudicar a sua autoestima. Procurei adotar uma postura dialogante, atenta e responsiva a cada criança, no sentido de tentar promover o seu desenvolvimento social, uma vez que a partir dos “problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto” (Katz & McClellan, 2006, p.22), é possível potenciar as suas competências sociais. De evidenciar que também tentei que compreendessem que existem formas alternativas e mais eficazes de agirem perante um problema, *sensibilizando-os para a adoção de comportamentos socialmente adequados*, para que compreendessem que não era necessário recorrer à agressão para conseguirem aquilo que queriam, fazendo sugestões de como podiam interagir com os outros, como forma de diminuir os seus comportamentos mais agressivos (Katz & McClellan, 2006). Por fim, penso que procurei *promover o diálogo* e a negociação entre as crianças,

fazendo-as exprimir através de palavras, aquilo que sentiam e as suas preocupações, sendo que inicialmente verificava se tinham capacidade para resolver os seus conflitos autonomamente e, posteriormente, se isso não fosse possível, intervinha (Lino, 2006).

Terminada esta intervenção educacional com base num plano que tinha em vista a obtenção de melhorias nas interações sociais e nas relações interpessoais entre pares, aliando a música como estratégia privilegiada de intervenção para regular e gerir os comportamentos adotados pelo grupo, posso concluir que a minha intervenção não teve o impacto que era esperado, não sendo possível observar grandes modificações nos comportamentos das crianças na resolução dos seus conflitos, embora tenha verificado uma melhoria no que respeita ao fortalecimento das relações entre as crianças, em que através das atividades propostas, foi possível criar laços afetivos positivos e permitir o estabelecimento de relações entre crianças que não costumavam interagir umas com as outras. De facto, o desenvolvimento social e interpessoal das crianças é algo que se processa lentamente, ou seja, “precisa naturalmente de tempo para que ocorram transformações nas estruturas cognitivas subjacentes a estes domínios” (Lino, 2006, p.102), para que ocorram efetivas mudanças a nível cognitivo.

A música pode ter influência nos comportamentos das crianças, mas depende de diversos fatores extrínsecos e intrínsecos, pelo que quando envolvidas em atividades deste domínio, não significa que irão mover as suas emoções através da música. As suas atitudes vão depender do tipo de música utilizada, da pessoa que a escuta e da situação em que se encontra (Juslin, 2009). A música é um contributo importante para potenciar o desenvolvimento social das crianças, mas não é o único fator a ter em conta para promover a capacidade de interação e de relação entre elas.

A minha intervenção poderá ter sido o início de uma longa caminhada para a promoção das competências sociais das crianças, sendo que daqui em diante será necessário incidir mais aprofundadamente neste aspeto, através de outro tipo de atividades de áreas de conteúdo distintas, mas também utilizando a música como estratégia, permitindo progressivamente a tomada de consciência dos sentimentos e das necessidades do outro, para que consigam adotar comportamentos e atitudes socialmente adequadas, nunca subestimando as suas potencialidades e capacidades, visto que “os conceitos de valor individual, honestidade, certo e errado, justiça, direito e esforço colectivo estão ao alcance da compreensão das crianças pequenas, desde que experienciam estas coisas de uma forma concreta” (Roberts, 2004, p.148).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos últimos quatro anos de licenciatura e mestrado em Educação Pré-Escolar tive a oportunidade de mobilizar conhecimentos importantes para que, durante a minha intervenção enquanto futura educadora de infância, possa vir a colocar em prática todas as aprendizagens construídas durante o meu percurso de formação. A PPS de Creche e JI foi o culminar deste percurso, em que tive a oportunidade de validar a minha capacidade para educar crianças de forma a potenciar a sua formação e desenvolvimento emocional, social e físico, para que se insiram na sociedade como cidadãos autónomos, competentes e confiantes. Sinto que potencieei o desenvolvimento de diversas aprendizagens e conhecimentos por parte das crianças, para que adquirissem um conjunto de conceitos e competências que irão levar para resto da vida.

Defendo que a educação pré-escolar deve proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15). Neste sentido, preconizo que a educação dos 0 aos 6 anos tem como objetivo apoiar a criança na sua integração na sociedade, desenvolvendo um conjunto de competências e valores essenciais, abrindo-lhe horizontes para conseguirem explorar e comunicar num mundo cheio de experiências significativas que irão proporcionar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para além disto, deve proporcionar atividades educativas e de apoio à família (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), considerando-a como verdadeira parceira educativa.

A educação pré-escolar reconhece assim o valor da infância e das crianças como cidadãs autónomas, com direitos e capacidades de terem uma participação ativa na sociedade. É através desta que se desenvolvem “competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis (...) para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 1998, p.11). Assim sendo, o educador tem a responsabilidade de fazer com que as crianças adquiram um conjunto de competências e conhecimentos para estarem totalmente preparadas para o percurso futuro, investindo para que os objetivos da educação pré-escolar sejam cumpridos.

A PPS caracteriza-se por ser um momento que resulta de um conjunto de aprendizagens realizadas, tanto para a pessoa que o efetua, como para todos os

outros intervenientes desta ação (Sousa & Batista, 2011). Relativamente à PPS em Creche, apesar de anteriormente já ter tido contacto com crianças daquela idade e já saber algumas das suas características e competências, nunca tinha estado perante um grupo assumindo funções de educadora, tendo de o controlar, gerir e organizar, potenciando o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, algo desafiador e gratificante para mim. Aprendi diferentes formas de gestão e controlo do grupo, pude confrontar-me com a importância de satisfazer as necessidades básicas de cada criança, tendo uma atenção individualizada; da constante interação entre a equipa educativa, trocando informações, opiniões e marcos no desenvolvimento das mesmas; da forma organizacional do ambiente educativo, físico e temporal (rotinas).

No que concerne ao JI, tive a oportunidade de presenciar e colocar em prática o trabalho desenvolvido no modelo pedagógico do MEM, a utilização de diferentes instrumentos e formas de gestão e controlo do grupo, novas atividades que se podem desenvolver com crianças entre os dois e os quatro anos, percebendo a complexidade do trabalho com um grupo heterogéneo em idade, tentando promover a relação interpessoal entre as crianças, com vista à adoção de comportamentos socialmente adequados, utilizando a música como estratégia de intervenção.

Estas experiências foram bastante gratificantes no meu percurso formativo, pois deparei-me com os meus receios e potencialidades, pondo à prova as minhas capacidades enquanto futura profissional de educação. Desde o início que procurei estabelecer uma relação bastante positiva com todas as crianças e com a equipa de sala. Inicialmente, estava um pouco ansiosa por não saber como é que os grupos iriam reagir à minha presença e às minhas propostas de atividades e, o facto de no JI, a sala já ser composta por três adultos, levou-me a recear que a minha presença pudesse causar algum constrangimento às crianças, podendo colocar-me um pouco de parte, não me considerando com um adulto importante e significativo. Porém, é de evidenciar que em ambos os contextos, rapidamente se adaptaram ao facto de eu ter passado a pertencer àquelas salas, tendo sido muito bem recebida, quer pelas crianças quer pelos adultos.

A cada dia que passava, sentia que a minha integração tornava-se mais positiva, pois as crianças mostravam-se cada vez mais à vontade em interagir comigo e em pedir a minha ajuda, tendo sido estabelecida uma ligação forte, sendo constantes as interações que vivenciámos, os momentos de afeto, carinho, partilha, brincadeiras e aprendizagens, algo que considero fundamental para o

desenvolvimento das crianças e para a construção de relações afetivas positivas. Consegui conquistá-las e fazer com que tivessem confiança e respeito por mim. Assim, no final da PPS, penso que a minha intervenção e a minha presença nos dois contextos teve bastante impacto, tendo tido um papel importante para que pudessem desenvolver determinadas competências e adquirir diversos conhecimentos.

Na minha perspetiva, estabeleci uma relação afetiva positiva e forte com as crianças, devido à minha atitude responsiva e à minha total disponibilidade para apoiar e atender às suas necessidades e interesses. Considero que a confiança é a base para o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança por parte das crianças, sendo fundamental fazê-las sentirem-se valorizadas, para que tenham confiança suficiente em si mesmas, o que irá promover a sua autoestima, sentindo que conseguem realizar o que lhes é proposto e que as suas ideias são reconhecidas, uma vez que “os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem razoavelmente competentes e responsáveis” (Roberts, 2004, p.146). Elas necessitam de sentir que podem confiar no adulto e a qualidade dos cuidados que lhes são realizados e as interações estimulantes por parte dos adultos responsivos e interessados, são cruciais para que consigam atingir as aprendizagens e o desenvolvimento esperados, uma vez que “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p.5).

Ao longo da minha intervenção, valorizei cada criança e mostrei-me totalmente disponível para as apoiar, escutar, tornando-se imprescindível estar atenta a cada criança individualmente, ajudando-a a ultrapassar os obstáculos que enfrentavam nas suas interações, uma vez que, tal como defende Brickman e Taylor (1991), “os adultos apoiam as crianças observando cuidadosamente o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos” (p.198). Fui-me tornando cada vez mais autónoma na gestão e organização da rotina das crianças, participando em todos os momentos, estando presente ativamente, de forma a perceber como é que tinha de ser a minha atuação enquanto educadora de infância. Mostrei-me sempre disponível para ajudar, não sendo preciso indicações de como participar, pois através da observação percebi como era o funcionamento e a organização de todos os acontecimentos da rotina.

Foi essa comunhão de confiança, valorização e disponibilidade que permitiu

que desenvolvesse os elementos necessários à elaboração deste relatório, que provocou a adesão das crianças às várias atividades que fui propondo, de forma a consolidar o tema por mim escolhido para a investigação-ação. De acordo com Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48), no sentido em que um educador de infância vai construindo a sua identidade de acordo com os contextos onde se insere, o grupo de crianças que tem ao seu encargo e consequentes aprendizagens e competências que vai adquirindo ao longo da sua vida profissional, através da interação com todos os atores educativos. Assim, na minha opinião, a minha identidade profissional, não é algo que se construa apenas a partir das vivências com um ou dois grupos de crianças, mas sim um processo que se vive ao longo dos anos enquanto praticante desta profissão.

Considero que o papel do educador é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças. Na sua ação pedagógica deve privilegiar os níveis de desenvolvimento de cada uma, atendendo às suas necessidades básicas, articulando a vertente do cuidar com o educar, ao estabelecer uma relação forte, interativa e afetuosa com todas, mas nunca esquecendo que todos os momentos da rotina são importantes para que adquiram novas competências e aprendizagens. Em suma, com vista a promover a autonomia das crianças, na minha perspectiva, o educador deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, adequado às suas idades e necessidades, bem como “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Concluindo, a PPS representou um contributo importante na minha formação, onde mobilizei saberes e competências adquiridas ao longo dos últimos quatro anos, tendo-me confrontado com as minhas fragilidades e potencialidades e fez-me ter a certeza de que esta é a minha vocação. Vou dar o meu melhor para ser uma excelente educadora de infância, transmitindo toda a minha paixão por esta profissão e pelas crianças que irão partilhar o meu percurso profissional, pois só assim conseguirei “mudar o mundo”, visto que “difícilmente conseguiremos contagiar os outros se não estivermos imbuídos de paixão pelo que fazemos” (Machado, 2011, p. 28).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.114-127). Lisboa: ME.
- Amado, M. L. (2007). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Cadernos de Educação de Infância.
- Blatchford, I. S. (Coord.). (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (13.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras.
- Clayton, M. (2009). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp.35-43). New York: Oxford University Press.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Deldime, R. & Vermeulen, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Estevão, V. B. (2002). *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Monografia de Especialização em Psicopedagogia, Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Ferrão, A. M. & Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, M. M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, 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. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1998). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed.) (p.11). Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos: O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- González, M. M. & Padilla, M. L. (1995). Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp.165-177). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1991). The teacher's role in the social development of young children. University of Illinois, Urbana: ERIC.

- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.ª ed.) (pp.11-50). Lisboa: Texto Editores.
- Krzesinski, M. T. & Campos, S. S. (2006). A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança. *Revista de divulgação técnico-científico do ICPG*, 2(8), 115-119.
- Juslin, P. (2009). Emotional responses to music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp.131-140). New York: Oxford University Press.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed.) (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp.75-103). Lisboa: Texto Editores.
- Lourenço, O. M. (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Marcador.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Martins, C. L. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento Moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Marujo, H., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo: Guia para professores e pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 1, 4-5.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, S. (2008). *Música e Psicologia da Infância*. Meloteca. Consultado a 13 de junho de 2015, em <http://www.meloteca.com/cursos/musica-e-psicologia-da-infancia-manual.pdf>

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Moreno, M. C. & Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp.190-202). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.
- 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* (4.ª ed.) (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ongaro, C., Silva, C., Ricci, S. (s.d.). *A importância da música na aprendizagem*. Meloteca. Consultado a 23 de março de 2015, em <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>
- Palacios, J. & Hidalgo, V. (1995). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp.178-189). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Conferação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Vila Real: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 45-48.
- 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: uma abordagem ecológica da*

- adaptação do bebé à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação/Revista do GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Aster.
- Rinaldi, C. (1994). Staff Development in Reggio Emilia. In L. Katz & B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach* (pp.55-59). Pennsylvania: Eric/EECE
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigo, M. S. (2008). *Musicoterapia - Terapia De Musica Y Sonido* (2.ª ed.). Madrid: Musicalis.
- Rodrigues, H. (2000). Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, 31-37.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. M. (2014). Invenção a duas vozes acerca de aldeias necessárias para que as crianças cresçam. In H. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Coords.), *Arte de ser professor: o projecto musical e formativo grande bichofonia* (pp.168-231). Lisboa: Edições Colibri/Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.
- Romanelli, G. (2009). Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. *Revista Aprendizagem*, 14, 24-25.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus*

SOCI@L, 2, 46-64.

- Scherer, C. & Domingues, A. (2012). *Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor* (pp.1-14). Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (3.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projectos em educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

#### **Legislação:**

- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A*.  
Ministério da Educação, Lisboa. [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche**

(Este portefólio encontra-se gravado em formato digital no CD anexado ao relatório).

## **Anexo B. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em JI**

(Este portefólio encontra-se gravado em formato digital no CD anexado ao relatório).

## Anexo C. Profissões dos Pais das Crianças da Creche

Crianças	Mãe	Pai
C.	Empresária	Empresário
D.	Gestora de Marketing	Gestor de Empresas
F.	Farmacêutica	Consultor
I.	Médica	Médico
J.	Advogada	Advogado
L.	Auxiliar de Educação	Chefe de Armazém
M.D.	Diretora Executiva	Diretor Geral
M.L.	Delegada de Informação Médica	<i>Marketer</i>
S.	Empresária	Empresário
V.	Enfermeira	Engenheiro Agrônomo

## Anexo D. Profissões dos Pais das Crianças do JI

<b>Crianças</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
B.S.	Economista	Psicóloga
C.M	Gestor	Técnica de Anatomia
C.P.	Arquiteto	Engenheira
I.B	_____	Jornalista
I.F.	Médico	Médica
I.Ba.	Escriturário	Bancária
L.A.	Gestor Recursos Humanos	Professora Auxiliar
J.F.	Empresário	Advogada
T.P.	<i>Controller</i>	Advogada
L.V.	Político	Diplomata
L.S.	<i>Webdesigner</i>	Investigadora
L.G.	Engenheiro Civil	Arquiteta
M.P.	Economista	Economista
M.A.	Bancário	Educadora de Infância
M.M.	Engenheiro Civil	Farmacêutica Hospitalar
M.G.	Engenheiro	Jornalista
M.Roj.	Engenheiro	Assessor de Comunicação
M.C.	Jornalista	Jornalista
M.R.	Gestor de produto	Consultora
M.Ca.	Engenheiro	Jornalista
N.I.	Gestor Comercial	Professora
R.A.	Especialista de Informática	Funcionário Judicial
P.N.	Advogado	Jornalista
S.A.	Técnico Oficial de Justiça	<i>Designer</i>
T.N.	Consultor de gestão	Consultor de gestão

## Anexo E. Percursos Institucionais das Crianças da Creche

Crianças	Data de nascimento	Percurso institucional
C.	11/10/2012	Frequenta a instituição desde os Bebés Grandes
D.	14/9/12	Frequenta a instituição desde os Bebés Pequenos
F.	15/5/2012	Frequenta a instituição desde o ano passado mas no programa <i>Part-time</i> , apenas este ano se transferiu para o programa <i>Full-Time</i> (Twaddlers)
I.	1/9/2012	Frequenta a instituição desde os Toddlers Pequenos
J.	25/10/2012	Frequenta a instituição desde os Twaddlers, sendo a primeira vez que frequenta a creche
L.	30/11/12	Frequenta a instituição desde os Bebés Pequenos
M.D.	14/11/12	Frequenta a instituição desde os Bebés Grandes
M.L.	21/11/2012	Frequenta a instituição desde os Bebés Pequenos
S.	20/12/2012	Frequenta a instituição desde os Bebés Pequenos
V.	9/4/2012	Frequenta a instituição desde o ano passado mas no programa <i>Part-time</i> , apenas este ano se transferiu para o programa <i>Full-Time</i> (Twaddlers)

## Anexo F. Percursos Institucionais das Crianças do JI

<b>Crianças</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idade em novembro 2014</b>	<b>Frequência na instituição desde o berçário</b>
B.S.	Jun.2011	3 anos e 6 meses	Sim
C.P.	Nov.2011	3 anos	Não
C.M.	Ago.2012	2 anos e 4 meses	Sim
I.Ba	Mai.2012	2 anos e 7 meses	Sim
I.F.	Ago.2012	2 anos e 4 meses	Não
I.B.	Ago.2012	2 anos e 4 meses	Não
J.F.	Abril.2012	2 anos e 8 meses	Não
T.P	Jun.2011	3 anos e 6 meses	Sim
L.A.	Ago.2012	2 anos e 7 meses	Sim
L.S.	Mar.2012	2 anos e 9 meses	Não
L.V.	Nov.2011	3 anos	Sim
L.G.	Ago.2011	3 anos e 4 meses	Sim
L.P.	Mar.2011	3 anos e 9 meses	Sim
M.A.	Mar.2012	2 anos e 9 meses	Sim
M.M.	Set.2011	3 anos e 3 meses	Sim
M.Roj.	Mai.2012	2 anos e 7 meses	Não
M.C.	Mar.2011	3 anos e 9 meses	Sim
M.G.	Jul.2012	2 anos e 5 meses	Sim
M.R.	Jun.2012	2 anos e 6 meses	Sim
M.Ca.	Fev.2012	2 anos e 10 meses	Não
N.I.	Fev.2012	2 anos e 10 meses	Sim
P.N.	Fev.2012	2 anos e 10 meses	Não
R.A.	Mar.2012	2 anos e 9 meses	Sim
S.A.	Out.2011	3 anos e 2 meses	Sim
T.N.	Jul.2012	2 anos e 5 meses	Sim

## **Anexo G. Intenções Pedagógicas da Educadora Cooperante de Creche**

Segundo o projeto pedagógico realizado pela educadora cooperante, este ano letivo pretendia que as crianças conseguissem alcançar os seguintes objetivos ao nível do desenvolvimento linguístico, cognitivo, físico e socio emocional:

---

### **Desenvolvimento linguístico**

---

**Construir frases simples e perceptíveis (3/4 palavras)**

**Referir-se a outras pessoas pelo nome**

**Cantar partes de letras de canções e lengalengas**

**Usar palavras para expressar desejos, necessidades e sentimentos**

**Sentar-se com um livro, virar as páginas, olhar para as imagens e balbuciar uma história em que algumas palavras sejam explícitas**

**Iniciar um diálogo/querer contar/comunicar com o adulto**

**Falar sobre objetos ou acontecimentos que não estão presentes**

**Apontar várias partes do corpo**

---

### **Desenvolvimento Sócio Emocional**

---

**Mostrar satisfação durante as atividades de que gosta**

**Expressar preferências relativamente a atividades, amigos e materiais**

**Comunicar sentimentos através de palavras e gestos**

**Mostrar interesse pelas outras crianças**

**Brincar com as outras crianças**

**Mostrar afeto pelos membros da família e por outros adultos que lhes são próximos**

**Mostrar cada vez mais capacidade de esperar pela sua vez**

**Envolver-se em atividades por sua livre iniciativa**

**Começar a exibir respeito pelos brinquedos e pelas outras pessoas**

**Distinguir comportamentos adequados de inadequados**

**Ser capaz de seguir regras simples**

**Mostrar sinais de empatia e carinho**

---

**Gostar de ajudar em tarefas da sala**

**Ter competências para recuperar de um descontrolo emocional**

---

**Desenvolvimento Físico**

**Trepar a equipamento de jogo**

**Saltar a pés juntos (os pés deixam o chão)**

**Atirar uma bola para a frente quando quer**

**Tentar equilibrar-se num só pé**

**Mostrar controlo ao correr e parar**

**Desenroscar tampas de frascos**

**Tentar apanhar a bola**

**Começar a definir-se a lateralidade**

**Marchar ao som da música**

**Conduzir um triciclo**

**Construir uma torre de 8 ou mais blocos**

**Mostrar um crescente controlo no uso de lápis de cera, pincéis, etc.**

**Voltar as páginas de um livro uma a uma**

**Utilizar o movimento de pinça para agarrar objetos pequenos**

**Tentar manusear uma tesoura para cortar papel**

**Fazer enfiamentos de contas grandes**

**Pintar movimentando o braço todo**

---

**Desenvolvimento de Competências de Autonomia**

**Entreter-se sozinho a brincar**

**Comer sozinho usando colher e garfo**

**Ajudar a arrumar os brinquedos**

**Mostrar cuidado ao segurar objetos**

**Beber através de um copo sem acessório**

**Usar um lenço de papel para limpar o nariz**

**Lavar e limpar as mãos e a boca sem ajuda**

**Começar a dar sinais de estar preparado para largar as fraldas**

**Mostrar persistência na resolução de problemas**

**Vestir chapéu, meias e sapatos**

**Remover com facilidade peças de vestuário**

**Demonstrar crescente autonomia na refeição e higiene**

**Pedir para usar o bacio/sanita**

## **Anexo H. Intenções Pedagógicas da Educadora Cooperante de JI**

De acordo com o projeto curricular de sala, os princípios educativos e os objetivos pedagógicos defendidos pela educadora cooperante são os seguintes:

### **Princípios educativos:**

- Respeito pelo ritmo individual de cada criança, vendo-a como um ser em construção ao nível individual e social, com ritmos, interesses e saberes próprios;
- Promover trocas afetivas entre adulto e criança;
- Acolher num ambiente seguro e familiar, responsivo e flexível às necessidades e interesses das crianças;
- Envolver famílias em todo o processo educativo;
- Responder às necessidades das crianças;
- Promover oportunidades de desenvolvimento global, integrando todas as áreas do saber;
- Construção de uma formação democrática de saberes, através de subsistemas de circulação de saberes, cooperação educativa no trabalho e aprendizagem e participação social das aprendizagens curriculares;
- A ação pedagógica é desenvolvida em parceria e cooperação com as crianças, nomeadamente a gestão das rotinas, dos instrumentos, das tarefas e das regras, de modo a contribuir para uma vivência democrática;
- Desenvolver o processo de ensino/aprendizagem do grupo, tendo em conta os pressupostos e princípios educativos defendidos pelo MEM.

### **Objetivos pedagógicos:**

- Proporcionar momentos individualizados;
- Estabelecer rotinas adequadas ao ritmo do grupo;
- Proporcionar estímulos sensoriais;
- Promover aprendizagens eficazes;
- Desenvolver uma maior socialização, autonomia e independência;

- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico, de forma a estimular o espírito de grupo, para que compreendam o verdadeiro conceito de grupo formado;
- Promover o relacionamento interpessoal;
- Proporcionar o desenvolvimento motor;
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral;
- Promover a adequação e diferenciação pedagógica;
- Estreitar a relação entre a escola e família.

## Anexo I. Caracterização da Sala de Creche

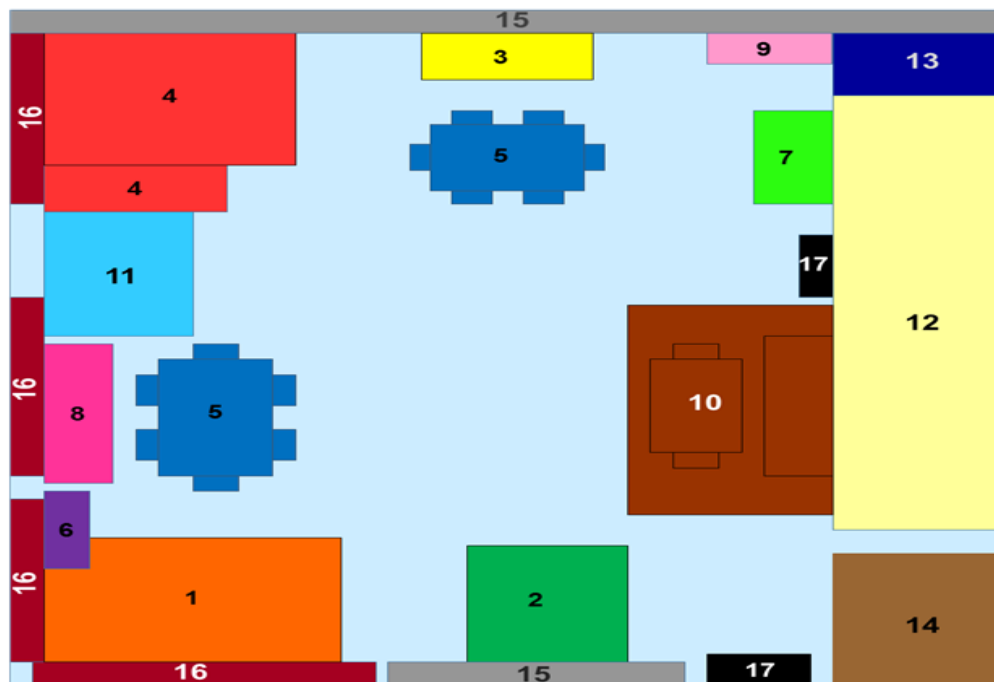
A sala encontra-se dividida em Centros de Aprendizagem Ativa, onde as crianças dão sentido ao mundo que as rodeia:

<b>Centro dos Blocos</b>	<p>Onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver o domínio cognitivo e o físico, mais especificamente, a motricidade fina. Neste centro, estas exploram diariamente as peças de lego, fazem construções e empilhamentos com tubos de plástico de diferentes cores, bem como com blocos de variadas formas e tamanhos para obterem torres ou castelos. Têm um grande interesse por montar a pista de comboios e as suas respetivas peças, fazendo-o circular na mesma, mas também, por explorar os carros e as suas personagens, no tapete que se encontra no chão, com a representação de estradas e diferentes edifícios. Neste centro também se podem encontrar diferentes caixas, para que as crianças possam colocar e retirar as tampas. Para além disto, é onde se encontram peças para fazerem tubos compridos e coloridos e diversos animais de plástico, para os ficarem a conhecer e para poderem explorar as características de cada um.</p>
<b>Centro dos Jogos</b>	<p>Onde as crianças podem explorar diferentes jogos de encaixe, com peças de diferentes formas, tamanhos, espessuras e alturas, bem como diferentes jogos de mesa. É neste espaço que estas fazem diferentes puzzles nas mesas e têm a oportunidade de desenvolver a motricidade fina, através de enfiamentos de contas. Existem jogos variados que conquistam a atenção e o interesse das crianças, como os que têm imagens para fazer correspondências com outras iguais, como os de encaixes, através da identificação da forma dos objetos ou dos animais, mas também de jogos de seriação, em que têm de colocar as peças tendo em conta o tamanho, sendo das maiores para as mais pequenas, trabalhando assim o domínio cognitivo, mais especificamente, a formação de conjuntos e a seriação.</p>
<b>Centro da Biblioteca</b>	<p>Onde se encontra uma estante com diversos livros infantis, desde histórias tradicionais, como coleções sobre animais (da selva, marinhos, entre outros), ou sobre temáticas diversificadas, como os objetos presentes numa casa, ou o que se pode encontrar nas quintas. Neste centro, as crianças têm a oportunidade de explorar os diferentes livros, sentar-se no chão com um deles, abrindo e folheando as páginas, olhar para as imagens e balbuciar/contar uma história à sua maneira, desenvolvendo assim o domínio da linguagem. As crianças gostam bastante de imitar as ações que os adultos fazem quando contam uma história e, para além disto, sentem a necessidade de ter alguém a ouvi-las, sentando-se viradas para os colegas ou para o adulto que está presente e abrindo os livros como a intenção de o contar para o grupo que o está a ouvir. Este espaço também é destinado à audição de histórias por parte da educadora ou de outro adulto, bem como à realização do Circle Time, onde se faz o acolhimento das crianças, canta-se a canção da semana e se tem conversas em pequeno e em grande grupo.</p>
<b>Centro do Faz-de-Conta</b>	<p>Destinado à brincadeira de representação da realidade e realização do jogo de "faz-de-conta". Este centro é bastante procurado por todas as crianças da sala, especialmente pelas raparigas, tendo a curiosidade e o interesse por brincarem com os bonecos, deitando-os na cama, preparando-lhes as refeições, cantando-lhes os parabéns e dando-lhes comida à boca. Também gostam bastante de dispor as loiças de plástico na mesa, sentar os bonecos nas cadeiras, fazer comida no fogão e colocar os diferentes materiais no lava-loiça. Para além disto, têm ao seu dispor diferentes peças de roupas e acessórios que podem utilizar, pedindo diversas vezes para vestirem os mesmos, para, posteriormente,</p>

	<p>passarem pela sala a mostrar aos restantes colegas e adultos. Outros materiais que os fascinam são a pá e a vassoura, pelo que muitas vezes se encontram a varrer os diferentes espaços da sala, dizendo que estão sujos.</p> <p>Este centro tem um telhado feito em esferovite, de modo a representar a realidade que as crianças observam nas suas casas. Também existem zonas de arrumação dos diferentes objetos, estando devidamente etiquetadas com a fotografia e a palavra escrita do que é suposto arrumarem naquela caixa.</p>
<b>Centro da Arte</b>	<p>Onde as crianças podem representar ou criar objetos ou algo imaginado, através da utilização de diferentes técnicas (desenho, pintura ou escultura), de materiais ou instrumentos (pincéis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, plasticina, tesouras, colas, entre outros) e da exploração de diferentes texturas, formas e volumes. Neste centro encontram-se disponíveis folhas brancas, revistas e trabalhos já realizados pelas crianças. Têm a oportunidade de utilizar a tesoura para cortar revistas e utilizar as mãos e os dedos para as rasgar. É neste espaço que também são realizadas as diferentes atividades que envolvam a exploração de tintas, de modo a desenvolver a motricidade fina e global das crianças. Para além disto, é onde se encontra um cavalete, onde podem fazer os seus próprios quadros artísticos, através da utilização de tintas e pincéis.</p>
<b>Centro Sensorial</b>	<p>Onde se encontra um cubo sensorial bastante colorido, revestido por diferentes tipos de texturas e materiais. No seu interior encontram-se várias almofadas de diferentes cores e dois peluches, sendo que as crianças deitam-se nele, sentindo-se confortáveis e descontraídas. Para além disto, podem explorar as diferentes texturas que nele se encontram, tanto no seu interior, como no exterior, utilizando os diferentes sentidos na sua exploração. Como as laterais do cubo são constituídas por plástico transparente e, em diferentes espaços, por plásticos coloridos, as crianças podem observar o que se passa no exterior, através das diferentes cores presentes nos mesmos. Muitas vezes dizem que estão a ver os outros colegas verdes ou vermelhos, pois o plástico reflete essas mesmas cores.</p>
<b>Centro do Movimento</b>	<p>Composto por quatro garrações, com uma cor cada um, e por uma espécie de cestos empilhados com aberturas a diferentes alturas, para que sejam colocadas bolas de plástico no seu interior. Estas bolas apresentam as mesmas cores que os garrações, tendo como objetivo que as crianças coloquem as bolas naqueles que tiverem a mesma cor. Estas divertem-se a pôr as bolas dentro das aberturas, tentando colocar o máximo que conseguirem, mas também se interessam por tentar adivinhar em que garração é que colocam cada uma das bolas que tiverem nas suas mãos.</p>
<b>Centro da Natureza</b>	<p>Destinado à exploração de diferentes elementos da Natureza, constituído por uma placa de casca de árvore e por garrafas de plástico com variados elementos no seu interior, nomeadamente, com rochas de cortiça, paus de madeira, areia, terra, folhas, flores de plástico e conchas. As crianças chocalham estas garrafas, de forma a escutarem os sons que os diferentes elementos fazem, percebendo a diferença entre eles, desenvolvendo assim a perceção auditiva. Para além disto, este espaço apresenta um pequeno aquário com o peixe Laranja, que as crianças alimentam todos os dias durante o Circle Time (acolhimento) e, no chão, encontra-se um papel autocolante com a representação de pedras.</p>

Para além destes diferentes espaços, também existem locais destinados à higiene e a arrumações, tal como se pode verificar na seguinte planta da sala. De

salientar que a disposição dos centros foi modificada durante o estágio, pelo que apresento a planta da sala atual, aquando da sua alteração.



- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 1 – Circle Time / Centro da Biblioteca | 10 – Centro do Faz-de-Conta |
| 2 – Centro Sensorial                   | 11 – Centro do Movimento    |
| 3 – Centro dos Jogos                   | 12 – Zona de Higiene        |
| 4 – Centro dos Blocos                  | 13 – Zona de arrumação      |
| 5 – Mesas de trabalho e de refeições   | 14 – Copa                   |
| 6 – Estante com livros                 | 15 – Janelas                |
| 7 – Centro da Natureza                 | 16 – <i>Placards</i>        |
| 8 – Centro da Arte                     | 17 – Portas                 |
| 9 – Cavalete                           |                             |

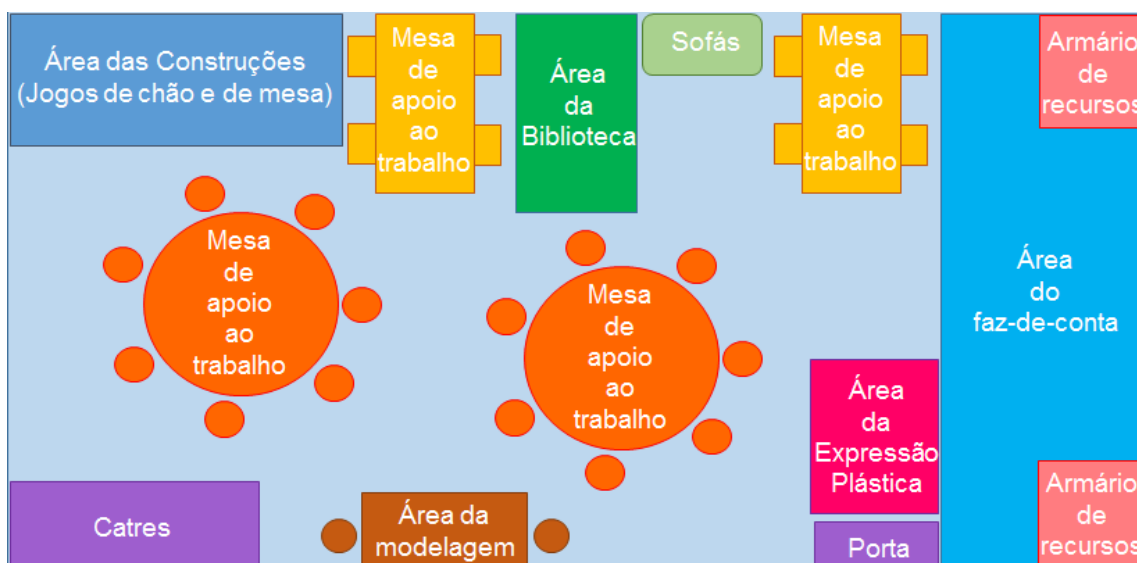
## Anexo J. Caracterização da Sala de JI

O espaço da sala encontra-se organizado por áreas de atividades, sendo que cada uma se destina ao desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens, e uma área central para trabalho coletivo. De salientar que a área da ciência e matemática, bem como a da escrita não estão delimitadas no espaço, sendo possível abordar estes domínios nas mesas de apoio ao trabalho, quando necessário, devido às dimensões da sala que não possibilitam a delimitação destes espaços.

<b>Área do faz-de-conta</b>	Destina-se à brincadeira de representação da realidade e realização do jogo simbólico, sendo bastante procurada por todas as crianças da sala, que exploram livremente todos os materiais disponíveis, tendo bastante curiosidade e interesse por brincarem com os bonecos, fazer refeições, ir às compras e vestir diferentes peças de roupas e acessórios que lhes permitem interpretar outras personagens, passeando pelo espaço para mostrar aos restantes colegas e adultos. Neste espaço, o grupo de crianças dispõe de uma arca com roupas e adereços diversificados para poderem realizar atividades de faz-de-conta. Outros materiais que as fascinam são a pá e a vassoura, pelo que muitas vezes se encontram a varrer os diferentes espaços da sala. Também existem zonas de arrumação dos diferentes objetos, estando devidamente etiquetadas com a fotografia e a palavra do que é suposto arrumarem naquela caixa.
<b>Áreas da expressão plástica e da modelagem</b>	Estendem-se às mesas de apoio ao trabalho, ao cavalete e a uma mesa onde é explorada a plasticina e as respetivas ferramentas de exploração, bem como utilizadas as técnicas de pintura, desenho e modelagem. As crianças podem representar ou criar objetos ou algo imaginado, através da utilização de diferentes técnicas (desenho, pintura ou escultura), de materiais ou instrumentos (pincéis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, plasticina, tesouras, colas, entre outros) e da exploração de diferentes texturas, formas e volumes. É neste espaço que também são realizadas as diferentes atividades que envolvam a exploração de tintas, de modo a desenvolver a motricidade fina e global das crianças. Para além disto, é onde se encontra um cavalete, onde podem fazer os seus próprios quadros artísticos, através da utilização de tintas e pincéis. Em suma, nesta área as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas, exteriorizando as imagens que detêm na sua imaginação, desenvolvendo assim a sua criatividade.
<b>Área da biblioteca</b>	É um espaço bastante acolhedor, agradável e familiar, contendo dois sofás e <i>puff's</i> , tornando-o mais apelativo e confortável, sendo criado um ambiente calmo, sereno, bem arranjado e com uma boa seleção de livros. Neste sentido, esta área contém uma estante com diversos livros infantis, desde histórias tradicionais, como coleções sobre animais (da selva, marinhos, entre outros), ou sobre temáticas diversificadas, como os objetos presentes numa casa, ou o que se pode encontrar nas quintas. As crianças têm a oportunidade de explorar os diferentes livros, sentar-se nos sofás, abrindo e folheando as páginas, olhando para as imagens e tentando contar uma história à sua maneira, desenvolvendo assim o domínio da linguagem. Estas gostam bastante de imitar as ações que os adultos fazem quando contam uma história, cantando a canção relativa à mesma. Para além disto, também

<p><b>Área das construções</b></p>	<p>serve de apoio para os projetos que decorrem na sala.</p> <p>Incluem os jogos de chão e os de mesa, sendo bastante procurada pelas crianças. Neste espaço, têm a oportunidade de desenvolver o domínio cognitivo e o físico, mais especificamente, a motricidade fina, explorando as peças de lego, fazendo construções e empilhamentos com materiais de diferentes cores, bem como com blocos de variadas formas e tamanhos. Têm um grande interesse por montar a pista de carros e as suas respetivas peças, fazendo-os circular na mesma, mas também exploram bastante os diversos animais de plástico, ficando a conhecer explorar as características de cada um. Para além disto, têm também a oportunidade de explorar diferentes jogos de encaixe, com peças de diferentes formas, tamanhos, espessuras e alturas, bem como diferentes jogos de mesa. Podem fazer diferentes <i>puzzles</i> nas mesas e têm a oportunidade de desenvolver a motricidade fina, através de enfiamentos de contas. Existem jogos variados que conquistam a atenção e o interesse das crianças, como os que têm imagens para fazer correspondências com outras iguais, como os de encaixes, através da identificação da forma dos objetos ou dos animais, mas também de jogos de seriação, em que têm de colocar as peças tendo em conta o tamanho, sendo das maiores para as mais pequenas, trabalhando assim o domínio cognitivo, mais especificamente, a formação de conjuntos e a seriação. Todos estes materiais didáticos potenciam a aquisição de um conjunto de competências a nível motor e cognitivo, sendo que facilitam o desenvolvimento da coordenação motora, da força, da imaginação, através da experimentação do mundo que as rodeia, mas também possibilita o trabalho em conjunto, a partilha e a interação entre pares.</p>
------------------------------------	--

De seguida apresento a planta da sala que, para além das diferentes áreas, também inclui espaços destinados à arrumação de material:



## Anexo K. Carta de Apresentação às Famílias da Creche

Caros Pais dos Twaddlers,

Sou a Cláudia Muralha e venho apresentar-me porque vou partilhar as próximas 6 semanas com os vossos filhos, como estagiária da sala dos Twaddlers.

Tenho 21 anos e estou a frequentar o mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estive durante a semana de 08 a 12/12/2014 a fazer observação na sala dos vossos filhos, com o devido acompanhamento da respetiva equipa – a educadora de infância Maria e a auxiliar de educação Andreia -, percebendo as rotinas e familiarizando-me com as crianças, para agora realizar o meu estágio, que decorrerá de 05 de Janeiro a 13 de Fevereiro de 2015.



Durante o mês de Janeiro irei abordar o tema da Natureza, pois em conversa com a educadora Maria percebi que o Centro da Natureza da sala precisa de ser reformulado, de forma a ficar mais apelativo e interessante para que possam surgir novas aprendizagens.

Para o desenvolvimento de uma atividade com esse fim, precisava da vossa ajuda. Nada de muito complicado, apenas um passeio com os vossos filhos - durante a semana ou no fim-de-semana – a um local onde seja possível recolherem elementos da Natureza, tais como folhas, paus, cascas de árvore, sementes, flores, terra, pinhas,... Seria ótimo que durante esse passeio pudessem tirar fotografias aos vossos filhos nos momentos de recolha, para posteriormente podermos construir em conjunto um livro de texturas da Natureza, não só com o que encontraram com os pais, mas também com o registo fotográfico das descobertas. A entrega dos elementos tem como prazo limite o dia **12 de Janeiro** (segunda-feira), uma vez que o livro será construído nessa semana.

Agradeço desde já a vossa colaboração e disponibilidade, esperando que o passeio lhes proporcione bons momentos juntos. Caso tenham alguma dúvida, encontro-me disponível para responder e ajudar no que for necessário.

Obrigada pela vossa atenção.

## **Anexo L. Carta de Apresentação às Famílias do JI**

Caros Pais,

Sou a Cláudia Muralha e venho apresentar-me, porque vou partilhar os próximos 3 meses com os vossos filhos, como estagiária na sala da Carmo.

Tenho 21 anos e estou a frequentar o mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estive desde os dias 19 a 27 de Março de 2015 a fazer observação na sala dos vossos filhos, com o devido acompanhamento da respetiva equipa educativa – a educadora de infância Carmo e as auxiliares de educação Laura e Vanessa -, percebendo as rotinas e familiarizando-me com as crianças, para agora realizar o meu estágio, que decorrerá de 02 de Março a 29 de Maio de 2015.

Assim sendo, durante os próximos meses poderão encontrar-me na sala dos vossos filhos a realizar diversas atividades com os mesmos, de modo a poder proporcionar-lhes aprendizagens significativas, partindo dos seus interesses para construírem o seu próprio conhecimento.

Tenciono também pedir a vossa colaboração e disponibilidade para participarem em tarefas com os vossos filhos, que irei propor ao longo destes meses.

Muito obrigada pela vossa atenção.

A estagiária,  
Cláudia Muralha



## Anexo M. Organização da Rotina Diária da Creche

A rotina vivenciada pelas crianças da creche baseia-se na realização de atividades livres ou estruturadas pela educadora, tendo em conta as suas intenções pedagógicas, bem como na satisfação das necessidades básicas das crianças.

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
8h00	Início da chegada das crianças
9h30-10h10	Acolhimento (Bom dia/presenças) História Canções
10h10	<i>Snack</i> da manhã
10h15-10h50	Atividade
10h50	Higiene
11h00-11h30	Período fora da sala
11h45	Higiene e Almoço
12h20	Higiene
12h30	Repouso
15h15	Higiene
15h30	Lanche
16h00	Atividades livres ou orientadas/ Ida para casa
20h00	Fecho da instituição

## Anexo N. Organização da Rotina Diária do JI

No que respeita às rotinas diárias estas são estabelecidas na sala, através de uma agenda semanal. O período da manhã centra-se essencialmente nas atividades escolhidas pelas crianças nas diferentes áreas e na realização dos projetos que decorrem na sala. No período da tarde são agendadas sessões de informação e de atividade cultural, normalmente realizadas pela educadora, por crianças ou por algum convidado.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Registo de texto Atividades e Projectos	Ginástica Atividades e Projectos	Música Atividades e Projectos	Ginástica Atividades e Projectos	Culinária Atividades e Projectos
Trabalho de texto	Almoço	Matemática e Ciências	Jogos Sociais Correspondência	Arquivo de Produções

Existe uma estruturação horária que corresponde às horas dentro das quais, por norma, cada rotina se processa:

8.00 – 9.30	Acolhimento
9.30 – 10.00	Acolhimento na Sala (canta-se a canção dos “Bons dias” e são feitas as comunicações por parte das crianças - contam-se notícias, mostram-se objetos a partilhar com o grupo)
10.00 – 11.15	Atividades Livres/ Projetos/ Orientadas de acordo com a agenda
11.30 – 13.00	Higiene/ Almoço/ Higiene
13.00 - 15.00	Sesta
15.00 – 16.30	Higiene/ Lanche/ Higiene
16.30 – 17.00	Atividades Livres/ Orientadas de acordo com a agenda
17.00	Reforço
17.10 – 19.30	Brincadeira Livre/ Saída

## Anexo O. Guião da Reflexão Oral com as Crianças



O seguinte questionário integra-se numa investigação-ação sobre o desenvolvimento de competências sociais na educação de infância, utilizando a música como estratégia de intervenção.

Os dados recolhidos serão somente utilizados no âmbito da investigação, garantindo a confidencialidade e respeitando o direito das crianças ao anonimato.

**Questão 1. O que gostaste mais de fazer nesta atividade? Porquê?**

---

---

---

**Questão 2. O que gostaste menos de fazer nesta atividade? Porquê?**

---

---

---

**Questão 3. O que achas que aprendeste? Porquê?**

---

---

---

**Questão 4. Como achas que te comportaste durante a atividade? Porquê?**

---

---

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Anexo P. Pedido de Autorização aos Pais para a Realização de Entrevistas às Crianças



Caros pais,

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar que estou a frequentar, foi-me solicitado que realizasse uma investigação-ação, tendo em conta as características do grupo com o qual tenho vindo a intervir. Neste sentido, decidi realizar uma investigação-ação que vai incidir sobre o contributo da música para o desenvolvimento de competências sociais na educação de infância. Pretendo verificar se a música influencia os comportamentos das crianças da sala, pelo que estou a desenvolver um plano de intervenção educacional, para tentar melhorar as relações interpessoais entre pares na resolução de conflitos usando a música como estratégia privilegiada para a intervenção.

A recolha de dados da investigação que irei utilizar envolve diferentes métodos: a entrevista semiestruturada às crianças; a observação naturalista, em que irei registar as ocorrências de conflitos sociais entre pares, bem como descrever as atitudes manifestadas pelas crianças durante as atividades que envolvam música no dia-a-dia, incluindo as que integram o plano de intervenção educacional; e a consulta documental. Os registos das entrevistas serão devolvidos aos pais, para eventuais correções da vossa parte, antes de proceder à análise dos dados. De salientar que estes serão totalmente confidenciais, não sendo utilizados os nomes reais das crianças, respeitando o seu direito ao anonimato. Em baixo, peço a vossa autorização para a realização das entrevistas aos vossos filhos, para que possa utilizar esses dados na investigação.

Agradeço a vossa atenção e colaboração.

A estagiária da sala da Carmo,  
Cláudia Muralha

-----

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) a entrevista ao meu filho \_\_\_\_\_ que será realizada para a investigação-ação desenvolvida pela estagiária Cláudia Muralha.

Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Anexo Q. Pedido de Autorização às Crianças para Participarem na Investigação**

