

**COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS DAS  
CRIANÇAS PEQUENAS: AS INTERAÇÕES DO  
GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Carlota Rodrigues Vieira**

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

**2018**

**COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS DAS  
CRIANÇAS PEQUENAS: AS INTERAÇÕES DO  
GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Carlota Rodrigues Vieira**

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

Orientador: Prof. Doutora Maria Manuela Rosa

**2018**

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."  
Antoine de Saint-Exupéry

## AGRADECIMENTOS

Aos que me acompanharam

À minha **mãe** que nunca me deixou desistir, que foi o meu apoio incondicional e que foi quem mais acreditou em mim. A ela o mais puro obrigada.

Ao **Suel**, para quem as palavras nunca irão chegar. Ele que trouxe sempre a calma, a consciência e a razão nos momentos em que estas pouco restavam em mim. Obrigada pelo amor, amizade, conselhos e, acima de tudo, pela paciência incalculável para a minha falta de horas dormidas. A ele lhe devo horas desmedidas de cuidado.

À **Mafalda**, que me acompanhou lado a lado neste ano e meio de mestrado, e que tão significativa se tornou neste percurso e para o resto da vida. Muita da minha aprendizagem e crescimento lho devo a ela. Um muito obrigada pela partilha, pelo apoio, pelas palavras e acima de tudo pela amizade. Conseguimos!

À **Inês**, à minha querida Inês, que foi a minha companheira inseparável durante os três anos de licenciatura e que tanta falta me fez durante esta última etapa. Um coração em forma de gente que em breve também será educadora. Obrigada por tudo o que és para comigo.

Às minhas cinco amigas, **Marisa, Vanessa, Patrícia F., Lara e Patrícia W.**, a quem devo os melhores momentos e gargalhadas que os anos de faculdade me podiam ter dado. Não há palavras para vos agradecer. A vocês o nosso lema!

À **professora Manuela Rosa** por todo o apoio dado, por ter acreditado nas minhas capacidades, por me ter levantado quando mais precisava, por me ter dado tudo o que conseguia e o que não conseguia. Fez mais do que pode imaginar, teve mais influência neste processo do que pode calcular. Um grande obrigada.

À **educadora M** pelo excelente exemplo enquanto profissional de educação e enquanto pessoa. Por me ter recebido e acolhido na sua sala e por ter ensinado tudo o que sabia. Por me ter ensinado o valor da partilha, da entreajuda e do respeito e preocupação pelo outro e o seu bem-estar. Acima de tudo, obrigada por me ter ajudado a crescer enquanto pessoa.

Às **crianças**, principalmente a elas. As pessoas mais marcantes neste percurso, que tanto me deram e me ensinaram. Não tenho palavras, só sentimentos que o descrevam. Obrigada de coração pela vossa genuinidade.

## RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada num contexto de Jardim de Infância durante, sensivelmente, quatro meses. O principal objetivo do mesmo prende-se com a análise crítica e reflexiva de todo o processo desenvolvido na intervenção.

Ao longo da mesma pude observar as relações sociais entre as crianças e o estabelecimento de várias interações entre as mesmas, dando continuidade à problemática de investigação, definida na minha anterior Prática Profissional Supervisionada em Creche, relacionada com a existência de comportamentos pró-sociais em crianças pequenas.

O ser humano é, por si só, um ser comunicativo, que interage e estabelece relações sociais com os outros. Ao frequentarem a creche e o jardim de infância, as crianças interagem com outras crianças e com adultos, estabelecendo relações sociais e, conseqüentemente, desenvolvendo competências a esse nível. Mas a socialização entre crianças pequenas é motivo de reflexão e questionamento, uma vez que é espectável que ainda estejam a desenvolver a conceção do “eu com o outro” e do “eu para o outro”, sendo a interação entre pares um processo a que é atribuída certa complexidade.

**Palavras chave:** Jardim de infância, interações sociais, comportamentos pró-sociais, profissionalidade docente

## **ABSTRACT**

This report emerges from Supervised Professional Practice in a Kindergarten context for approximately four months. The main objective of this work is the critical and reflexive analysis of the entire process developed in the intervention.

Throughout it I was able to observe the social relationships between children and the establishment of various interactions among them, giving continuity to the research problem, defined in my previous Supervised Professional Practice in a daycare center, related to the existence of pro-social behaviors in children.

The human being is a communicative being, who interacts and establishes social relations with others. By attending daycare center and Kindergarten, children interact with other children and with adults, establishing social relationships and, consequently, developing skills at that level. But the socialization among children of this age group is a reason for reflection and questioning, since it is likely that they are still developing the concept of "I with the other" and "I for the other", being the interaction between pairs a process that is attributed complexity.

**Keywords:** Kindergarten, social interactions, pro-social behaviors, professionalism

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE 1: CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	2
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	2
1.1. Meio envolvente .....	2
1.2. Contexto socioeducativo .....	2
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Ambiente educativo .....	6
1.5. Crianças.....	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	14
2.1. As intenções para a ação e o processo de intervenção.....	14
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	27
3.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente.....	27
3.2. Revisão da literatura sobre a temática .....	27
3.3. Opções Metodológicas da investigação .....	32
3.4. Análise dos Dados e Discussão de Resultados .....	36
PARTE 2: CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
REFERÊNCIAS .....	50
Anexos .....	53
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância .....	54

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Matriz Categorical. ....	36
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 .....	42
----------------	----

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI), durante o 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar, para a Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo tido o seu início no final de setembro de 2017 e o seu término no início de janeiro de 2018.

O interesse deste relatório recai, em primeiro lugar, na descrição fundamentada e na análise reflexiva de todo o processo de intervenção desenvolvido em jardim de infância; em segundo lugar, na divulgação de uma investigação realizada, sustentada numa problemática que partira já da PPS em creche e que se justifica ser continuada; e por último, numa análise e reflexão do processo desenvolvido ao longo das duas PPS's, na e para a minha construção de identidade profissional enquanto educadora de infância.

O documento apresenta-se, assim, organizado em duas partes. A *Parte 1* é dedicada à caracterização da e para a ação, sendo composta por cinco tópicos: a *Caracterização do Contexto Socioeducativo*, na qual é apresentada uma descrição e análise do meio envolvente à instituição, do contexto socioeducativo, no que respeita à sua organização e estrutura física; da equipa educativa, relativamente aos princípios, dinâmicas e relação; do ambiente educativo, tendo em conta a organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo; e do grupo de crianças, apresentando, entre outros aspetos, as suas preferências, potencialidades e fragilidades; a *Análise Reflexiva da Intervenção*, a qual consiste na apresentação das intenções que nortearam a minha ação, assim como a descrição e o balanço reflexivo e avaliativo de todo o processo de intervenção, incluindo a realização de um portefólio da criança, e do meu desempenho; e, por fim, a *Introdução à Investigação em Jardim de Infância*, sendo identificada, de forma fundamentada, a problemática emergente, apresentada uma revisão de literatura, descritas as opções metodológicas e o roteiro ético seguido e, por fim, a análise dos dados e discussão dos resultados.

A *Parte 2* é referente, unicamente, à *Construção da Profissionalidade Docente enquanto Educadora de Infância*, sendo apresentada uma análise do processo vivido durante as duas PPS's, em Creche e em JI, reportando, simultaneamente, para autores de referência.

# **PARTE 1: CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **1.1. Meio envolvente**

O jardim de infância onde foi realizada a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) tem a sua localização no distrito e concelho de Lisboa. Esta insere-se numa zona histórica da sua freguesia, possuindo algumas construções dos séculos XVII e XIX<sup>1</sup> e habitações baixas, na sua maioria restauradas, que coexistem com uma minoria de prédios altos, sendo um meio ocupado, essencialmente, em regime residencial.

O comércio e recursos mais próximos na envolvência da instituição referem-se a cafés, restaurantes, um supermercado, um cabeleireiro e algumas lojas de venda de produtos, assim como uma casa da cultura, uma escola de 1º ciclo, mesmo ao lado do jardim de infância, e uma escola secundária. Muitas das crianças da instituição vão para esta escola de 1º ciclo, por isso, esta proximidade é potenciadora do trabalho de parceria entre os profissionais de educação, na articulação e continuação do percurso educativo dessas crianças. Perto da instituição encontram-se, ainda, uma estação de comboios, uma estação de metro, uma estação de autocarros, uma grande superfície comercial, parques e jardins, uma quinta pedagógica, biblioteca e outros recursos lúdico-pedagógicos. Estes espaços tornam-se recursos de grande potencial para realizar visitas culturais, lúdicas e pedagógicas ao exterior com as crianças, e, assim, dar-lhes a possibilidade de conhecer e explorar o meio envolvente.

### **1.2. Contexto socioeducativo**

#### **A Instituição**

O estabelecimento educativo corresponde a um dos estabelecimentos pertencentes a uma Instituição, cuja origem remonta a 1834. Inicialmente tinha como objetivo “proteger, educar e instruir crianças pobres”, dando resposta à

---

<sup>1</sup> Estas e todas as outras informações relativas à instituição foram retiradas do site online da mesma.

necessidade das famílias de terem um local seguro onde deixar os seus filhos enquanto iam trabalhar, assumindo uma perspetiva assistencialista.

Atualmente é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo uma das mais atingidas e relevantes de Portugal, cuja missão assenta no princípio do “dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos”. A sua ação reflete-se em três áreas operacionais, nomeadamente: a Infância, tendo seis instalações que incluem as respostas sociais de creche e jardim de infância, prestando apoio social e educativo a famílias independentemente do seu setor socioeconómico; a Habitação Social, reconhecendo e dando resposta ao direito à habitação dos mais carenciados; e Lares para jovens/adultos e idosos, com diversas respostas sociais.

Para a sua ação educativa, a Instituição possui como objetivos o desenvolvimento global e harmonioso das crianças num ambiente afetiva e fisicamente seguro; proporcionar uma vida em grupo de forma a promover um “relacionamento social equilibrado”; oferecer diversidade de atividades; e estabelecer uma relação de colaboração com a família de forma a garantir “coerência educativa”.

### **O Estabelecimento Educativo**

O edifício do estabelecimento educativo teve a sua construção no Século XIX, constituindo um asilo para crianças pobres. Atualmente o edifício encontra-se restaurado e abrange as respostas sociais de berçário, creche e jardim de infância, acolhendo um total de cerca de 137 crianças, este ano letivo. As suas instalações, apesar de restauradas e com todas as condições necessárias, mantiveram a sua arquitetura clássica.

O edifício principal é composto por dois pisos. No rés-do-chão encontra-se, de imediato, o átrio de entrada, onde são expostos alguns trabalhos e algumas informações, onde são realizadas, também, algumas atividades festivas da instituição e as sessões de ginástica, quando as condições meteorológicas não permitem que sejam no exterior. Encontra-se, também, entre outras divisões, o refeitório das crianças do jardim de infância e a sala de atividades do grupo de crianças que acompanhei, a qual com instalação sanitária própria. O facto de a sala, o refeitório e a casa de banho se encontrarem no mesmo piso facilita em termos de deslocação e dinâmica do grupo de crianças e da equipa de sala. No primeiro piso encontram-se, entre outros, as instalações de creche e de berçário

e um armário de arrumação de material de desperdício que é recurso comum de toda a equipa.

No edifício anexo, de arquitetura térrea, encontram-se as restantes três salas de jardim de infância e uma instalação sanitária para crianças, que serve, também, de apoio quando as crianças estão no recreio exterior.

O exterior é composto por dois espaços: um pátio para as crianças da creche e outro para as crianças do jardim de infância, ambos parcialmente pavimentados com tapete de borracha e relva sintética. No pátio do jardim de infância existem duas zonas com gravilha, em que as crianças gostam de brincar e podem-se encontrar alguns materiais lúdicos, como um “jogo da macaca” desenhado no chão, quatro estruturas de exterior com escorrega e uma pequena casa. Além disso, tem, também, outros recursos, como um bebedouro com água e mesas de exterior (estilo piquenique), que possibilitam a realização de refeições ou atividades ao ar livre.

### **1.3. Equipa educativa**

#### **A Equipa do Estabelecimento**

A equipa do estabelecimento é constituída por 20 elementos. Estes têm cargos e funções distintas, que juntos garantem o bom funcionamento do mesmo, sendo eles: a Diretora; seis Educadoras de Infância, uma por cada sala de creche e de jardim de infância; oito Ajudantes de Ação Educativa, duas na sala de berçário e uma por cada sala de creche e de jardim de infância; uma Cozinheira, responsável por todas refeições das crianças e da equipa; e três Trabalhadoras Auxiliares, que se encarregam da limpeza, da arrumação, de ajudar na cozinha e outras tarefas. Apesar de todos os elementos da equipa, sente-se alguma carência para certas funções que são necessárias, como o trabalho de rececionista ou secretária. É preciso, então, uma grande logística de coordenação e cooperação entre toda a equipa.

Assim sendo, a relação entre a equipa baseia-se na cooperação e entrelaçada entre os diversos elementos, procurando desenvolver um ambiente e uma relação positiva entre si, o que se torna fundamental para o funcionamento da instituição e para a qualidade educativa oferecida às crianças realizando, por exemplo, algumas dinâmicas de preconizam a amizade, o apoio e a partilha.

No sentido de desenvolver um trabalho colaborativo, uma vez por mês, as educadoras reúnem-se juntamente com a diretora para, entre outros assuntos que possam surgir, partilhar acontecimentos, dúvidas e ideias, refletirem sobre as suas práticas e exporem possíveis necessidades, problemas ou dificuldades e em conjunto arranjam, respetivamente, respostas, soluções ou formas de ultrapassar. Além disso, entre si, as educadoras reúnem-se uma vez por semana para fazer uma análise de momentos, acontecimentos ou atividades da semana; para organizarem e planearem momentos e atividades futuras; assim como, para refletir e avaliar as suas práticas.

### **A Equipa de Sala**

A equipa de sala é constituída por uma educadora, a M, e uma ajudante de ação educativa, a T. A educadora M e a ajudante T, apesar de não terem pertencido à mesma equipa de sala o ano passado, têm já alguns anos de experiência juntas como equipa, o que confere alguma facilidade e harmonia na comunicação e na dinâmica entre ambas, relativamente a questões ligadas à sala de atividades e ao grupo de crianças. É, deste modo, notória uma relação entre os dois elementos baseada na comunicação, na reflexão, na entreaajuda, na partilha e na colaboração, mostrando ambas a ideia de que a crítica é construtiva, havendo, por conseguinte, um ambiente calmo, positivo e de aprendizagem conjunta.

Tratando-se de um grupo de crianças heterogéneo em idade, como será caracterizado no ponto 1.5., a educadora M acompanha algumas das crianças desde a creche e outras desde a entrada para a educação pré-escolar, ou seja, desde os 3 anos. É, então, conferida, deste modo, uma certa harmonia no percurso educativo das crianças, havendo continuidade do processo de aprendizagem; além disso, as crianças, também, já conhecem a educadora e as suas dinâmicas, contribuindo para a estabilidade e segurança emocional e social, necessária para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A educadora é, portanto, a figura de referência para o grupo de crianças, sendo que estas a procuram quando têm alguma dúvida, quando necessitam de algo ou de alguma ajuda e para lhes dar algum carinho.

## 1.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo e a sua organização têm a sua relevância no facto de, tal como refere Cardona (1992), “a criança aprende[r] sobretudo através da ação/experimentação” (p.9), tornando-se, portanto, importante a criação de “ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças.” (Zabalza, 1992, p. 123). Desta forma, a organização do ambiente educativo é baseada na avaliação, reflexão e planeamento de forma cíclica dos/as educadores/as, tendo em conta as suas intencionalidades, as “oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24) e “o modo como contribui para a educação das crianças” (idem).

A organização do ambiente educativo é realizada de acordo com intenções apresentadas ao longo deste texto. Procedo à sua caracterização fazendo referência à organização do espaço físico da sala e dos materiais que se encontram na mesma, assim como à organização do tempo e do grupo de crianças.

Iniciando pelo espaço da sala, o qual “constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p. 120), este destaca-se pelo facto de ser de grandes dimensões, característica que permite ter a coexistência de várias áreas, cada uma com um espaço considerável para as crianças estarem e brincarem. Além disso, tem, ainda, a vantagem de possibilitar a realização de diversas atividades em simultâneo sem que estas interfiram umas com as outras. No entanto, a sala é parcialmente dividida por uma parede, o que não permite a visão total da sala por parte da educadora e da ajudante de ação educativa, dificultando, conseqüentemente, a sua observação das crianças relativamente às suas brincadeiras, interações e segurança.

A educadora tem como intenção a organização de um ambiente educativo que permita e promova a autonomia e independência da criança dentro da sala, tanto nas suas escolhas e na arrumação do espaço, como no seu bem-estar. Zabalza (1992) afirma que

Talvez o aspeto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia. Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de atividade física, de relação com as coisas e com os outros. (Zabalza, 1992, p.125)

A sala possui casa de banho própria dentro da mesma, o que contribui para a intenção de incentivar à independência das crianças, neste caso, relativamente às suas necessidades fisiológicas e higiene. Ao se encontrarem no ambiente da sua sala e terem por perto a educadora e a ajudante para prestar apoio facilmente, caso necessário, confere-lhes segurança e confiança nas suas experiências.

Nas suas paredes estavam expostos desenhos e produções das crianças, algumas delas orientadas pelos adultos da sala, outras de iniciativa das crianças, sendo que eram as próprias que pediam para as expor na sala. Esta exposição nas paredes “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.” (Silva et al, 2016, p.26). Forneiro (1998) realça que se deve demonstrar cuidado na apresentação e distribuição dessas produções, de forma a que se “eduque a sensibilidade estética infantil.” (p.239). Refere, ainda, ser importante que as crianças tenham oportunidade de participar na decoração da sala “para que se reflita [na mesma] a sua identidade pessoal” (Forneiro, 1998, p.261).

Na sala podiam-se encontrar doze áreas distintas, sendo elas: a área da Biblioteca, a área dos Desenhos, a área das Ciências, a área das Construções, a área dos Jogos de mesa, a área da Garagem, a área da Casa, a área da Plasticina, a área da Escrita; a área da Música, a área das Expressões e a área do Computador. Cada uma das áreas estava identificada através de um cartão com o seu nome e outro cartão que indicava, através de círculos, quantas crianças podiam estar nessa área, com a finalidade de organizar o grupo pelas existentes. Nesta identificação das áreas podem-se, ainda, encontrar várias intenções educativas, nomeadamente, proporcionar o contacto com a escrita e as suas funções e proporcionar a identificação de “quantidades através de diferentes formas de representação” (Silva et al., 2016, p.77), podendo, também, levar à resolução de “problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (idem).

As preferências das crianças no que respeita à apropriação do espaço da sala, recaiam na Área da Casa, onde brincavam com bonecos, cuidando deles e preparando “comidas”; na Área das Construções, onde “brincam com as peças de encaixe, fazendo construções, nas quais brincam utilizando as miniaturas, fazendo as suas falas” (anexo A, tabela 20, Reflexão Semanal 5ª Semana, p.153); e na Área dos Desenhos, onde elaboravam desenhos e faziam pinturas,

utilizando, maioritariamente, canetas de feltro e lápis de cera, e, por vezes, tintas e pinceis, materiais pelos quais revelavam grande interesse. Apesar de estas serem as áreas de preferência das crianças, estas também se apropriavam, frequentemente, da Área da Garagem, da Área da Biblioteca, da Área dos Jogos e da Área das Ciências.

Na organização dos materiais, a educadora tinha como intenção facilitar as escolhas das crianças e possibilitar a construção do seu projeto pessoal. A organização estava de acordo com a área a que cada material ou brinquedo mais se adequava, para facilmente as crianças conseguirem identificar onde os podiam encontrar. O mobiliário era, maioritariamente, baixo, para o fácil acesso das crianças, tendo a maioria dos materiais expostos em prateleiras e em caixas transparentes, fazendo com que estivessem visíveis para as crianças e estas mais facilmente se lembrassem de os usar. Tal organização vai ao encontro do que é defendido por Cardona (1992) ao afirmar que a organização dos materiais (e também do espaço) “determina as atividades que são passíveis de serem quotidianamente escolhidas pelas crianças” (p.12) e que, por isso, a mesma “tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram.” (p.12).

A educadora tinha, também, a intenção de criar um ambiente estimulante e desafiador para as crianças, por isso, ao longo do ano, vai fazendo algumas alterações na organização dos materiais, assim como, alterações dos próprios materiais, trocando-os por outros.

No que diz respeito à organização do tempo, este era organizado segundo duas dimensões: o tempo institucional e o tempo pedagógico, sendo que a instituição estava em funcionamento das 8h às 19h e a educadora acompanhava as crianças das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30. Ao tempo institucional pertencem os momentos do acolhimento, de brincadeira no exterior, do reforço da manhã, da higiene, da hora do almoço e do lanche, e da hora da sesta. Referente ao tempo pedagógico encontram-se os momentos de reunião no tapete em grande grupo, de brincadeira nas áreas e de atividades dirigidas. Esta organização do tempo justifica-se pela necessidade de que este “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações . . . e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.” (Silva, et al., 2016, p.27).

Tendo em conta a intenção da educadora de proporcionar um ambiente calmo, estável, afetivo e respeitador, que confira segurança, estabilidade emocional e o bem-estar das crianças, o tempo letivo era organizado numa rotina estruturada em função das necessidades das crianças. Esta rotina permitia que se situassem temporalmente ao longo do dia e que antecipassem acontecimentos, conferindo às crianças sentimentos de segurança e confiança, durante as suas explorações, dando-lhes “sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p.196) do tempo, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como a sua autonomia e independência. No entanto, tal como Cardona (1992) afirma, “uma rotina definida não é forçosamente sinonimo de rigidez.” (p.10). É, por tanto, necessário que a rotina seja estruturada e previsível, mas que, simultaneamente, seja “suficientemente flexível para acomodar as necessidades [individuais] de cada criança.” (Post & Hohmann, 2011, p.197) e do grupo.

Relativamente à organização do grupo de crianças, a mesma variava em grande grupo, pequeno grupo, a pares ou individual, consoante os diversos momentos da rotina e as intenções da educadora. A educadora tinha como intenção organizar o grupo de forma a proporcionar oportunidade de estimular o debate, a capacidade de aguardar pela sua vez, de saber escutar os outros e aceitar as suas opiniões e ideias, a incentivar a partilha de saberes e capacidades, assim como, a cooperação e entreajuda. De acordo com estas intenções, as crianças eram organizadas em grande grupo, como na reunião da manhã, encontrando-se reunidas no mesmo espaço, com o mesmo propósito; e organizadas em pequenos grupos, como quando, três ou quatro crianças de cada vez, faziam atividades dirigidas ou quando iam algumas de cada vez fazer a higiene antes do almoço. O mesmo nas deslocações sala-refeitório e sala-recreio/recreio-sala, em que apesar de irem em grande grupo, a organização das crianças era feita em pares, sendo que tinham de cumprir a regra de que uma criança nova no grupo tinha de ir acompanhada com uma que já pertencesse ao mesmo, para a ajudar. Por fim, outra das intenções da educadora era organizar o ambiente educativo de forma a incentivar a criança a tomar decisões e fazer escolhas, tomando consciência das suas capacidades e preferências individuais. Tal acontecia numa organização individual, como quando faziam uma atividade dirigida individual e quando brincavam nas áreas, em que, apesar de brincarem

juntas, escolhiam a área e o que queriam brincar/fazer consoante a sua vontade pessoal.

## **1.5. Crianças**

O grupo da sala C3 era constituído por 21 crianças, em que mais de metade eram meninas, havendo 12 meninas e 7 meninos, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (anexo A, tabela 1, p.10). Todas eram de nacionalidade portuguesa o que poderá justificar o desenvolvimento de projetos de diversidade cultural. Relativamente à área de residência, apesar de uma minoria que morava mais longe, a maioria das crianças morava na zona de influência da instituição, o que facilitava a deslocação de casa até à mesma. Esta questão da área de residência poderá ser um fator, juntamente com o horário laboral dos pais, que influencia o descanso e as horas de sono das crianças, afetando, conseqüentemente, o seu comportamento e bem-estar ao longo do dia.

Quanto ao percurso institucional, duas das crianças frequentam a instituição desde a creche, seis fazem parte do grupo desde a entrada no jardim de infância, duas acompanham o grupo desde o ano passado e onze integraram o mesmo apenas este ano, sendo que dez dessas crianças transitam da creche e uma, a B, que nunca tinha frequentado nenhuma creche ou jardim de infância, tendo estado, até à data de entrada na instituição, em casa com os avós (anexo A, tabela 1, p.10). Foi notório que as crianças que pertenciam ao grupo há mais tempo estavam mais habituadas e adaptadas às dinâmicas da instituição e às dinâmicas da educadora, contrariamente às crianças que acompanhavam o grupo há pouco tempo, apresentando estas maior dificuldade na gestão emocional e, por vezes, comportamental, sendo mais desafiadoras para o adulto, pois estavam, ainda, a adaptar-se às dinâmicas, regras e rotinas do jardim de infância. A adaptação da B ao jardim de infância foi mais complicada e demorada, principalmente a nível emocional, tendo apenas estabilizado na segunda metade do mês de outubro.

No grupo, três das crianças, o VC, a AT e o G, eram acompanhadas, uma vez por semana na instituição, por uma técnica de intervenção precoce em terapia da fala; e uma delas, o VC, estava, ainda, sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), sendo acompanhado, externamente, por uma Técnica de terapia ocupacional. O VC, apesar de não apresentar dificuldade em comunicar, a dada altura, durante uma conversa, tinha tendência a dispersar no

seu discurso, confundindo informação e perdendo-se no que estava a falar. Além disso, apresentava algumas dificuldades na regulação emocional, chorando e gritando, quando algo não lhe agradava ou perante uma interação indesejada com outra criança. Apesar destes comportamentos, o VC mantinha uma boa relação social com os seus pares, que o procuravam muito para brincar, mostrando-se satisfeitos na sua presença, como se pode constatar através da seguinte nota de campo, registada no momento do regresso do VC, após ter estado mais de uma semana ausente: “O M, o G e o VS correram na direção do VC, gritando o seu nome, e dão-lhe um grande abraço.” (anexo A, tabela3, Nota de Campo de 3 de outubro de 2017, p.28).

No seguimento deste assunto, faço, ainda, referência ao G, cujos alguns comportamentos me deixaram atenta. Sempre que lhe era colocado um desafio, fazer um desenho sobre algo, escrever o nome ou realizar qualquer outra coisa, a primeira resposta do mesmo era sempre que não conseguia, recuando-se a fazer. Nestas situações o G mostrava-se nervoso e revelava alguns tiques com os olhos. Além disso, o G era uma criança que “não brinca muito, afirmando várias vezes que não quer brincar” (anexo A, tabela 3, reflexão de dia 6 de outubro de 2017, p.35). Além disso, quando brincava, ficava pouco tempo focado na mesma brincadeira e fazia-o, maioritariamente sozinho, havendo raramente interação com os seus pares. Neste sentido, o G procurava muitas vezes estar junto do adulto, observando-o e falando com o mesmo. Por vezes, também, observei o G parado a observar as outras crianças. Assim sendo, reflito sobre o G como “uma criança bastante insegura nas suas capacidades, tendo medo de errar e experimentar” (anexo A, tabela3, reflexão diária 6 de outubro de 2017, p.35), mostrando-se muitas vezes nervoso.

O grupo de crianças demonstrava interesse em ouvir e cantar canções, assim como, em visualizar vídeos ilustrativos das mesmas. Revelava imenso gosto por ouvir histórias e de ver livros autonomamente. Também se mostravam entusiasmadas em fazer desenhos e pinturas com canetas de feltro e lápis de cera; com atividades de pintura com tinta; em fazer construções com peças de encaixe e legos; em brincadeiras com as miniaturas de figuras e animais; e na realização de situações de faz-de-conta.

No que respeita às potencialidades do grupo, existia, de uma forma geral, ajuda e cooperação entre pares, em que as crianças mais velhas procuravam e tomavam a iniciativa de ajudar e ensinar as crianças mais novas, assim como as

mais novas cooperavam com as mais velhas, aceitando bem o seu apoio e ajudando-as, também, quando estas precisavam. Esta cooperação também era visível para com os adultos, querendo ajudar nas tarefas e correspondendo prontamente, na maioria das vezes, aos pedidos que lhes eram feitos.

Era um grupo, no geral, independente no que respeita a tarefas relacionadas com o seu bem-estar: eram capazes, na maioria das vezes, de se despir e vestir sozinhas; limpavam-se sozinhas quando iam à casa de banho; enchiam as garrafas de água, apesar de por vezes terem alguma dificuldade; e muitas comiam sozinhas utilizando a colher ou o garfo.

No geral eram crianças autónomas, sendo capazes de tomar decisões e fazer escolhas, relativamente ao que queriam fazer.

Relativamente à comunicação oral, mas, também relacionado com a autonomia, as crianças deste grupo eram capazes de expressar verbalmente as suas necessidades e sensações, assim como as suas emoções e as das outras crianças. Eram crianças que, na grande maioria, demonstravam interesse em comunicar verbalmente, elaborando, na maior parte dos casos, frases completas e complexas. Algumas crianças intervinham em discussões, procurando explicações e significados para as “coisas”, dando o seu contributo, também, com ideias e partilhando o que sabiam.

Além disso, relativamente à escrita, muitas das crianças demonstravam gosto por copiar palavras. As mais velhas escreviam o seu nome, enquanto as mais novas apresentam tentativas de escrita do mesmo, fazendo garatujas e apresentando já algumas formas tipo letra. Algumas das crianças pediam aos adultos da sala que escrevessem palavras ou pequenas frases numa folha, como por exemplo, algo que descrevesse o que desenharam ou algo que indicasse que aquele desenho era para oferecer, revelando ter noções da funcionalidade da escrita. No geral, demonstram grande satisfação em atividades de audição de leitura de livros, mostrando-se atentos, respondendo às questões que a educadora coloca no final; e muitas vezes veem livros autonomamente, lendo-os através das imagens ou do que já ouviram de leituras anteriores.

A nível motor, eram capazes de transportar objetos enquanto corriam e manipular objetos, conseguindo encaixa-los, equilibra-los numa superfície e enfiá-los uns nos outros. Eram capazes de manusear tesouras conseguindo cortar papel, apesar de algumas precisarem de apoio relativamente à direção do corte; pegavam corretamente nos lápis e canetas, premindo força suficiente para que se

notasse a cor; encaixam facilmente pequenas peças de encaixe e desenroscavam e enroscavam peças.

Nas suas produções plásticas, como desenhos e pinturas, as crianças procuravam incluir várias cores e, por vezes, utilizar diferentes materiais, variando entre os lápis de cera, os lápis de cor e as canetas de feltro. Quanto aos desenhos em concreto, algumas tinham a preocupação de desenhar a forma mais aproximada do real.

Nas suas brincadeiras de faz-de-conta e de recriação do quotidiano, por vezes, atribuíam significados diferentes a objetos, como assumirem que as peças de encaixe são comida, e assumiam o papel de outras pessoas, como vendedores, médicos, mães, super-heróis, entre outros.

A nível da matemática, todas sabiam a sequência de números até 10 e algumas para além do 13, assim como algumas crianças eram capazes de identificar alguns números. A maioria conseguia fazer contagens e algumas crianças faziam pequenas adições e subtrações. Eram, ainda, capazes de comparar quantidades e de comparar alturas e larguras.

Relativamente ao mundo que as rodeia, eram crianças curiosas e interessadas, colocando questões sobre o que ouviam ou observavam, tentando, também, arranjar as respetivas explicações, fazendo previsões e, após pesquisa/experimentação, eram capazes de tirar conclusões.

No que respeita às suas fragilidades, muitas das crianças apresentavam dificuldade em esperar pela sua vez para falar, revelando grande ansiedade; no entanto uma minoria já colocava o dedo no ar ou perguntava se podia falar. Algumas das crianças revelavam, também, dificuldade em manter o tema da conversa, desviando-se do assunto que está a ser tratado.

Apesar de ter referido anteriormente que muitas crianças comiam com garfo e faca, havia, ainda, algumas que utilizavam a mão em vez da faca para auxiliar a colocar comida no garfo. Além disso, algumas crianças demonstravam pouca vontade em comer a sopa sozinhas, preguiça em comer alimentos sólidos e aversão a comer legumes e vegetais.

A maioria das crianças apresenta dificuldade em resolver conflitos autonomamente através de diálogo, recorrendo quase sempre ao adulto. Muitas das vezes estes conflitos resultam da dificuldade das crianças em esperar a vez para usar ou brincar com algo e em partilhar brinquedos.

Uma minoria das crianças apresenta, ainda, algumas dificuldades em distinguir o ontem do amanhã; em reconhecer posições relativas como “ao lado de”, “atrás de” e “à frente de”; e em identificar os nomes das cores.

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

### **2.1. As intenções para a ação e o processo de intervenção**

Para desenvolver uma prática de qualidade, um/a educador/a de infância define um conjunto de intenções educativas e pedagógicas que guiarão a sua ação. Para tal, observa o grupo de crianças, as suas famílias e o contexto, focando-se nas suas potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses. Assim sendo, neste ponto do portefólio exponho as minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, tendo em conta, como referido a cima, as suas potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses por mim identificados, mas, também, tendo influencia dos meus princípios relativamente à ação para com os mesmos.

Neste sentido, começarei por apresentar esses princípios pedagógicos que, em parte, contextualizam e justificam as minhas intenções para a ação. Para com as crianças, tenho como princípios o respeito pelas necessidades e ritmos individuais de cada uma; a consideração da criança como agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento; a visão do brincar como o principal meio através do qual a criança se desenvolve e aprende; a defesa e respeito pela expressão livre da criança, não oprimindo as suas ideias, criatividade, imaginação, usos e modos de manipular objetos e materiais; e, para finalizar, a crença de que educar e cuidar são duas dimensões interligadas e interdependentes, que promovem a relação pedagógica entre educador e criança, assim como o desenvolvimento e aprendizagem desta última. Para com as famílias tenho como princípios a consideração das mesmas como parte integrante do processo educativo da criança, sendo o/a educador/a e a família “coeducadores” (Silva, et al., 2016, p.28) tendo consciência da importância de dar voz aos seus receios, opiniões e propostas; o respeito pelas crenças, contexto e privacidade de cada família; e a defesa da importância do incentivo à participação e envolvimento da família em atividades, projetos e momentos da vida da criança no jardim de infância, assim como na definição de estratégias, para o desenvolvimento desta última. Para terminar, relativamente à equipa educativa,

os meus princípios recaem na visão de que o contributo de cada elemento da equipa é essencial e na crença da cooperação e comunicação como meio primordial para criar harmonia de trabalho e continuidade da ação pedagógica.

Segundo consta no dicionário *Priberam*, “processo” é um “Conjunto de manipulações para obter um resultado”<sup>2</sup>. Assim sendo, o meu processo de intervenção foi desenvolvido consoante um conjunto de objetivos e intenções (as quais, partindo de observação, não foram definidas logo no início do processo de intervenção), com o fim de obter uma ação educativa de qualidade.

O processo de intervenção iniciou-se, deste modo, com o meu primeiro dia no jardim de infância. Tratando-se de um contexto desconhecido, muita coisa havia para aprender. Por isso, e com intuito de realizar uma prática de qualidade e adequada, o meu primeiro objetivo neste processo foi conhecer e adaptar-me ao contexto, nomeadamente ao grupo de crianças que iria acompanhar; aos espaços da instituição, destacando a sala de atividades do grupo; à organização desses espaços e dos materiais existentes; à rotina da instituição e do grupo em concreto; e, não menos importante, às práticas, estratégias e dinâmicas da equipa de sala.

Conhecer o grupo de crianças tinha como fundamento adaptar a minha intervenção às suas características, interesses, necessidades e potencialidades. Relativamente ao espaço e materiais, o seu conhecimento possibilitar-me-ia saber a que poderia recorrer para a minha prática, identificando potencialidades e fragilidades úteis à minha intervenção; assim como permitiria apropriar-me mais rapidamente das dinâmicas e rotinas. Conhecer e apropriar-me das rotinas, identificando tempos, espaços e dinâmicas, tinha como apoio a necessidade de criação de estabilidade e segurança, tão fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. O mesmo se aplica relativamente às práticas, estratégias e dinâmicas da equipa de sala, que permitiriam estabelecer coerência e continuidade ao trabalho desenvolvido com o grupo, contribuindo para um ambiente de harmonia e cooperação entre elementos.

Como primordial tive, também, o objetivo de criar relação com o grupo de crianças, procurando mostrar interesse em conhecer cada uma delas, quanto às suas preferências, gostos, fragilidades e competências; dar-me a conhecer a mim também; mostrar interesse nas suas brincadeiras e produções; assim como

---

<sup>2</sup> "processo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/processo> [consultado em 06-02-2018].

mostrar-me disponível para as ajudar e para brincar com elas; e, por fim, procurar responder às suas necessidades.

Um outro objetivo que tive, ainda, inicialmente, foi contactar com as famílias, no sentido de me apresentar às mesmas, explicar o porquê da minha presença, e de as cumprimentar à chegada e à saída. Apesar de referir que estes objetivos se tratam de objetivos iniciais, os mesmos seguiram ao longo do processo.

Após este período de adaptação e integração no contexto e de observação do grupo, o meu objetivo passou a ser, então, começar a definir as minhas intenções para a ação, nomeadamente, para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. É de referir que não foi definido um conjunto seguro de intenções logo de início; estas foram sendo definidas ao longo do tempo, uma vez que decorreram das observações que fui fazendo das potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses das crianças e das dinâmicas e estratégias da equipa educativa. Neste processo tive ainda o cuidado de ir ao encontro das intenções delineadas pela educadora do grupo no Projeto Educativo da sala.

As minhas intenções para a ação com as crianças foram sendo definidas de acordo com a caracterização do grupo apresentada no ponto 1.5, observações realizadas e tendo em conta os princípios por mim defendidos e apresentados acima. Como intenções gerais para a ação com as crianças tinha, antes de mais, conhecer e criar relações de confiança e respeito com o grupo de crianças, pois, no meu entender, “para desenvolver seja o que for com crianças, é preciso primeiro conhece-las e dar-nos a conhecer às mesmas, é preciso que se sintam bem e seguras connosco, que sintam que as respeitamos e que merecemos o seu respeito.” (anexo A, tabela 17, p.145). Assim, compreende-se a necessidade de estabelecer uma relação significativa, assente no respeito e confiança, entre mim e as crianças, sendo “não só, de cariz social, mas, também, de cariz afetivo.” (anexo A, tabela 17, p.145).

Deste modo, esta relação foi sendo estabelecida de forma progressiva. Inicialmente, observando a reação do grupo à minha presença, percebi que havia necessidade de “não interferir muito nas suas brincadeiras, respeitando o “espaço” individual de cada um, dando-lhes tempo para que se habituassem à minha presença e eles próprios se sentissem preparados para vir ter comigo.” (anexo A, tabela 17, p.145). No entanto, fui me sempre mostrando disponível para brincar

com elas, ouvir e ver as coisas que queriam contar e mostrar, assim como, para as ajudar quando sentiam dificuldades em fazer algo, resolver um conflito ou quando necessitavam de algum apoio ou carinho. Desta forma, “com o avançar dos dias, o grupo integrou-me nas suas rotinas . . . as crianças foram-me procurando na sala, pediam-me ajuda quando sentiam dificuldades e as mais pequenas procuravam-me quando sentiam falta dos pais, pedindo um pouco de atenção e consolo.” (anexo A, tabela 17, p.146). Fui então desenvolvendo, a meu ver, uma relação com o grupo bastante positiva, apoiada no respeito mútuo, na afetividade, no cuidado e na educação.

Depois de criar uma relação inicial com as crianças, as minhas intenções consistiram em conhecer o grupo de crianças em relação às suas preferências e desenvolvimento, para melhor adequar a minha ação pedagógica, e em observar a relação e interações entre pares, a nível de preferências e tipos de interações, com o fim de desenvolver, neste sentido, uma investigação-ação (ver ponto 3).

Além destas intenções, tive, também, a intenção de abordar as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem de forma globalizante e integrada, tendo presente o facto de o desenvolvimento e aprendizagem das crianças se processar de forma holística (Silva et al., 2016) e indo, também, ao encontro de um dos meus princípios referidos acima, “a visão do brincar como o principal meio através do qual a criança se desenvolve e aprende”. Neste sentido, procurei, durante as brincadeiras das crianças e durante o seu dia-a-dia, ter um olhar e pensamento abrangente quanto às possibilidades de exploração das diferentes áreas, procurando alargar as suas iniciativas e conhecimentos de forma espontânea (não planeada) através de propostas e pequenos desafios. No entanto, esta intenção foi também preconizada através de atividades planeadas (anexo A, pp.169-193), que advieram de interesses e necessidades das crianças, por mim observados e detetados. Assim sendo, procurei dinamizar atividades que promovessem aprendizagens significativas para as crianças, tendo surgido por sua sugestão ou por negociação com as mesmas, sendo que, em alguns casos, participaram na sua planificação.

Desta intenção surgem, inevitavelmente, outras intenções que compreendem as diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente estimular a independência, dando-lhes ferramentas que lhes conferissem progressiva independência no seu dia-a-dia, como por exemplo, incentivar e apoiar a que escrevessem o seu nome nos seus desenhos, vestissem

sozinhos os bonecos, procurassem o encaixe de peças de puzzles e arrumassem os materiais/brinquedos que usaram, assim como incentivar a que comessem sozinhos utilizando corretamente os talheres e a fazerem a sua higiene (como limpem-se depois de usar a sanita e lavar e secar as mãos), conferindo assim, também, responsabilidade pela sua saúde e bem-estar; estimular a autonomia, oferecendo oportunidades para procurarem soluções e estratégias para superarem dificuldades, tomarem decisões e fazerem as suas escolhas, transmitindo a necessidade de assumir a responsabilidade da execução das mesmas; incentivar à partilha e cooperação entre pares, quer seja no processo de aprendizagem quer seja na partilha de objetos; desenvolver a capacidade de expressar as suas opiniões pessoais e de respeitar as dos outros, numa atitude de reconhecimento e respeito pela diferença e individualidade de cada um; proporcionar situações de jogo que envolvam o cumprimento de regras e cooperação; estimular a criatividade e expressão, não só através de explorações plásticas, mas, também, do jogo gramático e da dança; estimular o sentido rítmico e a noção dos movimentos do corpo, em relação com o espaço e os outros, proporcionando pequenas situações nos momentos de transição; promover o domínio crescente da comunicação oral, no que compete à compreensão de mensagens orais e do uso da linguagem em contexto, procurando usar um vocabulário variado e dar a conhecer, explicando o seu significado, novas palavras e promover momentos de comunicação entre as crianças e entre as mesmas e os adultos; estimular a consciência sobre segmentos orais que constituem as palavras, proporcionando jogos de identificação de sons iguais nas palavras (rimas); proporcionar contacto com diversas funções do uso da leitura e da escrita; tendo, por exemplo, realizado com o grupo cartazes informativos, convites para a divulgação do projeto, o guião de uma entrevista (anexo A, figura 8, p.209), legendas de gráficos e tabelas e pesquisando informações para o projeto em sites da internet; incentivar as tentativas de escrita e a identificação de letras, apoiando-as na escrita do seu nome, mesmo quando ainda usam garatujas, de palavras que pediam para eu escrever para copiarem e na identificação do nome de algumas letras; estimular a contagem e estimativa de quantidades e a sua representação através de números ou de símbolos; incentivar a resolução de pequenas operações de adição e subtração; proporcionar situações de recolha, organização e tratamento de dados, utilizando listagens, gráficos e tabelas, e fazendo interpretação em conjunto, respetivamente (anexo A, figuras 5, 6 e 7, pp.206-207);

incentivar à comparação de atributos mensuráveis de objetos, recorrendo a expressões como “maior que”, “mais que”, “igual a”; proporcionar o contacto com instrumentos de medida, tendo, por exemplo, utilizado a régua para construir com o grupo uma tabela de organização de dados e um copo medidos de litros para colocar uma certa quantidade de água no aquário; incentivar à identificação de unidades de tempo diário, semanal e anual; estimular para o reconhecimento e procura de explicações de fenómenos e transformações que observa (anexo A, tabela 25, p.169).

Outra das minhas intenções, que também está ligada à abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, foi desenvolver com o grupo a Metodologia de Trabalho de Projeto, procurando estar atenta a curiosidades ou questões levantadas pelas crianças, que gerassem possíveis tópicos de Projeto. Acabei por estimular o questionamento das crianças, levando um livro novo para o grupo, sabendo, também, que ouvir a leitura de livros faz parte dos grandes interesses do mesmo. Surgiu, assim, uma questão que deu origem ao tópico para o projeto (anexo A, p.197), que começou a ser desenvolvido, tendo, a partir daí, como intenções, procurar envolver as crianças na planificação do projeto; promover a tomada de decisão e colocação de propostas; proporcionar a recolha de informação através de diferentes meios, recursos e experiências; proporcionar atividades e tarefas que desenvolvessem aprendizagens de forma holística; e estimular o prazer em comunicar e partilhar conhecimentos e aprendizagens com os outros.

Para terminar as intenções, refiro que pretendi, ainda guiar na gestão de conflitos internos e entre pares, intervindo em situações decorrentes dos diversos momentos da rotina, incluindo as brincadeiras, dando continuidade à investigação-ação e, também, às intenções da educadora. Posto isto, na resolução de conflitos internos da criança, como a frustração, por não conseguir realizar determinada tarefa, e o medo de algo ou de fazer algo; e na resolução de conflitos entre pares, decorrentes, muitas vezes, de questões de partilha, procurei incentivar as crianças a reconhecer e interpretar as suas emoções/sentimentos e as dos outros, assim como a reconhecer os motivos que levaram ao conflito e a encontrar formas de resolução e as formas corretas de se expressarem nestas situações. Além disso, procurei incentivar formas de interação que dessem primazia à partilha de brinquedos e brincadeiras e à cooperação durante as mesmas, assim como procurei delegar tarefas de ajuda e apoio aos seus pares nos vários momentos do

dia-a-dia, como ajudar um/a amigo/a a separar-se da família no acolhimento, ajudar na realização de uma atividade e nas deslocações dentro da instituição, realçando o valor dessa cooperação para o sucesso e bem-estar de ambos os intervenientes.

Quanto às intenções para com as famílias, tendo em conta os princípios referidos acima, delineei, em primeira instância, estabelecer uma relação de proximidade e confiança, baseada no respeito mutuo entre mim e as famílias. Esta relação foi sendo desenvolvida ao longo da PPS, através de pequenas interações verbais no momento do acolhimento, partilhando informações sobre as crianças ou sobre a mim ou a minha intervenção, mostrando-me disposta a responder a questões, assim como disponível para ajudar no que estivesse ao meu alcance.

Delineei, posteriormente, dar a conhecer atividades, tarefas e projetos desenvolvidos com o grupo, fazendo-o, constantemente, afixando na sala as produções que foram sendo realizadas, algumas acompanhadas de fotografias, devolvendo, assim, resultados não só as famílias, mas também, à comunidade escolar. E delineei, também, promover a participação e envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento de projetos, enviando dois pedidos de participação no projeto, através de recados enviados em papel para casa (anexo A, p.233, figura 27 e p.234, figura 28), solicitando a contribuição com materiais de pesquisa, conhecimentos e ideias, convidando a verem as produções expostas e a contribuir na construção de uma delas.

No que toca à parte do processo de intervenção que remete para a ação para com a equipa educativa, tendo por base a caracterização da mesma apresentada acima, delineei como intenções conhecer e criar uma relação de confiança e respeito com a mesma; conhecer, apropriar-me e cooperar nas rotinas e dinâmicas da sala e, em simultâneo, conhecer as estratégias da educadora na gestão de conflitos, da rotina e das atividades; e, ainda, desenvolver uma ação com base na comunicação, na cooperação, na partilha e no respeito de saberes e ideias. Para a concretização destas intenções, mostrei-me disponível para ajudar a equipa no que fosse preciso; procurei sempre refletir, antes de agir, como procederia a equipa em determinadas situações; questioneei e procurei o apoio da equipa quando me sentia insegura quanto ao que seria correto fazer; fui partilhando observações que fazia do grupo e dificuldades que ia sentindo na minha ação; envolvi a equipa em tomadas de decisão e escolhas na minha ação, procurando a sua opinião e sugestões, aceitando estas e a critica construtiva de

forma sempre positiva. Com as intenções apresentadas, que a meu ver foram conseguidas com sucesso, tinha como principal fundamento a qualidade da ação desenvolvida com as crianças, conferindo-lhe continuidade e coerência; mas, também, o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, procurando superar dificuldades e promover uma aprendizagem mutua.

No decorrer de toda a PPS, procurei desenvolver uma prática de constante reflexão e, conseqüente, avaliação do processo de intervenção e da concretização das intenções que foram sendo delineadas. Neste sentido, realizei todos os dias registos, compostos por notas de campo e por uma pequena reflexão diária resultante das mesmas (anexo A, pp.16-145). Esses registos diários eram, essencialmente, sobre a minha ação, práticas da educadora e da ajudante de ação educativa, aspetos importantes na educação de infância e sobre o desenvolvimento (dificuldades e capacidades) e comportamentos das crianças do grupo. Acrescentando a isto, ao final de cada semana revia os registos diários e destacava o que para mim tinha sido mais significativo, desenvolvendo esses pontos, numa reflexão semanal (anexo A, pp.145-169), por vezes fundamentada teoricamente com bibliografia de referência.

Em cada planificação realizada havia, também, um espaço destinado ao registo de observações, a reflexão e avaliação da referida atividade. Nessas reflexões/avaliações eram incluídos os pontos fortes, a pertinência e qualidades dos materiais escolhidos, assim como os pontos fracos identificados, as alterações feitas, o motivo das mesmas e os resultados que delas se obtiveras, incluindo, ainda, uma descrição e análise dos desempenhos das crianças na atividade, o que, conseqüentemente, me levava a fazer uma análise da minha ação. Nestas reflexões e avaliações pessoais foram incluídas reflexões informais feitas com a educadora e os feedbacks construtivos da mesma, envolvendo-a, assim, neste processo. Considero esta última área das minhas planificações de grande importância para a qualidade da minha ação pedagógica, uma vez que me permite repensar o que planeei, consoante a sua aplicação, e fazer reformulações a nível das estratégias utilizadas, permitindo que as crianças tirem o maior proveito das atividades.

Apesar de a avaliação ter sido uma prática constante no meu processo de intervenção, através de uma atitude permanentemente reflexiva; importa fazer um balanço final de todo o processo, procedendo a uma avaliação qualitativa da minha prestação ao longo do mesmo. Começando do geral para o específico,

considero importante referir primeiramente, que o facto de ter existido essa constante reflexão ao longo da PPS, permitiu-me tomar consciência das minhas dificuldades e capacidades, assim como dos aspetos a melhorar na minha ação, contribuindo, deste modo, para a minha aprendizagem e desenvolvimento enquanto educadora de infância. Sendo esta uma prática que pretendo, sem dúvida, “levar” comigo para o meu futuro enquanto educadora de infância de um grupo.

Relativamente à minha ação para com as crianças, tal como referi, foi suportada por princípios éticos e respeitadores da criança, por mim defendidos. Neste sentido, considero ter, acima de tudo, respeitado e apoiado a individualidade de cada criança, no que respeita ao seu ritmo, necessidades, dificuldades, interesses e formas de expressão, partindo desses aspetos para promover o seu desenvolvimento, nunca fazendo nada que fosse contra o seu bem-estar emocional e físico. Além disso, procurei sempre respeitar a sua atividade séria, que é brincar, não a privando de tal em favorecimento de outras atividades, nem impondo as minhas sugestões sobre as suas ideias, conspeções e manipulações, tendo a perceção de que a criança se desenvolve e aprende através das suas brincadeiras. Assim, assumi as crianças como agentes ativos na sua aprendizagem e desenvolvimento, tal como o fiz quando as incluí na seleção de algumas atividades e na planificação das mesmas.

Ao longo do tempo, a relação que fui desenvolvendo com as crianças foi-se consolidando no que eu considero uma relação de proximidade, afeto, confiança e educação. No seu dia-a-dia, as crianças iam-me procurando para as ajudar, para me contar ou falar de algo com significado e importante para si, para me mostrarem as suas construções, desenhos, capacidades que descobriam e coisas que traziam de casa, assim como para estarem, simplesmente, junto a mim, dando e procurando carinho. Começaram, então, a ver-me como alguém que as ajudava, que as acarinhava, que gostava de estar com elas e de as ouvir, mas, também, como alguém que tinham de ter em consideração e ouvir.

Todavia, uma das grandes dificuldades por mim sentidas na ação com as crianças foi sem dúvida nos momentos em grande grupo, no que respeitava à gestão de comportamentos. Apesar da relação de respeito e educação desenvolvida com o grupo, senti, principalmente no último mês da PPS, que nos momentos em grande grupo em que intervimos, com uma discussão, uma leitura de um livro ou outra atividade, tive mais dificuldade em conseguir o foco de todas as

crianças e evitar comportamentos perturbadores e distrativos entre elas. Procurei algumas estratégias para contornar esta dificuldade, como pequenas verbais e gestuais antes de iniciar o que queria fazer com o grupo, que focassem a sua atenção, mas no desenrolar destes momentos continuei a ter algumas dificuldades em controlar os comportamentos de algumas crianças, que estavam a perturbar o resto do grupo. Considero que esta dificuldade tem de continuar a ser motivo da minha reflexão para com futuros grupos, pensando no que poderá estar a falhar, o que é essencial corrigir e em estratégias, tanto para atividades planeadas como para momentos que surjam em contexto, que me ajudem a contornar as adversidades e criar harmonia entre mim e o grupo.

No que respeita às famílias considero ter tido presente os meus princípios para a ação com as mesmas. Inicialmente, procurei não forçar interações nem invadir o seu espaço, mas assumindo uma postura de disponibilidade, vontade e agrado em interagir com elas. Com o decorrer da PPS, as interações com as famílias foram sendo cada vez mais regulares e de maior qualidade relacional. Começaram a ocorrer algumas interações por iniciativa dos familiares, em que me perguntavam, com *simpatia*, como estava a correr o meu estágio e se estava a gostar, assim como partilhavam comigo situações das crianças, alguns recados e procuravam saber como se “comportava” o filho/a. Chegando o final da minha PPS, mostraram-se preocupados com a minha ida, partilhando-o com a educadora e comigo, o que revela que estava a ser desenvolvida confiança, e, possivelmente, atribuída alguma importância na minha presença e ação com o grupo; assim como se mostraram um pouco *desgostosos*, o que demonstra que estava a ser criada uma relação positiva.

Quanto ao objetivo de dar a conhecer, às famílias, atividades, tarefas e projetos desenvolvidos com o grupo, penso não o ter descurado, tendo tido sempre o cuidado de expor os produtos obtidos ou expor cartazes que demonstrassem o que foi feito. No entanto, considero que teria sido muito interessante e de maior valor, se tivesse convidado os pais durante os acolhimentos a ver o que estava exposto, procurando a sua opinião, posteriormente; pois apesar de ter estado tudo exposto, nunca abordei as famílias relativamente a tal, o que considero uma falha minha, que tem de ser referida.

Com as famílias a minha grande dificuldade remete precisamente para o objetivo de promover a participação e envolvimento das mesmas no processo de intervenção. Apesar de, tal como já foi referido, tê-lo feito para o projeto, através

de dois pedidos escritos, não fiquei satisfeita apenas com esta estratégia e forma de participação das famílias. Gostaria de ter pensado e conseguido realizar algo mais dinâmico e interessante para as mesmas. Talvez seria importante primeiro ter feito uma espécie de tarefa/atividade de introdução do projeto às famílias, mostrando-lhes que o seu contributo era realmente pretendido e essencial; fazendo depois, então, o pedido escrito que realizei, para contribuírem com informações e ideias, podendo criar uma dinâmica de um quadro, à porta da sala, onde pudessem escrever as suas sugestões, indo sempre reforçando e relembrando a importância da sua participação e envolvimento. Além disso, podia ter pensado em mais tarefas para envolver a participação das famílias nesse projeto, sendo esta a minha real dificuldade. Sem ser para projeto, penso que poderia ter feito mais tarefas com as famílias, como por exemplo no início da PPS poderia ter criado uma dinâmica de apresentação das famílias com as crianças, que contribuiria, também, para o meu conhecimento das mesmas e para a relação a ser construída, podendo eu, também contribuir para a dinâmica com a minha apresentação. No entanto, penso que com a prática futura conseguirei arranjar estratégias interessantes para esta dificuldade. Esta é realmente uma preocupação que tenho enquanto educadora, uma vez que, tal como refere Parente (2008), “ambos os contextos partilham funções educativas cujo objetivo é favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (p.2). As famílias têm um conhecimento sobre a criança que pode alargar e completar a visão do/a educador/a, assim ambos os intervenientes “podem partilhar a avaliação da criança, partilhar certezas e dúvidas e estar mais capazes de contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem da [mesma].” (p.3). Esta relação e cooperação entre escola e família é tida, deste modo, “como um indicador de qualidade da educação” (p.2).

No que respeita à ação para com a equipa educativa considero ter correspondido às intenções a que me propus. Desde logo foi estabelecida uma relação de respeito e entajuda, que perdurou durante toda a PPS. A comunicação foi, também, algo primordial durante todo o processo, existindo conversas diárias com a educadora e a ajudante de ação educativa, onde fui referindo o que tinha de cumprir para a PPS, as minhas ideias e propostas, expondo, também, as minhas observações e reflexões, as minhas dúvidas, inseguranças e dificuldades, assim como, os dois elementos partilhavam as suas, havendo, assim, uma reflexão e análise conjunta. Deste modo, foi estabelecida

uma coerência na ação desenvolvida, por todos os elementos da equipa, com as crianças e criado um ambiente positivo na sala de atividades.

No respeitante às atividades planeadas desenvolvidas com o grupo considero positivo ter procurado que estas partissem de um interesse que as crianças relevassem, tendo, até, uma das atividades sido sugerida por uma delas (anexo A, tabela 30, p.191); ou partissem de uma necessidade que eu observasse perante o que estava a ser desenvolvido com o projeto, pois permitiu tornar as atividades mais significativas para o grupo. Acrescido a isto, refiro o facto de as planificações terem uma estrutura cuidada que conferiu maior organização, segurança e eficiência às minhas intervenções planeadas. No entanto, apesar desta estrutura, penso ter conseguido elaborar as planificações de forma a conferir flexibilidade às intervenções, podendo adequar estratégias, observando e refletindo no momento e após a dinamização, de acordo com as necessidades e intervenções das crianças, tendo isto permitido incluir as crianças na planificação de algumas atividades (exemplo, anexo A, tabela 28, p.184).

Para terminar, reflito sobre a avaliação que realizei de uma criança através da elaboração de um portefólio da mesma. Esta experiência foi bastante positiva e permitiu-me compreender a riqueza que este método de avaliação pode trazer para a minha ação com e para com as crianças. Ao observar e acompanhar mais de perto a B durante alguns minutos todos os dias e reunindo-me com ela, pelo menos uma vez por semana, para a realização do portefólio, permitiu-me ter uma noção mais específica e completa das suas capacidades, interesses, dificuldades, necessidades, conhecimentos, noções, assim como da forma “como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage [e se relaciona] – intelectual, emocional e socialmente – com os outros” (Grace, 1992, citado por Parente, 2004, p.56). Visão esta que não consegui obter das outras crianças apenas observando-as e fazendo alguns registos, sem depois os compilar num portefólio de forma organizada, deliberada e reflexiva, juntamente com outras evidências, de maneira a documentar “o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (Parente, 2004, p.52). A noção que o portefólio me permitiu ter do desenvolvimento e aprendizagem da B, possibilitou-me não só ter uma perceção da sua evolução, mas, também, adequar a minha prática à mesma, deste modo, enquanto educadora, ao desenvolver um portefólio com cada criança poderei desenvolver uma ação pedagógica diferenciada para

cada uma delas e assim trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky).

Ao realizar um portfólio de avaliação da criança pude, também, dar resposta a alguns dos meus princípios enquanto educadora. Um deles foi dar voz à criança e conferir-lhe um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo a B sido envolvida no processo da realização do seu portfólio: desde ter escolhido os materiais para a elaboração do suporte do mesmo, tendo ela própria o realizado com a ajuda de uma outra criança, a seu pedido; até à seleção e reflexão do que seria incluído no portfólio. À participação da criança foi conjugada a minha, tendo feito algumas propostas por mim idealizadas, mas pertinentes para a criança, e outras propostas referentes a situações que partiam da criança e que eu apenas propunha incluir no portfólio. Esta partilha da participação entre mim e a B, possibilitou “levar a cabo uma avaliação realizada ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada” (Parente, 2004, p.53), resultando numa compilação da sua aprendizagem e desenvolvimento que permitiu à criança ter “consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente.” (Parente, 2004, p.61), assim como das suas dificuldades. Esta perceção possibilita à criança ter uma noção de si mesma, das suas capacidades e traçar novos objetivos.

Outro dos meus princípios que consegui ver respondido foi o envolvimento e participação das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que a família, também, foi incluída na realização do portfólio, tendo realizado, juntamente da criança, uma tarefa de reflexão, tendo a família revelado ter sido bastante prazeroso e agradável, o que, também, foi visível pelos resultados. No entanto, lamento, não ter conseguido concretizar mais propostas relativamente à participação da família, o que se deveu, a meu ver, por falta de prática minha. Pretendia ter incluído um ponto para “os momentos MAIS com a família”, onde poderiam ser feitos pequenos registos escritos ou fotográficos de conquistas da B e momentos significativos considerados pela sua família.

Pude constatar que a realização do portfólio foi algo prazeroso para a B, tendo a mesma perguntado várias vezes quando íamos continuar a fazer o mesmo, tendo, inclusivamente, a mãe referido que a B costumava de falar do portfólio em casa. No entanto, nem sempre a B se mostrou disponível para o fazer, tendo eu optado por, nesses momentos, respeitar a criança, questionando se não o queria fazer, não forçando-a a tal.

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

#### **3.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente**

A minha investigação é dirigida para os comportamentos pró-sociais das crianças, sendo esta uma temática que me interessou desde a PPS em creche; o que justifica dar continuidade à mesma, com o título Comportamentos pró-sociais das crianças pequenas: as interações do grupo de jardim de infância.

Este trabalho investigativo tem como finalidade observar, registar e analisar comportamentos pró-sociais do grupo de crianças, de forma a identificá-los e potenciá-los através da ação. Desses comportamentos pró-sociais foram observados a Empatia, o Cuidado, a Partilha, a Cooperação e a Ajuda.

Inserido numa perspetiva multidisciplinar, este tema de investigação, interseja conceitos e teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia da Infância, abrangendo, por tanto, a compreensão do desenvolvimento emocional, psicológico e moral das crianças. Assim sendo, esta investigação, tal como e em conjunto com a que realizei em creche, contribui para a construção da minha conceção de criança, na medida que evidencia capacidades sociais e comportamentais das mesmas. Por consequência, ao estar desperta para comportamentos deste género durante a minha PPS, a minha prática pedagógica foi, naturalmente, influenciada e dirigida para os seus benefícios na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a nível social, emocional e moral, construindo-se o “eu com o outro” e o “eu para o outro”, na perspetiva da entreatajuda e da cooperação.

#### **3.2. Revisão da literatura sobre a temática**

O ser humano é um ser comunicativo, que interage e estabelece relações sociais com os outros. Esta socialização inicia-se logo desde o nascimento e intensifica-se quando as crianças passam a ter mais contacto com outras crianças e outros adultos, aprendendo “como [os] seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2011, p.40). Assim as crianças, nos diferentes contextos e ambientes que frequentam, vão “apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.” (Sarmiento, data, p.14).

A família é a primeira a desempenhar um papel influente no desenvolvimento social das crianças, cabendo à mesma “promover a emergência da consciência social das crianças” (Brás & Reis, 2012, p.137). Mas, ao entrarem para a creche e jardim de infância, “deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal.” (Brás & Reis, 2012, p.137). Arezes e Colaço (2014) afirmam que as creches e os jardins-de-infância “constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (p.112). Nesse sentido, Malavasi e Zoccatelli (2013) acrescentam que os mesmos constituem-se “lugares de encontro entre pensamentos, ideias, histórias pessoais, interrogações, conhecimentos e pontos de vista (p.10), que contribuirão para o desenvolvimento e aprendizagem social, mas também a outros níveis. É aqui que as relações interpessoais veem a sua importância, “como defende Bruner, todos os processos mentais, incluindo a linguagem, têm uma base social” (idem, p.9). É essa diversidade de formas de ser, pensamento, ideias e saberes que levará a controvérsias e conflitos entre pares, através dos quais “emergem aspetos importantes do pensamento individual e do conhecimento, na medida em que estas situações requerem a argumentação do pensamento próprio, do próprio ponto de vista.” (idem, p.9), requerendo outras aptidões sociais, como o respeito pelo outro, a tolerância, “a empatia, a necessidade de ter em conta a perspectiva do outro, a negociação e a cooperação.” (Brás & Reis, 2012, p.137).

A estas aptidões sociais pode-se dar o nome de comportamentos pró-sociais (Lordelo & Carvalho, 2017), como “partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor”” (Brás & Reis, 2012, p.137), cooperar, ensinar, “agir afetuosamente” (Lordelo & Carvalho, p.10), ter um “comportamento de cuidado (por exemplo, capacidade de assumir a perspectiva do outro” (idem, p.3), ter empatia (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008; Post & Hohmann, 2011), e, ainda, destacado por Lordelo e Carvalho (2017), o altruísmo.

Relativamente ao cuidado entre crianças, Lordelo e Carvalho (2017), acrescentam que existem efeitos positivos neste comportamento, que se refletem no “desenvolvimento cognitivo” (p.15) e no “desenvolvimento da responsabilidade social, traduzida em comportamento pró-social, responsável e educacional.” (p.14) da criança que cuida.

No sentido dos comportamentos pró-sociais, Craveiro e Ferreira (2007) fazem referência ao termo solidariedade e ao facto de este dever ser abordado no jardim de infância. Esta abordagem acontece através da experiência, do exercício da “partilha de bens comuns como os conhecimentos, os objectos, os materiais do grupo . . . e da colaboração para o bem comum ao desenvolver acções de cooperação, ajuda, apoio e defesa de situações de injustiça.” (p.19). No entanto, estes autores referem que solidariedade é também “aprender a reconhecer o outro e a respeitá-lo.” (idem), desenvolvendo, assim, a tolerância.

Lordelo e Carvalho (2017) referem Whiting (1983) e a sua divisão dos comportamentos sociais positivos em duas categorias: uma em que “o sujeito tem a intenção de satisfazer a necessidades e desejos do outro, [em que] estariam incluídos oferecer alimento, bens materiais, conforto emocional, apoio, aprovação” (p.16) e outra em que “o sujeito tem a intenção de mudar o comportamento do outro para satisfazer regras sociais” (p.16). Através desta divisão, os mesmos autores referem que é possível distinguir comportamentos que são, à partida semelhantes, mas “diferentes do ponto de vista motivacional” (p.17).

Os comportamentos pró-sociais são associados por Whiting (1983) “tanto a fatores genéticos como ambientais.” (Lordelo & Carvalho, 2017, p.9). Neste seguimento, Post e Hohmann (2011) referem que as crianças

Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros . . . Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas. Por exemplo bebés e crianças que são bem tratados vêm-se a si próprios e aos outros como “merecedores de amizade”. (p.40)

Assim, crianças que sejam expostas a ambientes calorosos e com exemplos deste tipo de comportamentos positivos, poderão vir a apresenta-los para com os outros. Lordelo e Carvalho (2017) referem que “uma classe de comportamento especialmente interessante . . . é aquela em que a criança apresenta, em relação a outra criança, comportamentos que mimetizam o comportamento adulto de cuidado e proteção.” (p.2).

Lino (2006), referida por Brás e Reis (2012), “realça o facto de as aprendizagens sociais, à semelhança da maior parte das aprendizagens que as crianças constroem durante os primeiros anos, serem adquiridas e reforçadas sobretudo mediante processos interativos.” (p.138), por vezes, através de observação de interações de outras pessoas. É, então, espectável que os/as

educadores/as ofereçam “um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si.” (idem, p.138).

É, deste modo, perceptível uma ligação entre relação e emoções, sendo que “Vários autores salientam a interdependência entre a competência emocional e a competência social.” (Machado et al., 2008, p.465).

Relativamente à competência emocional, Machado et al. (2008) destaca três aspetos nas crianças em idade pré-escolar:

(1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar emoção em situações sociais (p.464)

Estes autores acrescentam, ainda, que há, conseqüentemente, uma correlação positiva entre “melhores resultados no reconhecimento e na nomeação das emoções” (p.464) e a competência social.

Nestes pressupostos introduz-se o conceito de *Teoria da Mente* (Astington & Edward, 2010),

our understanding of people as mental beings, each with his or her own mental states – such as thoughts, wants, motives and feelings. We use theory of mind to explain our own behaviour to others, by telling them what we think and want, and we interpret other people’s talk and behaviour by considering their thoughts and wants. (p.16)

Os mesmos autores revelam que existe influência do desenvolvimento da teoria da mente na ação social das crianças. Crianças com uma teoria da mente mais desenvolvida comunicarão melhor “[and] become able to understand the perspective of others which leads to changes in social behaviour including an increase in empathic and prosocial behaviours.” (Zelazo, 2011, p.3), resolvendo mais facilmente conflitos com outras crianças, “however, a well-developed theory of mind can also be used in antisocial ways, such as in teasing, bullying and lying.” (Astington & Edward, 2010, p.18).

Dunn (1988), supracitado por Machado et al. (2008), refere que desde muito cedo as crianças passam a interessar-se mais pelas causas das emoções dos outros, uma vez que “começam a compreender a ligação directa entre os elementos de uma situação e as emoções, antecipando por exemplo, a emoção de alegria, quando se recebe algo de desejável e, a emoção de tristeza, quando se frustra esse desejo” (p.465). Contudo, no jardim de infância, as crianças, ainda, têm tendência a considerar que os seus desejos, ideias e crenças se aplicam a todos.

No entanto, as crianças poderão não manifestar a sua capacidade de levar em conta a informação pessoal e os estados mentais de outras pessoas em situações de maior intensidade emocional (Gnepp, 1983). Quando aumenta a intensidade das emoções, as crianças tendem a focar-se em factores internos associados aos seus próprios objectivos (Denham, 1998). (Machado et al. 2008, p.465)

O desenvolvimento da teoria da mente nas crianças é influenciado, para além de factores inerentes às crianças, pelo ambiente em que se inserem. Crianças que ouvem familiares e outros adultos a falar de pensamentos, desejos e sentimentos e a quem são apresentados os motivos das correções que fazem dos seus comportamentos, são crianças, mais precocemente, conscientes de estados mentais.

Resumindo, o conhecimento das emoções para a adaptação dos comportamentos sociais é relevante para a “capacidade de envolvimento positivo com os pares” (Machado et al. 2008, p.465), uma vez que as crianças terão maior capacidade “de negociar as situações com os seus pares, obtendo, assim, melhores resultados e um menor número de conflitos” (idem, p.466). Deste modo, interações positivas contribuem para a saúde mental e o bem-estar das crianças envolvidas (Machado et al., 2008; Brás & Reis, 2012). Para concluir, os/as educadores/as devem proporcionar às crianças “experiências que explorem a prática quotidiana dos diferentes valores, ajudando, por exemplo, as crianças a resolverem e gerirem conflitos, a procurarem nas diferenças do outro as suas riquezas.” (Craveiro & Ferreira, 2007, p.18).

### 3.3. Opções Metodológicas da investigação

Este ponto do relatório tem como finalidade a apresentação fundamentada das opções metodológicas do trabalho investigativo realizado durante a PPS. Das opções metodológicas refere-se o método e a natureza da investigação, as técnicas e instrumentos utilizados, a organização e realização da análise dos dados, e, ainda, a apresentação do roteiro ético.

A escolha de um foco de natureza qualitativa para a investigação prende-se com o facto de este, tal como é por mim pretendido, procurar compreender e descrever um fenómeno humano observado. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as questões a investigar são “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade” (p.16). Para que tal objetivo se concretize, os mesmos autores mencionam que “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (p.16). Assim sendo, os dados são recolhidos através de observação participante, sendo, por isso, dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (idem, p.16). O interesse, em investigações desta natureza, está, então, no processo e não propriamente nos resultados, assim como no “significado” (idem, p.50), sendo os dados analisados de forma indutiva, não procurando “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (idem, p.50).

Este trabalho investigativo tem como método a Investigação-Ação (I-A), que segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), trata-se de “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (p.360). Tratando-se, assim, de uma “exploração reflexiva” (Coutinho et al, 2009, p.369) que contribuirá para “a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (idem), tendo em vista a mudança ou reconstrução de uma realidade. A I-A é, assim, caracterizada pelos mesmos autores como sendo “prática e interventiva” (p. 361), uma vez que a “ação tem de estar ligada à mudança” (idem) e como sendo “cíclica” pois “envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (idem), alterando entre ação e reflexão crítica.

Ferreira (2008) identifica como finalidades da investigação “a descrição, a explicação e o controlo do real.” (p.222), sendo que o/a educador/a procura

“identificar e definir uma situação problemática concreta” (idem) e “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgido e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro.” (Coutinho et al, 2009, p.358). Por sua vez, as finalidades da ação remetem essencialmente para a mudança, uma “mudança social” (Ferreira, 2008, p.223) ou “transformacional” (idem) e uma “mudança individual” (idem), uma vez que a I-A está associada a um processo de aprendizagem/formação. Em suma, a I-A é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação . . .” (Bartalomé, 1986, citado por Coutinho et al, 2009, p.360).

No que respeita às técnicas e instrumentos de investigação utilizados, as técnicas escolhidas consistiram na “observação participante” (Ponte, 2004, p.52), sendo o instrumento de recolha o “diário de bordo ou de registos” (idem), onde foram realizadas notas de campo; e na “análise documental” (idem) que “incide sobre materiais produzidos pelos intervenientes” (idem). As notas de campo que serviram de dados para a investigação culminaram do registo descritivo das observações feitas dos comportamentos, ações e diálogos das crianças e ainda de pequenos comentários reflexivos sobre as mesmas. Completando este meu parecer, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). O meu caderno de registos da investigação teve dois formatos: um correspondente a um caderno físico, no qual fazia registos simples enquanto estava com as crianças; e outro correspondente a um documento em formato digital, onde eram compiladas todas as notas de campo, ao final do dia, de um modo mais completo e elaborado. Isto remete para reflexão sobre as dificuldades sentidas durante uma observação participante, no registo de notas de campo no preciso momento dos acontecimentos.

Quanto à análise dos dados esta é, segundo Vala (1986), “uma técnica de tratamento de informação” (p.104), em que se organiza e classifica os dados recolhidos (Vala, 1986). Tratando-se de dados qualitativos, irei fazer uma análise indutiva. Sobre este processo, Yin (1994) refere que os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (p.48). Para fazer a análise dos dados, tendo em conta as questões que advirão da problemática, organizarei

os mesmos numa matriz e em tabelas, procedendo à sua categorização, atribuindo-lhes sentido, de forma a “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação.” (Vala, 1986, p.110). Cada categoria será constituída por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender” (Vala, 1986, p.111). Carmo e Ferreira (2008) afirmam que na análise de conteúdo “a escolha de categorias é fundamental” (p.273), acrescentando, ao citar Grawitz (1993), que é em função destas que “o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p.273). Vala (1986) faz, ainda, alusão a “categorias de segunda ordem” (p.113), ou subcategorias, que encaixam dentro de uma categoria, especificando o conteúdo.

Para terminar, num trabalho investigativo com crianças é essencial ter em conta princípios éticos e deontológicos, que garantam a defesa do “superior interesse da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.20) e o respeito pela sua privacidade e da sua família. Nesta medida foi traçado um roteiro ético, apresentado no paragrafo seguinte, cruzando a minha prática pedagógica durante a investigação, com os dez princípios éticos defendidos por Tomás (2011) e com os compromissos éticos pessoais e profissionais da APEI (2011).

Apelando por uma ética democrática, seguindo o princípio “Objetivos do Trabalho”, os objetivos do presente trabalho de investigação, foram explicitados a todos/as os intervenientes envolvidos, nomeadamente as crianças e a equipa da sala, assim como às famílias. Esta explicitação foi feita em primeiro lugar à equipa da sala, uma vez que são quem mais tempo contacta com o grupo. Procurei, então, saber a opinião da equipa relativamente à escolha do tema, se era pertinente perante o grupo em questão, e mostrar-me aberta às suas sugestões, pondo, assim, em prática o compromisso de “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (APEI, 2011). Para a explicitação da investigação às crianças, pude contar com a colaboração e ajuda da educadora, tendo ambas, num momento em grande grupo no tapete, explicado às crianças que ia fazer um trabalho para a escola sobre os comportamentos que tinham uns com os outros, nomeadamente, se partilhavam, se se ajudavam, se davam carinho, entre outros aspetos, escrevendo no meu caderno. Aproveitei esse momento para perguntar ao grupo se podia fazer esse trabalho sobre eles, sendo que nenhuma criança respondeu negativamente, tendo em consideração o direito das crianças de poderem não querer fazer parte da minha investigação, indo, deste modo, também, ao encontro do princípio

“Consentimento informado” e do compromisso de “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” da APEI (2011). Neste sentido, procurei, também, estar atenta às reações das crianças quando me viam a observa-las e a registar os seus comportamentos no meu caderno, de forma a interpretar se consentiam que o fizesse ou o contrário. Além disso, procurei satisfazer o direito das crianças de ter conhecimento sobre o processo investigativo, dando-lhes a conhecer alguns dados recolhidos, pois, ao longo da investigação, algumas crianças mostram-se interesse e curiosidade sobre o que estava a escrever.

Procurei, ainda, como princípio ético, ter o consentimento das famílias, sendo que, novamente com o apoio da educadora, quando expusemos, em conversas informais e individuais, que iria realizar uma investigação com o grupo, demos a conhecer o propósito da mesma e como esta iria proceder, procurando a sua permissão para a realizar.

Tendo em conta o princípio “Respeito pela privacidade e confidencialidade”, assim como os compromissos da APEI (2011) de “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” e de “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”, os nomes das crianças foram ocultados, sendo substituídos pelas letras iniciais, assim como foram omissas todas as informações que permitissem identificar as mesmas, as suas famílias, a equipa educativa e a instituição. Esta informação foi transmitida a todos os intervenientes no início da investigação.

Ao longo da investigação, no que se refere ao princípio “Informação às crianças e adultos envolvidos”, não consegui fazer com que as crianças e os/as adultos/as estivessem, permanentemente, informados quanto aos dados que ia recolhendo, à exceção da educadora, com quem fui tendo conversas informais.

Indo ao encontro do princípio “Uso e relato das conclusões” e tendo em conta o compromisso de “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011), reconheço que a devolução dos resultados e as conclusões retiradas da investigação devem ser feitas a quem nela esteve envolvida direta e indiretamente. Como não terminei a investigação durante a PPS não consegui fazer a devolução dos resultados, no entanto pretendo, após a entrega deste relatório, deixar na sala de atividades um exemplar escrito da

investigação para conhecimento dos adultos e conversar com o grupo de crianças acerca dos resultados e conclusões obtidas.

Para terminar, refiro que durante toda a minha investigação procurei não fazer algo que prejudicasse as crianças ou que as desrespeitasse, tanto a nível sentimental como a nível de interesses, tendo, deste modo, em consideração o princípio 2. *Custos e benefícios*, de Tomás (2011).

### 3.4. Análise dos Dados e Discussão de Resultados

Para a análise dos dados, procedi à criação de uma matriz categorial (Yin, 1994), fazendo, deste modo, uma categorização dos dados, uma “tarefa que [mesmo inconscientemente] realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente . . . [procurando] simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p.110). A matriz categorial criada (figura 1) é constituída por uma categoria, “comportamentos pró-sociais entre pares”, e cinco subcategorias, “empatia”, “cuidado”, “partilha”, “cooperação” e “ajuda”.

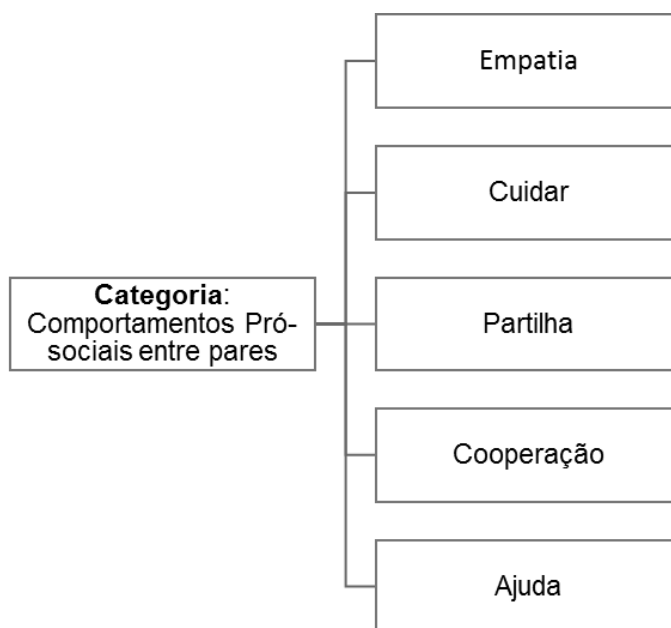


Figura 1. Matriz Categorial. Elaboração própria.

Utilizando esta matriz, categorizei os dados (anexo A, tabela 33, p.251), os quais obtidos através de registos de observação, com o objetivo de compreender se as crianças nas suas interações entre pares têm comportamentos pró-sociais e, se têm, de que comportamentos se tratam.

Ao categorizar os dados, obtive unidades de registo, o que os autores Carmo e Ferreira (2008) caracterizam como o “segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria.” (p.275). Procedi, assim, à elaboração de duas árvores categoriais (anexo A, tabela 34, p.262 e tabela 35, p.267), referentes à fase inicial e à fase final da investigação, onde são apresentadas as unidades de registo, de acordo com as subcategorias encontradas, indicadores de verificação ou não verificação das mesmas e a sua frequência, o que irá sustentar as conclusões retiradas da análise.

A investigação decorreu ao longo de quinze semanas. Com o início da PPS, pretendi desde logo começar a observar e avaliar os comportamentos pró-sociais do grupo de crianças, pois este já era um foco de investigação que trazia em mente, querendo, antes de mais verificar se fazia sentido ou não no contexto em questão. Fazendo uma análise geral da árvore categorial referente aos dados recolhidos no início da investigação, (anexo A, tabela 34, p.262), é possível verificar que o comportamento mais evidenciado nas crianças foi a empatia, com uma frequência de 21 situações. Este tipo de comportamento foi verificado, essencialmente, através de demonstrações físicas de afeto entre as crianças, alguns elogios e, também, de demonstrações de satisfação por estarem juntos. No que respeita aos elogios recolhidos verifica-se que maior parte são por mimetização do adulto por parte da criança, podendo-se inferir que através do comportamento que observa do adulto a criança desenvolve comportamentos empáticos para com os seus pares. Alguns comportamentos de empatia estão, ainda, relacionados com comportamentos de cuidado, revelando, por exemplo, preocupação em integrar as crianças e adultos, preocupação com o bem-estar, interesses e desejos dos outros e atitudes de proteção. Estes comportamentos de cuidado foram, precisamente, o segundo tipo de comportamento pró-social mais verificado, com 8 situações registadas. No entanto, foram registadas, também, 6 situações inseridas no indicador “Não cuida”, relativas à ausência de preocupação para com o bem-estar dos seus pares, correspondendo, na maioria, a conflitos físicos.

Os comportamentos de partilha (6 situações), cooperação (2 situações) e ajuda (3 situações), foram os comportamentos com menos frequência de registos. O comportamento de partilha foi evidenciado através de registos que demonstram algumas noções das crianças relativas ao que é partilhar, da necessidade de o

fazer e de como o fazer. Um dos registos deste comportamento, “tens de partilhar! Já brincaste um bocadinho agora é ele!”, evidência, ainda, o que foi referido acima na revisão de literatura, “a intenção de mudar o comportamento do outro para satisfazer regras sociais” (Lordelo & Carvalho, 2017, supracitando Whiting, 1983, p.16). Na subcategoria Partilha, o indicador “Não partilha” foi identificado em alguns registos, indicando que as maiores dificuldades das crianças se verificavam na partilha de brinquedos e de brincadeiras, sendo que nesses casos procuravam, de imediato, um adulto para resolver o conflito.

No que respeita ao comportamento de cooperação, este foi verificado em situações que descreviam construções com legos e outras peças de encaixe; mas, também, numa situação em que uma criança estava a fazer uma tarefa que lhe foi pedida e aceitou a cooperação de uma outra, apoiando-se mutuamente na realização da tarefa.

Na subcategoria Ajuda, o indicador “Ajuda” verificou-se, principalmente, em registos de situações em que as crianças prestavam apoio aos seus pares quando estes não conseguiam fazer algo que pretendiam, como usar o chafariz ou alcançar um objeto.

Fazendo uma avaliação, apercebi-me que a partilha, a cooperação e a ajuda eram os comportamentos menos verificados entre pares e que, por isso, necessitavam de uma maior atenção por parte da minha ação. Foi nesse sentido que defini intenções para a minha ação na investigação, nomeadamente incentivar à cooperação entre pares em brincadeiras, outros momentos da rotina e situações do dia-a-dia; incentivar à partilha de brinquedos e brincadeiras; fornecer estratégias para procurarem resolverem conflitos de forma independente, antes de procurar o adulto (explicar que estão a brincar com o brinquedo ou usar o material, que querem brincar/usar mais um pouco e depois entregam à outra criança); despertar a atenção das crianças para situações do dia-a-dia em que estão/podem ajudar os seus pares; e incentivar a que as crianças procurem identificar e compreender os sentimentos dos seus pares aquando as suas ações/comportamentos para com estes.

Estas intenções para a ação foram por mim promovidas usufruindo dos diversos momentos da rotina e das situações que surgiam em contexto, não tendo sido confinadas a momentos específicos. A forma transversal com que foram proporcionadas estas aprendizagens, as quais se inserem nas aprendizagens previstas na área de conteúdo da Formação Pessoal e Sociais das OCEPE, vai ao

encontro da transversalidade que é atribuída a esta área, porque, embora possua intencionalidade e conteúdos próprios, esta está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal vai buscar justificação ao facto de a área de Formação Pessoal e Social dizer respeito à forma como as crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo que as rodeia, num processo de desenvolvimento de comportamentos, atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

Ao longo da intervenção e no final da mesma pude verificar, tal como se pode constatar através da árvore categorial referente à fase final da investigação (anexo A, tabela 35, p.267), que o comportamento pró-social mais frequente nas crianças continuou a ser a empatia, com uma frequência de 13 situações. No entanto, verificou-se, como segundo comportamento mais frequente, a partilha (8 situações) e de seguida a cooperação (6 situações), sendo o cuidar (4 situações) o menos apresentado, juntamente com a ajuda (4 situações). Estes resultados poderão dever-se ao maior enfoque dado, na ação, aos comportamentos verificados inicialmente como menos frequentes.

No que respeita ao comportamento de empatia, este foi verificado, novamente, através de demonstrações físicas de afeto e elogios, acrescentando-se a expressão de sentimentos pelos pares. Alguns dos dados evidenciavam comportamentos empáticos relacionados com o cuidar, demonstrando, mais uma vez, preocupação pelo bem-estar de outras crianças, mas, também, preocupação em acalmar e contribuir para que a outra criança se sentisse melhor. Nos dados recolhidos, relativamente à subcategoria empatia, encontra-se, novamente, um exemplo de comportamento pró-social de procura, por parte da criança, a que os outros reajam de acordo com o que é desejado socialmente.

Os dados recolhidos e inseridos no comportamento de partilha, referem-se a situações de partilha de materiais e brinquedos entre pares, dando a vez ou usando em conjunto, ao observarem que os seus pares os desejavam ou necessitavam; e a situações de partilha de brincadeiras e tarefas, tendo já algumas vezes essa iniciativa sem que alguém lhes tivesse pedido. Alguns dados evidenciam que algumas crianças começaram a perceber que ao partilharem todos os intervenientes beneficiam e ficam satisfeitos, vendo aqui uma motivação para demonstrarem mais comportamentos de partilha. Através de um dos dados recolhidos é possível verificar, também, que começam a usar algumas das

estratégias que lhes fui dando para evitar conflitos por questões de partilha de brinquedos (“O S vai ter com o VS e diz-lhe que quer brincar com a mota, ao que o VS responde “Quando eu não quiser brincar mais eu dou-te está bem? Mais um bocadinho.”).

Todavia, alguns dados foram remetidos para o indicador “Não partilha” (10 situações), tratando-se de situações em que queriam mais do que um brinquedo ou material, ficando com todos para si, gerando conflitos de partilha entre pares; e situações em que uma criança não permitia uma outra entrar numa brincadeira na qual queria participar. Foi, também, possível verificar duas situações de posse de uma criança para com o adulto ou algo relacionado com o mesmo, não deixando nenhuma outra criança participar na brincadeira ou tarefa que envolvesse esse mesmo adulto ou o que fosse com ele relacionado.

A subcategoria cooperação foi identificada em dados referentes a cooperação em brincadeiras, especialmente em construções e puzzles e em brincadeiras de faz de conta mais elaboradas, ou “espetáculos” como referiam as crianças. Também foi identificada em situações de cooperação com outra criança para resolver um conflito com uma terceira e em situações em que uma criança pedia explicitamente a cooperação de outra criança.

Relativamente à subcategoria de comportamento Ajuda, esta foi verificada em situações em que a necessidade de apoio por parte das outras crianças não era tão evidente ou requerida, como por exemplo, uma situação em que uma criança estava a sentar-se à mesa e outra ajuda-a a ajeitar a cadeira para que se sente bem à mesa; e outra em que uma criança reparou que outra tinha a fita do cabelo a cair e prontificou-se a ajudar a ajeita-la.

O comportamento cuidar foi evidenciado em dados relativos a situações de preocupação, por parte de uma criança, pelo bem-estar dos seus pares, mostrando sensibilidade pelos outros, e procurando ajudar. Alguns dados foram identificados com o indicador “não cuida” (4 situações), representando situações de conflito físico e situações em que uma criança intensifica o mau estar de outra, não respeitando a mesma.

Terminando a investigação, podem-se retirar algumas conclusões. A primeira conclusão remete para o facto de o grupo de crianças envolvido na investigação demonstrar com bastante frequência comportamentos empáticos para com os seus pares. Em segundo lugar, pode-se concluir, através da análise descritiva dos dados recolhidos ao longo da investigação, que se verifica,

globalmente, uma evolução na complexidade dos comportamentos pró-sociais apresentados pelas crianças, principalmente nas subcategorias para as quais mais dirigi as minhas intenções na ação, nomeadamente, a partilha, a cooperação e a ajuda.

Como referido por Post e Hohmann (2011) os comportamentos pró-sociais são associados a fatores ambientais, sendo que, tal como verificado, a ação de um/a educador/a tem grande influência na forma como as crianças se irão relacionar entre si, visto o comportamento do adulto servir como um exemplo para as crianças, tendendo estas a imita-lo.

Os comportamentos pró-sociais apresentados pelas crianças durante esta investigação, especialmente o cuidado, a empatia e a partilha, demonstram que estas reconhecem as emoções dos seus pares e que demonstram interesse em saber as causas dessas mesmas (Machado et al., 2008). Foi verificável, também, diferenças no ponto de vista motivacional dos comportamentos pró-sociais das crianças: alguns comportamentos foram movidos pela preocupação para com o outro e pela intenção de melhorar o seu bem-estar; outros comportamentos foram movidos pela intenção de orientar o comportamento do outro de acordo com as regras sociais (Whiting, 1983, supracitado por Lordelo & Carvalho, 2017).

A tabela 1 apresentada abaixo possibilita uma visão comparativa entre o início e o fim da investigação, podendo verificar que os comportamentos de partilha, cooperação e ajuda, que inicialmente eram pouco evidenciados, sofreram um aumento significativo. Isto poderá evidenciar o efeito da minha ação nos comportamentos das crianças. No entanto verifica-se uma elevada frequência do indicador “Não partilha”, podendo-se afirmar que as questões de partilha ainda necessitarão de continuidade de intervenção, o que justificaria a continuação da investigação-ação, planeando novas estratégias para dar resposta à intenção de incentivar esse comportamento.

Tabela 1

*Comparação entre as duas fases da investigação-ação*

Categorias e Subcategorias		Indicadores	Frequência	
			Fase inicial	Fase final
Comportamentos Pró-sociais entre pares	Empatia	É empático	21	13
		Não é empático	0	1
	Cuidar	Cuida	8	4
		Não cuida	6	4
	Partilha	Partilha	3	8
		Não partilha	2	10
	Cooperação	Coopera	2	6
		Não coopera	0	0
	Ajuda	Ajuda	3	4
		Não ajuda	1	0

## **PARTE 2: CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

O conceito de profissionalidade, de acordo com Rosa (2015), remete para “os saberes profissionais que caracterizam um profissional e o distinguem” (p.14) de outros. No entanto, Sarmiento (2009) remete para a pluralidade do termo *identidade profissional*, afirmando que, apesar de existir uma base, um cerne comum numa profissão, que no caso da educação de infância é “a relação pedagógica com crianças” (p.48), “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área.” (idem).

Esta identidade profissional vai sendo desenvolvida “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48), existindo um “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (idem, p.49), que irá influenciar os valores profissionais, no ser e no agir. Ora, os processos por mim vivenciados nas duas PPS's, uma no contexto de creche e outra de JI, foram, juntamente com a formação teórica, o iniciar da construção da minha profissionalidade docente enquanto educadora de infância, a qual irei especificar ao longo deste ponto.

Durante a minha formação tomei conhecimento da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), que elege como princípios éticos a Competência, a Responsabilidade, a Integridade e o Respeito, consciencializando-me da relevância da componente ética na minha ação e relação pedagógica para e com as crianças, as famílias, a equipa educativa, a instituição e a comunidade (Rosa, 2015). Por tanto, cabe-me a mim, enquanto educadora, ter consciência e assumir a responsabilidade de que a minha ação e as minhas escolhas têm repercussões nos diversos intervenientes do processo educativo (Silva et al., 2016). Deste modo, há que reconhecer e ter em atenção as necessidades e características individuais de cada um, respeitando as mesmas e mantendo-as em sigilo profissional. Assim como, assumir uma atitude de responsividade, principalmente perante as crianças, dando-lhes voz e escutando-as, de modo a valorizar as suas intervenções, desejos e interesses e a adequar a minha prática às mesmas.

Neste seguimento, tomei, também, a consciência de que em educação de infância é fundamental priorizar a criação de uma relação afetiva e pedagógica entre educadora e crianças, em que o Cuidar ético e o Educar estejam em perfeita comunhão, fornecendo às crianças o bem-estar, a segurança e “a satisfação dos aspectos afectivos e emocionais” (Sarmiento, 2009, p.51) que favorecem o seu desenvolvimento e aprendizagem. Tal se pode verificar, como exemplo, através da seguinte nota de campo:

Assim que se sentou à mesa para almoçar, a B começou a chorar, dizendo que queria a mãe . . . “Mas hoje estás com um bocadinho de saudades da mãe... Não faz mal, às vezes podemos ter um bocadinho de saudades da mãe e do pai, e podemos ficar tristes e chorar um bocadinho. Mas olha agora já choraste, já estás mais calma e sabes que agora vais brincar muito e depois a mãe ou o pai vêm buscar!”. A B, olhava para mim com atenção, acenou com a cabeça afirmativamente, respirou fundo e permaneceu calma. (anexo A, tabela 8, nota de campo de 8 de novembro de 2017, p.85)

Tendo como ponto de partida Sarmiento (2009) ao afirmar que “um aspecto central para a (re)construção das identidades das educadoras de infância prende-se com a visão existente sobre a infância” (p.53), exponho a conceção de criança que fui desenvolvendo ao longo das duas PPS’s e que, conseqüentemente, influenciou a minha prática. Assim sendo, considero as crianças pequenas seres competentes e com um papel ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento, as quais se processam através das diferentes explorações que fazem do meio que as envolve, como se pode verificar pelo seguinte excerto “A L olhando através da lupa para a cara da D disse “A tua cara fica tão diferente! Está enorme!”. Aproveitando esta deixa, incentivei a que todos experimentassem.” (anexo A, tabela 3, nota de campo de 2 de outubro de 2017, p.27).

Ao “partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens.” (Rosa, 2015, p.28), fornecendo um ambiente educativo, em que a criança possa desenvolver a sua autonomia e possa fazer as suas explorações, contribui-se para que a mesma desenvolva sentimentos de competência e segurança nela própria, construindo uma noção de si, e, conseqüentemente, vontade de se desafiar continuamente.

Tendo, também, a percepção do brincar como meio primordial pelo qual as crianças aprendem e se desenvolvem, compreendo a necessidade da organização de um ambiente educativo que favoreça esta atividade, tanto na

organização da sala e na acessibilidade e diversidade de materiais, como na atribuição de uma grande fatia de tempo para brincar.

Por meio da prática que desenvolvi com os grupos de crianças dos dois contextos educativos, experienciei a diversidade de unicidades existente num só grupo e pude aperceber-me da complexidade que esse facto atribui à ação de um/a educador/a de infância. Cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como necessidades e interesses, sendo o meu dever, enquanto educadora de infância, dar resposta a todas as crianças, o que me leva a compreender a necessidade da existência de uma “pedagogia diferenciada” (Rosa, 2015, p.28) que, mais uma vez, trabalhe na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky) da criança, tal como se pode ver através da seguinte nota de campo

Refliro . . . sobre o facto de ter insistido com o G para que fizesse as frutas do outono. Não sou muito apologista de obrigar as crianças a fazerem uma atividade que não querem de todo fazer ou com a qual não se sentem confortáveis. No entanto, como tudo, esta minha ideia depende da situação e contexto. Na situação com o G senti que era o que devia fazer. O G não queria fazer a atividade pois achava que não conseguia desenhar as frutas, tal como muitas vezes diz que não é capaz, então considerei que o correto era . . . “incentiva-lo”, para que o fizesse, dando-lhe o meu total apoio. Pelas minhas observações, este incentivo e orientação para e durante as tarefas propostas é absolutamente imprescindível com o G.” (anexo A, tabela 4, reflexão de 11 de outubro, p.47)

Na tarefa, que me cabe enquanto educadora, de elaborar um currículo “orientador do processo educativo” (Rosa, 2015, p.25), apoiado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), tenho presente a necessidade de ter por base a forma holística como se processa a aprendizagem e desenvolvimento nas crianças, proporcionando um currículo integrado e globalizante, “de carácter emergente, socialmente contextualizado nas vivências das crianças” (Rosa, 2015, p.32). Como referi acima, atribuo às crianças um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, por isso considero importante desenvolver estratégias que possibilitem que as crianças participem na organização do currículo, com os seus interesses, curiosidades e necessidades, entrelaçando com as minhas intenções pedagógicas. Como exemplo disto, a

primeira atividade que planeei (anexo A, tabela 25, p.169) partiu de uma curiosidade de duas crianças do grupo.

Explico [ao grupo] que, no outro dia, a D me tinha dado uma flor que apanhou no recreio e disse que era para “as experiências”. E que logo depois a N disse que aquelas flores pintavam as mãos, tendo a D dito que não era verdade, que aquelas flores não pintavam nada. E que lhes sugeri fazermos uma experiência para ver se as flores pintavam ou não. (anexo A, tabela 5, nota de campo de 20 de outubro de 2017, p.62).

Sabendo que o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças não ocorre apenas dentro da creche ou jardim de infância, sendo, também, influenciado pelo contexto familiar e pela comunidade em que se inserem, compreendo a necessidade e pertinência do desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os mesmos, promovendo a sua participação e envolvimento no processo educativo, de forma a garantir o sucesso desse processo. Este trabalho de colaboração aplica-se, também, à equipa educativa, contribuindo, para isso, tal como experienciei, o estabelecimento de uma relação baseada na ajuda e na partilha de ideias, sugestões, dúvidas e estratégias, que ajudem a ultrapassar receios e dificuldades e a melhorar a qualidade da ação para e com as crianças.

Em ambas as PPS's adquiri a percepção da importância dos processos de avaliação tanto da e para minha ação como do e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, refletindo-se na qualidade e sucesso dos mesmos. A avaliação através de portefólios individuais das crianças, a qual pude experienciar, implica “observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses.” (Rosa, 2015, p.32), devendo ter uma elaboração processual de modo a retratar fielmente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Uma vez que considero a criança protagonista da sua aprendizagem, é essencial incluir e envolver-la na elaboração do seu portefólio, “de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (idem). Assim sendo, pretendo desenvolver uma avaliação de carácter formativo, contínuo e interpretativo “que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados” (idem), que me permita desenvolver intenções e estratégias de ação adequadas para e com cada criança, na perspectiva de uma pedagogia diferenciada.

Um outro aspeto significativo que pude retirar das duas PPS's e que contribuiu para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância, foi o desenvolvimento de uma constante atitude observadora e reflexiva, associada à planificação e ação, reconhecendo a importância que reflete na inovação e na qualidade da prática. Desenvolve-se, assim, um importante ciclo de observação-planeamento-ação-reflexão, que possibilita adequar e melhorar, constantemente, a ação educativa e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas, também, “o desenvolvimento profissional do educador de infância.” (Rosa, 2015, p.33).

Para terminar, refiro o facto de ter recorrido à leitura de bibliografia de referência para aprofundar alguns temas da educação, pedagogia da infância e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para completar as minhas reflexões e sustentar a minha ação para com as crianças, a equipa e a família. Reconheço, então, a utilidade formadora da revisão bibliográfica, sendo uma prática importante a ser incluída na profissionalidade de educadora de infância.

Tal como Sarmiento (2009) refere ao citar Dubar (1991), a construção da identidade profissional é um “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural” (p.48), que vai sendo desenvolvido ao longo do percurso enquanto educadora, de acordo com os contextos educativos e grupos de crianças com que vou contactando. Assim sendo, “a passagem por um número alargado de experiências sócio-profissionais poderá enriquecer ou clarificar a identidade de cada um” (Sarmiento, 2002, citando por Sarmiento, 2009, p.61). Concluindo, as duas PPS's por mim experienciadas foram apenas o início desta minha caminhada na construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o processo da PPS foram muitas as aprendizagens realizadas com as crianças, a educadora cooperante, a ajudante de ação educativa e com as famílias. Importa, por tanto, para terminar o presente relatório, fazer um balanço final de todo o processo vivido e escrito.

A possibilidade que me foi dada pela PPS de acompanhar, desta vez num contexto de jardim de infância, um grupo de crianças e uma equipa de sala, observando e caracterizando todo o contexto para planificar a minhas intenções e estratégias de forma a desenvolver uma ação adequada, constituiu-se numa oportunidade de desempenhar, de forma acompanhada e orientada por profissionais docentes experientes, o mais próximo do que são as funções e papeis de uma educadora de infância. Estando a terminar a minha formação enquanto educadora de infância, a passagem da teoria para a prática, apesar de estarem inevitavelmente relacionadas, traz bastantes inseguranças e incertezas relativamente à ação a ser desempenhada, por isso a esta prática supervisionada associo, entre outros, um carácter de formação, suporte e segurança para a prática profissional.

Por conseguinte, a PPS e, também, o relatório escrito, contribuíram significativamente para a construção da minha própria identidade profissional enquanto educadora de infância. Algumas dificuldades e capacidades foram encontradas, ajudando-me a definir aspetos a melhorar e a potenciar, de acordo com os meus valores e perspetivas em relação à educação de infância, encarando o erro e a experimentação como essenciais no processo de aprendizagem. Ressalto como principais ensinamentos da educadora colaborante e, conseqüentemente, como aspetos que retenho da prática no contexto referido, a organização e reflexão no trabalho, a entreaajuda nos elementos da equipa educativa, o direito das crianças de terem voz e serem escutadas, assim como a comunhão entre o educar e o cuidar ético na ação do/a educador/a para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que concerne à elaboração de um portefólio ao longo da PPS e do relatório no final da mesma, retiro a importância e necessidade de estabelecer uma documentação escrita e fotográfica ao longo do processo de ação educativa, que incluía caracterizações, intenções para a prática, notas de campo descritivas, reflexões, planificações, entre outros componentes, que permitam fazer uma avaliação ao longo e no final do processo. Documentar a prática para mais

facilmente avalia-la e planificar de novo. Este é um exercício documental que pretendo realizar enquanto educadora de infância na minha prática futura, para garantir a realização de uma ação, permanentemente, organizada e refletida, com base em ciclos de observação, planeamento, ação e avaliação; porque a memória escrita prevalece em relação à memória cognitiva.

Por sua vez, a investigação-ação realizada trouxe-me um dos papéis que posso assumir enquanto educadora, o de investigadora. Além das conclusões que retirei da investigação com base no objetivo que tinha para a mesma, a investigação-ação, permitiu-me, enquanto educadora estagiária do grupo de crianças, verificar com maior detalhe a frequência de certos comportamentos em algumas crianças, e desenvolver uma ação com as mesmas mais adequada às suas necessidades.

Para terminar, e ainda no sentido da investigação-ação, pude verificar através da ação juntamente com a revisão de literatura, a importância do papel do/a educador/a nas relações estabelecidas entre pares e na promoção dos comportamentos pró-sociais dos mesmos. A forma como o/a educador/a se relaciona com os outros adultos e com as crianças, serve como exemplo, para estas últimas, sendo que, muitas das vezes, as crianças mimetizam comportamentos dos adultos. Assim, adultos que sejam afetuosos, atenciosos, responsivos, respeitadores, assistencialistas e colaborativos, que demonstrem, também, formas apaziguadoras de resolução de conflitos, irão propiciar esse tipo de comportamentos nas crianças. Falar sobre sentimentos e emoções e das causas dos mesmos, auxilia, também, a que as crianças compreendam as repercussões das suas ações e comportamentos nos outros, assumindo a perspectiva do outro e levando ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

## REFERÊNCIAS

- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*. (30), 110-137.
- Astington, J. & Edward, M. (2010). The Development of Theory of Mind in Early Childhood. In Zelazo, P. (Ed.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 16-20). EUA: University of Minnesota
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*, 15-80. Portugal: Porto Editora
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 – 147.
- Cardona, M. (1992). Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (24).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Consultado a 14 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2Buktay>
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, (6), 15-21. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>
- Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de Investigação-Ação na intervenção social: Uma Reflexão teórica. *Intervenção Social*, 32/34, 215-236.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*, 229-281. Artmed Editora
- Lordelo, E. & Carvalho, A. (2017). Comportamento de cuidado entre crianças uma revisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (1), 1-19. São Paulo: Instituto de

Psicologia da Universidade de São Paulo. Consultado em <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/20386>

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A.J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI). 463-478
- Malavasi, L. & Zaccatelli. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho).
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rosa, M. (2015). A profissionalidade do educador de infância. In Rosa, M. (2015). *A iniciação à prática profissional dos/as educadores/as de infância: o/a orientador/a cooperante*, 10-29
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, T. (2002) *Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina*. Atas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação Atelier: Género, 99 - 107
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, 2, 46-64.

Silva, I., Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*, 101-128. Porto: Afrontamento.

Zabalza, M.A. (1992). Organização dos espaços. In Zabalza, M.A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. 119-159. Lisboa: Edições Asa

Zelazo, P. (2011). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. EUA: University of Minnesota

**Documentos da instituição consultados:** Página online da instituição.

## **Anexos**

## **Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância**