



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cláudia Sofia Gonçalves Rocha

**A promoção de competências sociais e morais:  
relato de uma intervenção em Creche  
e em Jardim de Infância**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cláudia Sofia Gonçalves Rocha

**A promoção de competências sociais e morais:  
relato de uma intervenção em Creche  
e em Jardim de Infância**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo iniciada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal**

**CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Agradecimentos

“As duas ou três vezes que me abriram

A porta do salão onde está gente,

Eu entrei, triste de mim, contente –

E à entrada sempre me sorriram ...”

(Sá-Carneiro, 2010: 158)

Ao chegar a esta reta final, devo agradecer a algumas pessoas que se mantiveram presentes, que me apoiaram e abraçaram. Neste percurso profissional, que irá agora continuar, espero-vos de sorriso aberto e com a certeza que, na minha vida, nunca vos deixarei ser efêmeros

Às crianças, que me acompanharam durante o estágio, devo o agradecimento mais profundo, por todas as aprendizagens que com elas fiz, por todos os sorrisos que me ofereceram, por todos os abraços que tanto me fizeram sentir parte da vida delas. Levo para sempre na memória os vossos gestos e palavras.

À minha orientadora, professora doutora Cristina Parente, pelas palavras de encorajamento, pelas opiniões construtivas, por me incentivar a manter a calma. Um agradecimento especial, pela paciência na reta final.

Às educadoras, que marcaram presença nesta fase e tanto me fizeram crescer. À educadora de creche, por me fazer sair da minha zona de conforto e me fazer querer ser melhor. À educadora de jardim de infância, por me levar a acreditar mais nas minhas capacidades, pelo apoio, pela abertura e pela humanidade. À auxiliar educativa de jardim de infância, por todas as palavras de incentivo, por todo o carinho dado. A todas, um obrigada pelo conhecimento partilhado.

Ao meus pais, por terem apoiado a minha decisão em mudar de curso e não desistirem dos meus sonhos. À minha mãe, especialmente, por me dar sempre um lugar onde ancorar o barco, por ser incansável e acreditar em mim, por todas as vezes em que me ensinou que existe luz.

Aos meus irmãos, por serem exemplos a seguir e me mostrarem que a vida segue sempre caminho. À Dulce e ao Nelson, especialmente, por terem marcado presença constante naquilo que foi o passado, por todas as vezes que me ajudaram, por todas as horas que perderam. Aos meus sobrinhos, que me ajudam a construir enquanto pessoa, que me mostram que o mundo vale a pena.

Ao Zé, por ser a minha pessoa, que me empurrou toda a vida para a frente, pelos cafés diários, por me distrair quando não sabia em que pensar, pelas idas ao cinema sem contar. Obrigada, por todas as vezes que me trazes à realidade quando eu acredito não ser capaz.

Às minhas amigas de curso, pelas conversas e desabafos partilhados. À Cátia, pela amizade inesperada, pelo ombro amigo, pelas conquistas e pelos momentos menos bons que partilhámos durante o estágio e fora dele. À Isabel e à Helena, que apesar da minha ausência, foram incansáveis em procurar-me. Obrigada, por todos os cafés, pela amizade incondicional, pelas conversas e por se preocuparem sempre comigo. À Bia, pelos desabafos partilhados, pelos sorrisos incontáveis, por sermos tão diferentes, mas tão iguais.

À minha Helena, mulher dos olhos doces, que encontrei na residência e nunca mais larguei. Obrigada, por me lembrares quem sou, por me fazeres sorrir, por partilhares os desabafos da vida. Ao Ricardo, pela amizade imprevista e pelo apoio incansável.

A Braga, por me ensinar que ter a porta aberta é a melhor metáfora para a vida.

Um obrigada, a todos e a todas, que posso não ter referido, mas que passaram pela minha vida e de alguma forma a marcaram.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**A promoção de competências sociais e morais: relato de uma intervenção em Creche e em Jardim de  
Infância  
Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Universidade do Minho  
2020**

**RESUMO**

O presente relatório de estágio, enquadrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta a conceção, desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção pedagógica realizado nos contextos de creche e jardim de infância.

Sustentado na abordagem de investigação-ação, este relatório remete para a promoção de competências sociais e morais. Esta temática surgiu da observação focada e reflexiva, ao longo do estágio, que permitiu uma compreensão dos contextos e das crianças. Para esta análise e reflexão, o projeto orientou-se pelo ciclo de observação, reflexão, planificação e ação.

Ao longo do relatório serão abordados vários referenciais teóricos que sustentam a temática e que abordam o desenvolvimento social e moral, a importância destes na relação com os pares e a promoção por parte do adulto das competências nesse âmbito.

As atividades e estratégias, implementadas durante a intervenção, serão descritas e avaliadas. Estas vão desde a exploração de histórias, uma árvore da bondade até um dado dos conflitos.

As estratégias utilizadas contribuíram para mudanças significativas de alguns comportamentos a nível social e de resolução de conflitos, que se traduziram no desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas concretizadas em boas ações e numa maior autonomia das crianças para resolver problemas e conflitos.

**Palavras-Chave:** Competências Sócio-Morais; Creche; Jardim de Infância; Desenvolvimento Social; Moralidade



The promotion of social and moral competences: report of an intervention in Daycare and Kindergarten

Master Degree in Pre-School Education

University of Minho

2020

## ABSTRACT

This internship report, framed in the study plan of the Master's Degree in Pre-School Education, presents the design, development and evaluation of the pedagogical intervention project carried out in the contexts of daycare and kindergarten.

Supported by the action research approach, this report refers to the promotion of social and moral competences. This theme arose from the focused and reflective observation, throughout the internship, which allowed an understanding of the contexts and children. For this analysis and reflection, the project was guided by the cycle of observation, reflection, planning and action.

Throughout the report will be addressed several theoretical references that support the theme and that address social and moral development, the importance of these in the relationship with peers and the promotion by the adult of the competences in this area.

The activities and strategies implemented during the intervention will be described and evaluated. These range from the exploration of stories, a tree of goodness to a dice of conflicts.

The strategies used contributed to significant changes in some social behaviour and conflict resolution, which have resulted in the development of more positive interpersonal relationships achieved in good deeds and greater autonomy of children to solve problems and conflicts.

**Key-Words:** Daycare; Kindergarten; Morality; Social Development; Social-Moral Competences

# Índice

Agradecimentos.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT .....	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Introdução .....	1
<b>Primeira Parte – Enquadramento Contextual .....</b>	<b>4</b>
1.1. Conhecer o contexto de intervenção em Creche .....	4
1.1.1. O espaço pedagógico .....	4
1.1.2. Compreender a rotina diária .....	5
1.1.3. Caracterização do grupo de crianças .....	7
1.1.4. Projeto de intervenção pedagógica.....	8
1.2. Conhecer o contexto de intervenção em Jardim de Infância.....	10
1.2.1. O espaço pedagógico .....	10
1.2.2. Compreender a rotina diária .....	11
1.2.3. Caracterização do grupo de crianças .....	14
1.2.4. Projeto de intervenção pedagógica.....	15
<b>Segunda Parte – Enquadramento teórico .....</b>	<b>17</b>
2.1. O desenvolvimento social.....	17
2.2. O desenvolvimento moral.....	18
2.3. A importância da relação com os pares para o desenvolvimento sócio-moral .....	19
2.4. O papel do adulto na promoção do desenvolvimento sócio-moral.....	20
<b>Terceira Parte – Dimensão investigativa do projeto de intervenção pedagógica.....</b>	<b>23</b>
3.1. Opções metodológicas.....	23
3.2. Estratégias de recolha e análise de informação .....	24

Quarta Parte – Desenvolvimento e avaliação da intervenção pedagógica.....	26
4.1. Creche .....	26
4.2. Jardim de infância.....	33
Reflexão: um olhar para o passado perspetivando o futuro.....	43
Referências bibliográficas.....	45

## Índice de Figuras

Figura 1 - Atividade de pequeno grupo - R. e Gb .....	28
Figura 2 - Atividade de pequeno grupo, GS.....	30
Figura 3 - Atividade de grande grupo, "Jogo do lençol" .....	31
Figura 4 - Utilização da capa no exterior.....	36
Figura 5 - E., AR. e MM no tempo de planejar-fazer-rever com o jogo da glória.....	37
Figura 6 - T. durante a atividade pequeno grupo.....	39
Figura 7 - MM. durante a atividade de pequeno grupo .....	39

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica em Creche ..... 9

Tabela 2 - Objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância ..... 16

## Introdução

“As crianças,  
algo entre domingo e um verso.”

(Alberto Pereira, 2019)

No panorama atual da formação inicial de educadores de infância, é imprescindível a existência de uma componente prática aliada a uma reflexão contextualizada com pressupostos teóricos. É neste início de construção profissional, que começa um processo com vista a melhorias e crescimentos constantes, para os quais será importante descobrir, pensar, refletir e adaptar aquilo que é a teoria, de modo a que a prática pedagógica cresça e sejamos capazes de pensar criticamente naquilo que é a realidade que vivemos (Moreira, 2005, citado por Gonçalves & Tomás, 2019: 25).

Assim, o presente relatório de estágio assume um passo fundamental para cultivar a capacidade reflexiva sobre a prática, tratando-se de uma narrativa que contém em si uma componente investigativa. Como refere Sá-Chaves (2000: 16), a realização de uma narrativa deste género, leva a que,

os formandos auto-investigam os seus processos de ensino e de aprendizagem (...) implicam-se na investigação dos seus próprios modos de pensar, do modo como se organizam e geram a infinitude de variáveis com que cada ato pedagógico os confronta, num processo de autodescoberta que, frequentemente os surpreende e, em muitas ocasiões, os desvenda os seus próprios olhos.

Como educadoras pretendemos e devemos encontrar fundamentos e princípios para a nossa prática. Assim sendo, é necessária a busca por uma *práxis pedagógica*, ou seja, “numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: 26), sendo que, temos por base mais do que um modelo pedagógico, pois a inspiração poderá e deverá vir de vários. O modelo curricular HighScope passa por ser aquele do qual mais conhecemos, tanto pelas aprendizagens feitas em aula, como pelos contextos por onde passamos, onde praticamente todos o adotam. Deste modo, convém relembrar que este modelo assenta na aprendizagem ativa, bem como, no trabalho de Piaget, nomeadamente, no paradigma desenvolvimentista, que diz respeito aos estádios de pensamento de Piaget, sendo que estes “representam marcos conceituais e estratégias de solução de problemas que determinam uma organização estrutural básica com que as pessoas traduzem a realidade externa” (Oliveira-Formosinho, 2013: 78). Este desenvolvimento é concebido na interação entre a criança e o ambiente (*idem, ibidem*: 78).

Por outro lado, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa é uma referência para a nossa prática, pois os seus princípios e valores conferem uma vertente democrática essencial para o desenvolvimento

do trabalho com crianças. Este modelo é fundamental, pois as suas finalidades têm um carácter humano, tendo sempre em atenção o “desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos” (Folque, 2018: 51). O trabalho de Vygotsky é muito relevante para que se veja o processo de aprendizagem como um fator essencial para o desenvolvimento, isto é, a construção das competências vai acontecendo quando a criança vai construindo o seu conhecimento (Vala, 2012: 5).

Quando falamos de educação, importa pensarmos sobre o modo como cada educador detém uma perspetiva diferente do mundo. Logo, a visão de criança difere de pessoa para pessoa, sendo que nos apoiamos na ideia de que a “criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefactos culturais” (Oliveira-Formosinho, 2019: 115). A criança é uma pessoa que participa, que intervém, que se torna parte integrante do processo de aprendizagem, como refere Oliveira-Formosinho (2019: 115), “esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada”. Ou seja, a visão que temos de criança assenta na ideia de que estes são cidadãos plenos, não em vias de o ser, e, por isso, assumem-se como atores sociais no mundo a que pertencem, com direitos e deveres, o que significa que são competentes, participam, sendo estes, acima de tudo, uma parte integrante do processo de aprendizagem.

Ao longo do presente relatório iremos abordar a temática da promoção das competências sociais e morais, que são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois as interações e a vida social desta favorecem “a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças” (DeVries & Zan, 2007: 11). O adulto tem um papel preponderante na promoção de um ambiente sócio-moral, na medida em que este é o mediador quer de situações que impliquem conflitos, quer de outras que possam ser fundamentais como ponto de partida para discussão de valores, normas e/ou comportamentos. Os projetos desenvolvidos ao longo da intervenção em creche e jardim de infância orientaram-se por esta temática, no sentido de se procurarem as estratégias mais adequadas para promover estas competências. Assim, tendo em conta a influência da abordagem de investigação-ação neste percurso, foram formuladas duas questões de investigação, no início da prática, às quais pretendemos dar resposta ao longo da intervenção pedagógica, sendo estas: (1) quais as estratégias mais eficazes na promoção de competências sócio-morais?; (2) qual o papel do adulto na promoção destas competências?

O presente relatório encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte abrange o enquadramento contextual de creche e jardim de infância, onde se apresenta a instituição, a sala onde

foi realizada a intervenção, como se define em termos de espaço e de rotina e como se caracteriza o grupo de crianças, respetivamente para cada um dos contextos. Ainda se refere, como surgiu a problemática e os objetivos delineados que nortearam a intervenção pedagógica. A segunda parte inclui o enquadramento teórico, fundamental para compreender o projeto através da fundamentação teórica. Na parte seguinte, a opção metodológica que orientou a prática, ou seja, a abordagem de investigação-ação, será fundamentada, seguida das estratégias de recolha e análise da informação. A quarta parte, engloba o desenvolvimento e avaliação das intervenções, nos diferentes contextos. Finalmente, a última parte refere-se à reflexão sobre a construção das competências profissionais ao longo da prática pedagógica, tal como, as dificuldades ou limitações encontradas nesse caminho.



## Primeira Parte – Enquadramento Contextual

### 1.1. Conhecer o contexto de intervenção em Creche

O contexto onde foi realizada a intervenção pedagógica, em Creche, teve lugar na cidade de Braga, tratando-se este de uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos. A principal missão desta instituição prende-se com uma parceria entre a creche e os pais, onde o foco é a educação da criança, através do equilíbrio entre o desenvolvimento e o bem-estar da mesma. À data da intervenção, a creche acolhia 80 crianças, entre os quatro meses e os três anos.

Indo de encontro à missão principal da instituição, os princípios orientadores assumiam cada criança como o centro da viagem que é a creche e iam de encontro aos objetivos gerais do projeto educativo vigente, na altura da intervenção pedagógica. Assim sendo, alguns destes princípios passavam por proporcionar um ambiente adequado ao desenvolvimento de cada criança, bem como, um olhar focado na aprendizagem ativa, onde as relações entre adultos e crianças têm essa aprendizagem como foco.

No que diz respeito à visão pedagógica da instituição, esta sustenta-se na abordagem HighScope, que admite a aprendizagem ativa como o ingrediente principal, aliada à “interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, os horários e rotinas, e a observação” (Araújo, 2018:72). Assim sendo, a equipa educativa deste contexto tomava como fundamental as palavras de Post e Hohmann (2011: 13), de que “os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados”

#### 1.1.1. O espaço pedagógico

A sala cinco caracterizava-se por ser um espaço consideravelmente amplo, onde o que sobressaía era a luminosidade natural que desta emanava, através de uma parede em vidro, que para além de servir para verem melhor, também ajudava a que as crianças estivessem menos aborrecidas e mais aconchegadas (Post & Hohmann, 2011: 108). Esta tinha dimensões razoáveis, um número considerável de materiais, uma parede com um armário embutido para arrumação de materiais, trabalhos, entre outros, um lavatório junto à área da plástica, duas mesas (a redonda, maior, e a quadrada, mais pequena) e uma casa de banho. A casa de banho era composta por um fraldário, tendo umas escadas para as crianças subirem e descerem sozinhas, bem como, três sanitas e dois lavatórios.

Nas paredes, junto ao local onde se cantavam os bons dias, podíamos ver afixados alguns desenhos das crianças, que iam mudando consoante o trabalho realizado, sendo que inicialmente eram sobre um trabalho das joaninhas. Por sua vez, na parede que se via da entrada tínhamos o significado

do que é ser amigo, bem como, algumas regras de bom funcionamento, uma árvore que mudava consoante as estações e, ao lado, os aniversários das crianças.

Tendo em conta que a abordagem HighScope privilegia a divisão da sala por áreas, esta encontrava-se dividida nas seguintes: plástica; construções; jogos; casa; biblioteca. Cada área tinha um pequeno quadro com o nome da área e um local, por baixo, para as crianças colarem a foto quando fossem para essa área, sendo que cada uma estava limitada à quantidade de quadrados para colocarem a foto.

A área das construções era composta por diversos materiais, como legos, carros, animais, ferramentas de construção. Por outro lado, na área dos jogos, a maior parte dos materiais estavam guardados no armário e eram fornecidos às crianças no tempo de escolha (por exemplo, blocos lógicos), sendo que existia uma mesa pequena com quatro bancos para as crianças que para aí se dirigissem. A área da biblioteca era composta por livros que eram colocados no momento da escolha. Por sua vez, a área da casa tinha diversos materiais, como por exemplo, um armário com algumas roupas e bolsas, uma tábua de passar ferro, uma pequena cozinha, uns bonecos, uma cama, uma mesa pequena perto dos alimentos de plástico, entre outros. Na área da plástica encontrava-se uma mesa redonda com várias cadeiras, onde eram fornecidos materiais às crianças para fazer desenhos, quando se tratava do tempo de escolha, ou onde se realizavam atividades de pequeno grupo.

#### 1.1.2. Compreender a rotina diária

A rotina em creche deve permitir que exista previsibilidade, de modo a que as crianças sintam confiança e segurança em relação ao que vai decorrer durante o dia (Post & Hohmann, 2011: 195), para que consigam antecipar a sucessão dos tempos. Estes consistiam em: receção; rotina de higiene; acolhimento e atividade de grande grupo; atividade de pequeno grupo; tempo de trabalho nas áreas; arrumação das áreas; higiene e preparação para o almoço; almoço; higiene e preparação para a sesta; sesta; higiene e preparação para o lanche; lanche; rotinas de higiene; tempo de escolha livre ou espaço exterior; partida.

O primeiro momento do dia, a chegada, era o que levava a uma maior aproximação entre os pais e o educador, no sentido em que permitia um diálogo onde se partilhavam novidades ou preocupações em relação à criança (desde como corria o desfralde, a ações das crianças que os pais viam a realizar). Porém, o vínculo entre o educador e a criança assumia ainda maior força aqui, visto que era o tempo para acarinhar, aconchegar e conversar com a criança, de um modo mais individual.

Em relação às rotinas de higiene, ou de cuidados, este era um momento do dia que requeria tempo e atenção tanto do adulto como da criança, pois era uma oportunidade para estabelecer relações carinhosas e afetivas. A seguinte nota ajuda a compreender a importância deste tempo e como as crianças se sentem mais à vontade para se expressarem no decorrer deste.

Na hora do almoço eu dei maçã ao S. e ele começou a chorar, ao que a educ. coop. disse que ele não gostava, mas que deveria ser ele a dizer-me. Nesse momento ele não me disse nada. No momento de higiene, enquanto eu ajudava a lavar as mãos ao S. e conversava com ele, este disse-me, “Cuau dia, eu não goto de futa”. (Nota de campo, 26 de fevereiro de 2019).

Para além da importância referida, este momento era fulcral para a autonomia das crianças, na medida em que, estas eram incentivadas a realizarem pequenas tarefas sozinhas, como tirar os sapatos ou as calças e vice-versa, ou até subindo sozinhas para o local da muda de fralda, visto ter umas pequenas escadas para que as crianças o fizessem autonomamente. Logo, a rotina de cuidados acabava por permitir uma interação mais individualizada com cada criança, que ajudava aos “sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2011: 235), mas também aos do educador.

No que toca ao tempo de acolhimento e de grande grupo, este caracterizava-se pela marcação de presenças e pela canção dos bons-dias. De seguida, no que toca à atividade de grande grupo, era lida e interpretada uma história, ou experienciavam-se novos materiais, ou novos jogos, ou uma nova canção, entre outros. Por sua vez, o tempo de pequeno grupo ou ocorria em simultâneo com o trabalho nas áreas ou dividindo as crianças em dois grupos, sendo que este tempo permitia uma observação mais cuidada, bem como, um foco maior em cada uma das crianças. Assim sendo, os indicadores chave de desenvolvimento, que são caminhos que orientam a observação e “que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011: 36), assumiam aqui um papel importante.

Relativamente ao tempo dedicado à arrumação das áreas, este era previamente comunicado através de uma pequena canção, “Está na hora, está na hora de arrumar”. Quando a ouviam, as crianças começavam a arrumar as áreas em que se encontravam, sendo que era respeitado o ritmo de cada criança.

No final da manhã, chegava o momento onde a dedicação era mais requerida, pois o tempo da refeição (quer ao almoço, quer ao lanche) não era apenas um espaço para a alimentação, mas também para cultivar interações entre o adulto e a criança e entre os pares. As crianças da sala cinco eram bastante autónomas e, caso fosse necessário, o adulto estava lá para apoiar.

No final do almoço e da higiene chegava a hora de descansar, sendo esta uma parte fulcral da rotina, pois “proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011: 241). Cada criança deitava-se no seu catre e cobria-se ou tinha ajuda nessa tarefa, para que, cada uma ao seu ritmo, fosse adormecendo. Este tempo era muito importante para a demonstração de afeto e carinho, pois era possível chegar a cada uma de forma mais próxima, tal como, apoiar as que tinham maior dificuldade em dormir. Contudo, nem todas as crianças queriam dormir, dependendo da sua disposição naquele dia, sendo fulcral apoiá-las e deixá-las descansar, sem a necessidade obrigatória de dormir. Quando chegava o momento de acordar, este era marcado pelo respeito na forma como cada um acorda, sendo que a segurança e o tempo que cada criança precisasse para acordar era o mote para que o dia corresse bem (Post & Hohmann, 2011: 245).

De seguida ao lanche tínhamos o tempo de escolha livre, que era marcado pela brincadeira livre na sala ou no exterior, quando o tempo o proporcionava, sendo que, as crianças escolhiam os materiais com que queriam brincar e a brincadeira que iriam realizar. Estas tinham aqui um momento primordial para agir e resolver problemas (Post & Hohmann, 2011: 251). Porém, quando era possível estar no exterior, a liberdade podia ser vista no olhar das crianças, que, para além de um espaço maior, tinham ali a possibilidade de serem mais autónomas e de darem asas à sua criatividade, ou porque encontravam um pequeno buraco no chão, ou uma aranha a subir uma parede, ou porque existiam muitos barulhos diferentes que estimulavam os seus sentidos. Por último, vinha a partida, que era realizada consoante a chegada dos pais ou familiares, que vinham buscar a criança.

### 1.1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças era homogéneo, sendo composto por 18 crianças, oito meninos e dez meninas, entre os dois e os três anos. Destas 18, apenas quatro crianças frequentavam pela primeira vez a instituição. Ao longo das primeiras semanas, a observação levou-nos a compreender que, em relação ao desenvolvimento social, emocional, motor e cognitivo, apenas uma das crianças se encontrava com maiores dificuldades, pois apresentava algumas dificuldades na área da comunicação, sendo que ainda estava em fase de diagnóstico.

Obviamente, o grupo demonstrava um interesse curioso, característico da idade. No decorrer das semanas, foi possível observar que estas mostravam ter bastante iniciativa e autonomia durante os momentos da rotina. Na seguinte nota de campo, é possível ver o D. a tomar iniciativa e a pedir para ajudar o adulto,

“num dos momentos de distribuição das águas pelas crianças, o D senta-se e olha para mim. Depois diz «Cláudia, quero ajudar». Ao que respondi afirmativamente. O D sorriu enquanto me ajudava a distribuir as águas” (nota de campo, 19 de março de 2019).

As crianças da sala estavam habituadas ao ritmo da rotina, sendo esta parte integral e fundamental do dia a dia, na medida em que lhes permitia antecipar os momentos que se seguiam, o que acabava por dar “às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011: 194). Um dos momentos preferidos do dia era o tempo das áreas, em que estas planeavam com a educadora aquilo que pretendiam fazer. Apesar de ao longo das semanas irem alterando de área, a verdade é que o grupo tinha uma clara preferência pela área da casa, onde geralmente brincavam ao faz de conta (a fazer o jantar ou pegando num boneco para passearem). Contudo, esta área era preferencialmente escolhida pelas meninas, o que revela que os estereótipos de género já se encontram presentes nesta idade, muitas vezes através da forma como a família funciona ou de desenhos animados. Por sua vez, a área menos escolhida era a da biblioteca, possivelmente por não ser muito trabalhada e por não haver livros do interesse das crianças, para que estas os pudessem manusear e observar.

Por último, importa referir que o grupo em questão entrava várias vezes em conflito. O N. e o S. eram primos e tinham uma grande dificuldade em estabelecer uma relação positiva, sendo que em raras ocasiões se observou uma brincadeira ou jogo que decorresse de forma harmoniosa entre os dois. O que acabava por acontecer, diversas vezes, é que eles se incentivam um ao outro a realizar ações menos positivas, como podemos ver de seguida,

“na hora de acolhimento, o S e o N estavam sentados lado a lado. O S, de repente vira-se, e bate com a mão nas costas do N. O N vira-se e bate no S com a mão na cara. Os dois riram-se. Entretanto, o S, sem razão visível, virou-se para a F., que estava ao seu lado, e bateu-lhe com a mão. O N, repetiu o ato do S”. (Registo de incidente crítico, 19 de março de 2019)

#### 1.1.4. Projeto de intervenção pedagógica

A imersão inicial no contexto e a respetiva observação participante e reflexiva permitiu o reconhecimento de uma problemática, com vista ao desenvolvimento de um projeto de intervenção. Deste modo, identificámos a dificuldade das crianças no que toca à partilha de brinquedos, jogos, ou outros objetos, sendo que, a ocorrência de conflitos dentro da sala também era comum, geralmente, por quererem algo e recorrerem a bater no par ou a retirarem da mão aquilo com que outra criança estava a brincar. Como podemos ver no exemplo seguinte, apesar de algumas crianças incentivarem a uma relação positiva, outras tinham dificuldade em responder dessa forma, levando a incidentes como o descrito.

A avó do N veio buscá-lo. Enquanto lhe vestia o casaco e lhe punha a mochila às costas, a G dirigia-se a ele, vinda do átrio. A G colocou-lhe a mão no braço e disse “miminhos”. Neste momento, o N virou-se para ela e bateu-lhe com a mão na cara. A G começou a chorar. A avó olhou para ele e disse “N, não se bate aos amigos”. (Registo de incidente crítico, 28 de fevereiro de 2019)

Para além dos conflitos recorrentes e das situações referidas, através de uma observação atenta das crianças foi possível observar o seguinte:

Hoje, a biblioteca, na hora do acolhimento, tinha livros. Conforme os meninos iam chegando e sentando-se pegavam neles e folheavam, enquanto apontavam para as figuras. A M e o D pegaram cada um no livro e chegaram-se para a minha beira. Enquanto me iam mostrando o livro, apontavam para as imagens e diziam o que os animais lá representados estavam a fazer. A M disse “o porco tem lama”. Eu respondi “os porcos gostam muito de rebolar na lama”. A M respondeu “está a brincar”. (Registo contínuo, 28 de fevereiro de 2019)

Assim, estas observações sustentaram a decisão de começar o projeto partindo da literatura infantil, como estratégia primordial para a educação para os valores, isto porque, a área da biblioteca, apesar de ser a menos escolhida pelas crianças, era aquela onde, pela manhã, grande parte das crianças se sentava e pegava em livros para folhear.

No registo acima podemos ver o tipo de interações que ocorriam quando existia um livro, sendo que este levava as crianças a comunicarem e interagirem harmoniosamente. Deste modo, foi importante ter em consideração este interesse das crianças, pois as histórias são uma estratégia importante, pois são capazes de suscitar em quem as lê e ouve, a noção de um comportamento ser adequado ou não (Lino, 1996: 95).

Com o projeto de intervenção definido, seguem-se os objetivos que orientaram o trabalho realizado em creche. Estes objetivos pautaram-se sempre pela sua flexibilidade, no que diz respeito à reflexão sobre os mesmos, de modo a compreender-se se com o ocorrer do tempo precisavam de ser ajustados.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar oportunidades para que as crianças desenvolvam interações positivas</li> <li>• Criar oportunidades para o desenvolvimento de valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar a escuta e a participação das crianças no momento da leitura</li> <li>• Incentivar a partilha no momento de jogo e de brincadeira</li> <li>• Favorecer a compreensão de emoções</li> <li>• Apoiar as crianças na resolução de conflitos</li> </ul>

*Tabela 1 - Objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica em Creche*

## 1.2. Conhecer o contexto de intervenção em Jardim de Infância

A intervenção pedagógica em jardim de infância teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Este centro é composto por várias valências desde o apoio à infância – Creche, Jardim de Infância, ATL, Apoio a crianças em risco, ... - ao apoio à terceira idade – centro de dia, apoio domiciliário, centro de convívio, entre outros. O espaço onde decorreu o estágio era composto por três salas, no rés do chão, e uma sala de creche, no piso superior. Em relação aos restantes espaços, tínhamos as casas de banho (uma para o sexo masculino e outra para o feminino), e um refeitório, perto da sala de creche. Em relação ao espaço exterior, este tinha uma dimensão considerável e encontrava-se muito bem dinamizado, desde vários animais (como patos, galinhas, faisão, ganso, tartarugas, ...), a diversas estruturas (baloços, escorrega, várias árvores, um campo de jogos, duas piscinas, ...).

O modelo pedagógico adotado pelo colégio era a abordagem HighScope, que reconhece “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Hohmann & Weikart, 2003: 1). Apesar deste ser o modelo adotado, a educadora numa sala é diferente da que se encontra na sala ao lado e, por isso, construíam a sua forma de ver a aprendizagem, acabando por utilizar ideias ou ferramentas de outros modelos.

### 1.2.1. O espaço pedagógico

A sala cinco, na qual decorreu a intervenção, era muito acolhedora, com materiais diversos e em grande quantidade, onde praticamente tudo se encontrava ao alcance das crianças. Tal como é referido no Projeto Pedagógico da sala, o espaço desta era dividido por áreas, onde os materiais estavam etiquetados, para facilitar a autonomia das crianças. As áreas eram as seguintes: construções, jogos, biblioteca, casa e expressão plástica.

A área das construções situava-se no mesmo local onde se realizava o acolhimento, logo, existia um espaço amplo onde constava um tapete e, dos lados, armários de arrumação com vários materiais como legos, blocos de construção de grandes dimensões, um castelo, carros, entre outros. Por sua vez, na área dos jogos havia à disposição vários puzzles, jogos de encaixe, damas, entre outros, aos quais as crianças tinham acesso para que pudessem usufruir livremente, no tempo de planear-fazer-rever, ou, de forma mais dirigida, nos tempos de pequeno ou grande grupo. Junto a esta área tínhamos disponível uma mesa, onde as crianças se sentavam a realizar os mesmos. Neste local, encontrávamos uma mesa individual para fazer construções com os legos. Porém, ao longo do tempo, o espaço foi sofrendo alterações, acabando por deslocar-se esta mesa para junto da área das construções.

Seguidamente, a área da biblioteca tinha dois sofás pequenos, um individual e outro ligeiramente maior, bem como, uma mesa redonda. Aqui a diversidade de livros era notável, desde livros de arte a literatura infantil. Geralmente colocada em cima de um dos sofás, estava uma pequena caixa onde as crianças podiam aceder a vários livros, alguns deles doados por pais, que eram usados no momento em que escolhiam aquela área, mas também no final do tempo de descanso, enquanto as crianças que não dormiam esperavam pelas restantes. Aqui existia também uma pequena “área” da escrita, onde existiam diversos materiais destinados a esse fim.

Em relação à área da casa, esta tinha vários materiais, desde roupas de fantasia aos utensílios de cozinha. Do lado direito, havia caixas com vestidos, roupa de pirata, acessórios para ajudar ao disfarce, entre outros. Do lado esquerdo, tínhamos acessórios arrumados em pequenos armários e devidamente etiquetados, tal como, uma cozinha, onde se encontravam panelas, frigideiras, alimentos de faz de conta, entre outros. No meio podíamos ver uma mesa, com bancos, coberta por uma toalha, que servia de apoio à imaginação das crianças. Conforme o tempo foi decorrendo, novos materiais foram sendo introduzidos nesta área, que suscitavam o interesse, como foi o caso do bolo de aniversário de madeira, que tornou a área da casa uma das mais escolhidas no tempo de planejar-fazer-rever.

Por último, a área da expressão plástica, a mais escolhida pelo grupo, onde tínhamos uma quantidade diversificada de materiais, todos de fácil acesso às crianças, que iam desde canetas, lápis de cor, marcadores, tintas guache, pincéis, batas (para quando pintam com tintas acrílicas), folhas, um arquivo com as fotos das crianças (onde estas guardavam os seus trabalhos), entre outros materiais das mais diversas formas. Do lado estavam duas mesas, sendo que poderiam ser utilizadas para esta área ou para a dos jogos.

### 1.2.2. Compreender a rotina diária

A rotina do grupo era uma parte fundamental da sua vida diária, pois como referem Hohmann e Weikart (2003: 224), “os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho”, ou seja, são componentes essenciais para que exista um caminho que as crianças conhecem que lhes permita ter segurança e confiança naquilo que se realiza durante o dia. Esta estava bem adquirida e encontrava-se afixada numa parede (junto à área das construções), como auxílio para a criança que quisesse saber o tempo que vinha a seguir, sendo que o adulto ia colocando uma mola no tempo em que se encontravam e, conforme ele ia decorrendo, ia sendo modificada. Em alguns momentos, eram as crianças que lembravam os adultos que a mola não estava colocada no sítio correto.



Em relação à rotina, o A.Cr. era a criança com mais dificuldades em compreender os tempos desta, sentindo-se muitas vezes frustrado por pensar que o planejar-fazer-rever era na parte da manhã, quando decorria sempre de tarde, salvo raras exceções em que se exigia a flexibilidade.

O A. Cr., no tempo de grande grupo, disse, “Ainda não trabalhamos nas áreas”. Então, a educadora explicou-lhe que a seguir ao acolhimento tinham o recreio e assim sucessivamente (enquanto apontava para os tempos da rotina colocados por cima da área das construções), de modo a que fosse compreensível que o tempo de trabalho era só de tarde, após os tempos referidos. Mais tarde, durante o tempo de trabalho nas áreas, peguei na mola que se coloca no tempo da rotina e perguntei ao A.Cr., “A., onde é que devo colocar a mola agora?”. Ele não me respondeu e ficou a olhar para os tempos e a pensar. Ao que lhe perguntei, “Achas que devo por no tempo de planejar?”. Ele acenou que não. Então perguntei onde deveria colocar, como não me respondeu perguntei se era no tempo de trabalho e ele acenou que sim. (Nota de campo, 24 de outubro de 2019)

O A.Cr. tinha ainda algumas dificuldades em identificar qual o tempo de trabalho, ou seja, ainda não tinha a rotina adquirida na sua totalidade. Isto podia causar alguma insegurança no dia a dia dentro da escola, pois, como referem Hohmann e Weikart (2003:225), quando as crianças têm noção daquilo que vão realizar de seguida estas conseguem sentir-se mais confiantes para esse mesmo momento, ou seja, “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (*idem, ibidem*: 225). O facto das crianças adquirirem a rotina diária leva a que estas sejam mais autónomas e independentes naquilo que são as tarefas e os momentos do dia a dia.

Assim sendo, a rotina da sala dos cinco anos era constituída pelo acolhimento, workshop de linguagem ou matemática, recreio, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo, higiene, almoço, sesta, tempo para planejar, seguido do tempo de arrumar e do tempo de revisão e, por fim, lanche e prolongamento.

No primeiro momento da manhã, o tempo de acolhimento, as crianças preenchiem o “quadro das mensagens” onde constava o dia, o mês e o ano. Por baixo, encontravam-se representados o tempo de pequeno e grande grupo e do recreio e o que iam fazer durante o decorrer de cada um. Este quadro, tornava perceptível o que iria acontecer, pois as crianças associavam, com relativa destreza, as mensagens ou ao tempo de grande grupo (crianças em roda), ou ao tempo de pequeno grupo (crianças em volta de uma mesa), tal como deduziam aquilo que iriam realizar nesses momentos. Ainda no quadro, as crianças realizavam uma espécie de “Jogo do STOP” com as letras, que iam mudando de dia para dia.

Após preencherem este quadro, a educadora propunha um Workshop relacionado ou com a linguagem ou com a matemática. Ao qual se seguia o momento de higiene, para em seguimento se

dirigirem para o exterior durante meia hora. Após este, voltavam a realizar a higiene e encaminhavam-se para a sala, onde se realizava o tempo de grande grupo, que precedia o tempo de pequeno grupo. Este último era um tempo “destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolheram com um objetivo particular” (Hohmann & Weikart, 2003: 229). Para este tempo, as crianças estavam divididas em dois grupos, o um e o dois, sendo que todos eles sabiam a qual grupo pertenciam.

Seguidamente, decorria o momento de almoço, sendo que, no final, as crianças deslocavam-se para a sala dos quatro anos, onde assistiam a desenhos animados, até chegar a hora do relaxamento. Este tempo consistia num espaço importante para estabelecer a calma e proporcionar um pouco de descanso às crianças. Como é natural, existiam algumas crianças que acabavam por adormecer, sendo que necessitavam mesmo de o fazer para manterem uma melhor disposição durante o dia. Dito de um outro modo, o descanso era um momento fulcral para que existisse um equilíbrio e um retorno à calma e estabilidade para algumas crianças.

Por fim, chegava o tempo de planear-fazer-rever, um momento para as crianças pensarem e idealizarem objetivos para aquilo que pretendiam realizar. No final, comunicavam sobre esses planos feitos, de modo a compreenderem elas e os outros se o planeamento foi realizado, pois, tal como referem Hohmann e Weikart (2003: 247), “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações”. O tempo para planear consistia em duas das crianças, as que se seguem ao responsável, planearem o que fariam nas áreas (desde a área para onde iam, a atividade que iam realizar e se pretendiam mudar de área). Após o trabalho nas áreas, arrumavam os materiais e dirigiam-se para a zona do acolhimento, onde aqueles que fizeram o plano comunicavam o que fora feito (se concretizaram a ação, como o fizeram, se terminaram, se houve algum imprevisto, ...). Por último, dirigiam-se ao refeitório para o lanche, sendo que, de seguida, iam para o exterior ou para a sala, dependendo das condições atmosféricas.

Contudo, havia momentos da rotina que eram interrompidos pelas atividades extracurriculares, como a música, o ténis, o judo, o yoga, entre outras. Aquela que causava mais transtorno era a natação, que acabava por tornar mais latentes as desigualdades sociais, pois era a que ocorria durante o tempo de relaxamento e do planear-fazer-rever, e as crianças que não podiam ir eram poucas e acabavam por notar mais a falta dos colegas. Este era um momento primordial para refletir sobre o peso das atividades extracurriculares e o facto de deverem ser ou para todos, tornando as mesmas gratuitas, ou continuarem a funcionar deste modo.

### 1.2.3. Caracterização do grupo de crianças

A intervenção pedagógica em jardim de infância foi desenvolvida numa sala de cinco anos frequentada por 24 crianças, apesar de uma das meninas nunca ter frequentado. Destas crianças, 11 eram do sexo feminino e 13 do masculino. Apesar da sala ser destinada às crianças mais velhas, algumas ainda tinham quatro anos e outras iriam fazer seis, aquando a entrada no contexto. Após a observação inicial, foi possível verificar que o grupo era muito curioso, mas, acima de tudo, com imensas opiniões para dar, onde cada um pensava por si mesmo. Se por um lado, eram muito agitados e entravam em muitos conflitos, por outro lado, interessavam-se pelas atividades propostas, tal como, se envolviam na rotina com uma grande autonomia.

Em relação à capacidade das crianças reconhecerem que o outro precisava de ajuda em algo e de compreenderem as emoções e necessidades dos outros, algumas crianças da sala eram capazes de o fazer e de sentir empatia pelos amigos. Como referem Hohmann e Weikart (2003: 597), as crianças “são capazes de observar as outras crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com ações de apoio”, como podemos ver na nota de campo seguinte,

A M. encontrava-se a montar um puzzle de 100 peças na área dos jogos. O E. chegou e juntou-se a ela para o realizar. A M. ao ver que ele estava com algumas dificuldades em realizá-lo disse: “Queres fazer um mais fácil M.?”. Ele disse: “Não”. Então ela desmontou a parte que já tinha feito e deu-lhe para ele fazer, enquanto lhe ia dando dicas sobre como o fazer. Após fazer essa parte, o E. continuou a tentar fazer o puzzle. A M. foi sempre muito atenciosa. A certo momento disse-lhe “Vou-te ajudar”. Vendo que o E. conseguiu encaixar uma peça ela disse: “Boa, M.! Dá cá cinco!”. Passado um momento olhou para ele, vendo que ele não estava a sorrir, e disse: “Porque é que a tua cara está sempre assim?”. O E. respondeu: “É a minha cara”. E ela disse: “Tu hoje puseste que estavas triste”. Referindo-se ao carimbo que fazem na mão em relação à forma como se sentem de manhã. O E. disse: “Porque hoje vim triste”. (Nota de campo, 25 de setembro de 2019)

Em relação aos conflitos, estes eram frequentes no quotidiano da sala, sendo que aconteciam com mais frequência no tempo de recreio no exterior, quando as crianças se envolviam em brincadeiras que implicavam a utilização de algum objeto ou brinquedo, como podemos ver no registo seguinte:

(...) as crianças depararam-se com uma novidade, que eram as letras de grandes dimensões que a A. L. tinha trazido para a escola. (...) Entretanto, olhei para a B. e a A. M., que estavam a discutir dizendo que a B. tinha mais. Até que a A. M. lhe tirou uma letra e a B. lhe bateu e vice-versa, sem parar, enquanto discutiam. Aproximei-me delas e disse-lhes que pousassem as letras no chão e viessem conversar comigo. Dei-lhes as mãos e fomos sentar-nos num banco. (...) pedi que me contassem o

que tinha acabado de acontecer. Primeiro a A. M. e depois a B.. A primeira dizia que a B. tinha mais letras e que ela queria uma. A segunda dizia que eram dela e que a A. M. lhe tirou. Então, comecei a conversar com elas e a explicar que existiam letras suficientes para as duas, que não era preciso estarem chateadas e terem batido uma na outra. Expliquei que quando temos objetos que ambos queremos não resolvemos as coisas batendo na outra pessoa. Acalmei a A. M. entretanto porque ela continuava a chorar. Elas pediram desculpa, sem eu o ter dito. Ao que lhes perguntei porque estavam a pedir desculpa e nenhuma respondeu. Voltei a perguntar e a A. M. disse que estava a pedir porque tinha tirado uma letra à B.. Ao que a B. disse que estava a pedir desculpa porque tinha batido na A. M. Após este momento, disse que elas eram amigas e que as amigas têm que se respeitar. Elas deram um abraço e foram brincar juntas. (Registo de incidente crítico, 9 de outubro de 2019)

#### 1.2.4. Projeto de intervenção pedagógica

Ao longo das primeiras semanas de observação, dedicadas a focar o olhar na rotina, nas interações e na descoberta de uma problemática para a intervenção, foi possível compreender que o grupo era muito interessado e as relações entre este e os adultos eram muito positivas. Contudo, apesar de existirem relações sólidas de amizade entre os pares, a verdade é que existiam dificuldades relacionadas com situações do dia a dia, nomeadamente, no que toca à partilha e ao trabalhar em colaboração com o outro.

Durante a tarde, quando as crianças estavam no exterior (após o lanche), a B. encontrava-se sozinha, com um ar triste, quando se dirigiu a mim e disse, “Cláudia, elas não me deixam brincar com elas”. Ao que respondi, “Vai falar com elas e tenta resolver”. Quando voltou disse, “Elas não me deixam”. Então, fui com ela e disse à M., à A. M. e à M. o seguinte, “Vocês deviam deixar a B. brincar convosco porque ela está sozinha”. Ao que responderam, “Mas a B. quer-nos roubar o algodão todo”. A B. disse, “É mentira!”. A B. desceu do escorrega e disse-me, “Mas eu queria-o todo”. E eu respondi, “Mas também tens que partilhar com elas, não pode ser todo para ti”. A B., “Mas eu preciso dele todo”. Eu, “Mas assim elas não querem brincar contigo, porque não lhes estás a emprestar nenhum pedaço”. Então, ela voltou-se e foi para outro local brincar com outras crianças. (Registo de Incidente Crítico, 3 de outubro de 2019)

No registo acima podemos verificar uma das situações mais recorrentes, que se refere à partilha de brinquedos ou outros objetos com os pares e à dificuldade em realizá-lo. Relacionado com esta questão de partilha, tínhamos o facto das crianças não tomarem consciência de que certos comportamentos precisavam de ser responsabilizados. Por exemplo, quando iam para o exterior, a presença de conflitos era uma constante. Por sua vez, no acolhimento e grande grupo, as crianças tinham dificuldades em manter o silêncio, sendo que, ou falavam com o amigo do lado, ou acabavam por entrar

em conflito por causa do espaço. No registo seguinte, podemos ver a forma que as crianças utilizavam para resolver um conflito, recorrendo, geralmente, à violência.

No final do tempo de pequeno grupo, como ainda faltava algum tempo para a hora de almoço, as crianças foram ver uns livros. O A. C. estava sentado no sofá com o M. a conversar sobre um livro onde viam imagens da europa e das diferentes comidas que existiam em cada país. O A. queria ver o livro com eles e apontou para uma comida de um dos países. Então, o A. C. chateado disse “não” e estendeu-lhe a mão para a cara, dando-lhe uma palmada. O A. reagiu e fez exatamente o mesmo ao A. C.. Nesse momento, intervi e disse “A., nós não batemos nos amigos, ele só queria brincar convosco”. O A. respondeu, “Mas eu não quero que ele brinque comigo”. Tentei insistir no assunto, mas, entretanto, o A. saiu e foi ver outro livro com outra criança.

Registo de incidente crítico (3 de outubro de 2019)

Ao ter em conta as diversas dificuldades que as crianças tinham em estabelecer interações positivas, coube-nos refletir e pensar sobre como poderíamos cultivar os valores levando a que as interações se tornassem mais positivas. Deste modo, foi proposta a realização de uma intervenção direcionada para a educação para os valores, de modo a que as crianças fossem dando um novo significado aos valores, desde as questões de justiça e moralidade, ao respeito e partilha, à igualdade, entre outros.

Após termos identificado a problemática passamos a definir os objetivos, que serviram como o guia do caminho que traçámos ao longo das semanas de intervenção. Os objetivos do projeto dividiam-se em objetivos gerais e os objetivos específicos, que serviram de ponto de partida para a intervenção realizada.

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover comportamentos pró-sociais</li><li>• Proporcionar interações positivas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular a partilha de objetos entre pares</li><li>• Favorecer a tomada de consciência durante a resolução de um conflito</li><li>• Apoiar a resolução de conflitos</li><li>• Promover a igualdade entre pares</li></ul>

*Tabela 2 - Objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância*

## Segunda Parte – Enquadramento teórico

### 2.1. O desenvolvimento social

A vida em sociedade é uma das características fundamentais da humanidade, já que é a capacidade de interagir com o outro que, geralmente, dita quem somos. Independentemente do conhecimento intelectual, as relações que se estabelecem com outras pessoas são uma base importante para o bom desenvolvimento emocional. A teoria tem vindo a reforçar esta ideia, já que se afirma, cada vez mais, a grande influência que as relações sociais assumem para o sucesso nas várias fases da vida, quer enquanto criança, adolescente, jovem ou adulto (Katz & McClellan, 1996: 12). Apesar desta informação, o panorama geral dos programas de creche e jardim de infância indicam uma tendência de desenvolvimento mais direcionada para o desenvolvimento cognitivo (DeVries & Zan, 2007: 13). Contudo, as novas *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (2016) vieram contradizer esta inclinação ao fortalecerem a perspetiva holística e ao referirem a importância da área da formação pessoal e social.

Assim sendo, falar de desenvolvimento social é referir as capacidades que a criança vai desenvolvendo, ao longo do tempo, para se envolver em interações positivas, geralmente, marcadas pelas “capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros” (Katz & McClellan, 1996: 13). Assim, as diferentes formas que as relações sociais vão assumindo na vida da criança são fatores fundamentais para ditar o bem-estar desta, caso essas sejam positivas, ou para tornar mais difícil todos os fatores da vida, caso as interações sejam negativas (Portugal, 1998: 21). Importa ainda realçar o papel que as relações sociais exercem ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança (Roggof, 1990: 7, citado por Katz & McClellan, 1996: 12), já que a fraca competência social desta pode significar dificuldades ao nível da adaptação social, ou seja, a “capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (Katz & McClellan, 1996: 13) vai influenciar o futuro social da criança.

Por sua vez, as emoções assumem um lugar fundamental ao revelarem-se essenciais para o sucesso da vida social, na medida em que a “capacidade emergente de identificar os seus próprios humores e emoções, bem como os dos outros, ajuda as crianças pequenas a decidir, com algum sucesso, quando e como abordar os companheiros” (Hohmann & Weikart, 2003: 572). Tal como referem Immordino-Yand e Damasio (2007: 7), “emotion, then, is a basic form of decision making, a repertoire of know-how and actions that allows people to respond appropriately in different situations”. Logo, as emoções têm uma função primária na competência social que vai sendo construída, já que é a partir destas que é criada uma resposta aos diferentes estímulos, neste caso em específico, às diferentes

formas de responder socialmente. Assim, falar do desenvolvimento socioemocional é compreender que este implica um conhecimento de si próprio e dos outros, que levam à criação de vínculos afetivos com adultos e com os pares, onde existem comportamentos sociais a serem adotados que levam a que a vida em grupo seja positiva.

## 2.2. O desenvolvimento moral

O desenvolvimento moral implica compreender “como as pessoas encaram as normas e princípios que deve reger a conduta interpessoal (i.e., pensamento moral) e ao modo como os cumprem e põem em prática (i.e., ação moral)” (Lourenço, 1992: 211). Ou seja, a moralidade constitui-se pela forma como as pessoas fazem a administração das regras que constituem parte da sua vida e as quais devem cumprir. Apesar desta definição mais geral, falar do cerne da moral é um trabalho árduo, o que leva a que vários autores discordem na forma de abordar o tema.

Para Piaget (1973, citado por Lourenço, 1992: 20), era claro afirmar que falar da moralidade era falar de regras e do seu sistema, bem como, a forma como as pessoas as cumpriam. Assim, definiu a existência de duas fases: a heterónoma e a autónoma. A fase de heteronomia encontra-se principalmente presente nas crianças, traduzindo-se numa moral “de respeito unilateral, de constrangimento ou de obediência” (Matta, 2001: 295). Isto significa, que a criança toma o adulto como a figura de respeito máximo, que tem nas suas mãos o poder para criar as regras e as normas pelas quais se devem reger, sendo essas, de carácter obrigatório, sendo que a criança vê a transgressão destas do mesmo modo que um adulto veria um roubo. Quando alguém afirma que não se bate nem se agarra, DeVries e Zan (2007: 40) referem que “evitar bater ou agarrar pode, portanto, ser feito apenas por obediência à autoridade”. Por outro lado, a moral autónoma, “é uma moral de cooperação e de respeito mútuo” (Lourenço, 1992: 70), ou seja, a criança já reconhece as regras e o que é socialmente aceite.

Kohlberg (1984, citado por Lourenço, 1992: 21), difere de Piaget ao definir que a moralidade assenta, essencialmente, no sentido da justiça, pois “tem mais a ver com considerações de igualdade, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas, e menos a ver com o cumprimento ou violação de normas sociais, ou até morais” (*idem, ibidem*: 21). Contudo, é importante entender a ambiguidade do que pode ou não ser considerado justiça, pois aquilo que para nós é hoje justo, não o era no século passado, tal como também não o será para outra sociedade com outra cultura. Por sua vez, a justiça alberga os conceitos do bom e do mau, que são uma construção social e, deste modo, acabam por gerar discordância. Contudo, ao invés de propor duas fases da moralidade, Kohlberg refere três níveis de desenvolvimento, sendo eles: pré-convencional, convencional e pós-convencional

(*idem, ibidem*: 88). O nível pré-convencional caracteriza-se pela resposta da criança “a rótulos culturais do tipo bem e mal, orienta-se pelo poder superior e pelo castigo sem o questionar e interpreta esses rótulos em termos das consequências físicas das ações (*e.g.* castigo, prêmio, troca de favores) e de poder” (Matta, 2001: 300). Assim, este nível acaba por ter pontos em comum com a moral heterónoma, definida por Piaget. Já o nível convencional, diz respeito às pessoas que já foram capazes de assimilar as normas e, por isso, tudo o que é considerado bom ou mau, não surge relacionado com conceitos de punição ou simples obediência (Lourenço, 1992: 91). Por último, o nível pós-convencional surge já em idade adulta quando “o valor moral das ações depende menos da sua conformidade às normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a princípios éticos universais” (*idem, ibidem*: 92), ou seja, o indivíduo começa a formar uma opinião sobre as normas avaliando a relatividade destas e pensando de forma autónoma.

As crianças, segundo ambos os estudos, encontram-se em fases ou níveis que são marcados pela sua obediência cega a uma figura de autoridade, tomando tudo o que esta diz como norma. Todavia, definir moralidade não é assim tão simples, basta imaginarmos uma situação em que alguém vai fazer um favor a um amigo, porque sabe que ele lhe dará algo em troca. Se pensarmos bem, esse alguém pode estar a ajudar o outro, mas a sua finalidade é interesseira, por isso, este não é um comportamento moral. Assim, é possível compreender que “o problema com a definição de moralidade em termos de uma lista de comportamentos socialmente positivos é que essa definição não considera a motivação para o exercício desses comportamentos” (DeVries & Zan, 2007: 38), não podendo então haver uma maneira de comportamento única, já que isso seria contra a ideia de um comportamento moral.

Muitas das vezes, comportamentos morais são observados em crianças, sem estes terem algum significado para elas. Quer isto dizer que, estas ao serem observadoras atentas acabam por imitar comportamentos do adulto de referência, do qual estas não têm consciência, a não ser pelo facto de ser um comportamento social que é aceite (DeVries & Zan, 2007: 39). Logo, falar de comportamentos morais nas crianças, só é possível se nos referimos aquilo que elas vão vendo e tornando a sua realidade, ou seja, “elas baseiam seus julgamentos de certo e errado, bom e mau, no que lhes é observável, ou «real»” (*idem, ibidem*: 50).

### **2.3. A importância da relação com os pares para o desenvolvimento sócio-moral**

O desenvolvimento das competências sociais acontece desde que a criança nasce, através dos gestos, do choro, de pequenos sons ou de ruídos que vai produzindo, que constituem um elemento fundamental para o vínculo entre a criança e o adulto. Porém, as interações vão-se alargando conforme



a criança vai entrando no contexto escolar, na medida em que interage com outros adultos, mas, principalmente, com os seus pares. Desde pequenas, que as crianças começam a procurar nestes, formas de estabelecerem relações de amizade, com as quais à partida possam ter interesses em comum (Hohmann & Weikart, 2003: 573). Estas “procuram ativamente companheiros e associados para observar, brincar ao lado de, imitar, falar com, e interagir ludicamente” (*idem, ibidem*: 573).

As relações de amizade acontecem desde tenra idade, quando a criança começa a assumir preferência por um par, com quem passa mais tempo durante a rotina, partilha brinquedos e escolhe brincar. Como referem Ladd e Coleman (2002: 137), as crianças mais pequenas podem tornar-se amigas apenas porque ambas gostam do mesmo tipo de brinquedo. Ao criarem esta relação de companheirismo acabam por se ajudar mutuamente e cultivarem o seu bem-estar, que se revê em “apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso” (Hohmann & Weikart, 2003: 602).

Porém, em muitas destas relações não existe ainda um controlo, visto que algumas crianças não têm ainda o conhecimento necessário para a negociação com os colegas, outras não são até então capazes de se distanciar da figura do adulto, acabando por ser dependentes do mesmo. Isto é visível quando, por exemplo, em momentos de brincadeira com os pares estas crianças interrompem para pedir ajuda ao adulto, sendo que algumas não conseguem ainda expressar os seus sentimentos ou desejos. Por sua vez, algumas destas relações não são bem-sucedidas e levam a um não envolvimento nas atividades em comum, porque um dos pares assume comportamentos de afastamento ou é confrontado com situações de timidez (Katz & McClellan, 1996: 14-15).

Apesar deste contratempo que por vezes existe, as relações interpessoais entre pares são uma mais valia na aquisição de competências sociais, pois facilitam as interações entre crianças levando a que apresentem mais iniciativa na relação com o outro e com um nível de envolvimento maior com aqueles que já conhecem (Ladd & Coleman, 2002: 153). Assim, pode concluir-se que as interações que se vão sucedendo entre os pares permitem a criação de relações de amizade, geralmente, duradouras, que assumem um papel de relevo no seu desenvolvimento social.

#### **2.4. O papel do adulto na promoção do desenvolvimento sócio-moral**

No dia a dia de uma sala, de creche ou de jardim de infância, acontecem diariamente conflitos, e outros problemas de origem social, entre as crianças. A existência destes permite ao educador (ou adulto responsável) encarar esses momentos como oportunidades ideais para promover o desenvolvimento

social e moral (Katz & McClellan, 1996: 22). Existem várias formas de abordar e apoiar a resolução deste tipo de problemas, desde intencionalmente propor atividades que vão nessa direção, a aproveitar o momento em que ocorrem para utilizar estratégias previamente estudadas ou que possam surgir na hora. Os comportamentos morais não devem, nem podem ser encarados como um ato racional da criança. Isto porque, quando a criança pratica um comportamento moral, ela não tem percepção de o estar a realizar, logo, o adulto não deverá elogiar aquilo que fez, mas sim que significado teve essa ação na outra pessoa, por exemplo (DeVries & Zan, 2007: 39).

Lourenço (1992: 177), fala de uma forma de promover um pensamento moral, que passa por discutir ou conversar em grupo sobre as indecisões morais, quer sejam reais ou fictícias, de modo a que se pense sobre essas questões. Este tipo de abordagem “é teoricamente sonora, eticamente aceitável e encorajadora quanto aos resultados” (*idem, ibidem*: 177).

Uma das estratégias mais utilizadas pelos adultos, para a resolução de problemas, com crianças pequenas, passa por o adulto conversar com a criança de forma calma, de modo a que a ação que estava a acontecer termine, para que, de seguida, possam reconhecer o que estavam a sentir. Depois, o adulto vai iniciar uma conversa para compreender aquilo que se passou, para devolver e procurarem uma solução conjunta (Post & Hohmann, 2011: 92).

O adulto pode procurar promover os valores recorrendo à literatura infantil, pois, as histórias são capazes de suscitar em quem as lê a noção de um comportamento ser adequado ou não, podendo até permitir que se faça uma comparação entre a vida real do leitor e a situação vivenciada pelas personagens (Lino, 1996). Como refere John Stephens (1992, citado por Azevedo, 2006: 41), a literatura infantil leva até às crianças a percepção dos valores de forma positiva. A criança ao conhecer e compreender o “Outro” através da literatura é capaz de se colocar no seu lugar, proporcionando assim a escrita para crianças uma forma de explorar e crescer no âmbito dos valores, diferentes daqueles que já conhece (Azevedo, 2006).

Apesar de a sociedade se reger por normas acordadas socialmente, cada sujeito constrói e dá significado àqueles que são os valores fundamentais para reger a sua vida. Deste modo, não poderá existir nem instituição, nem pessoa que se diga neutra em relação a este assunto, visto que, “a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses” (DeVries & Zan, 2007: 35). Positiva ou negativamente, o adulto está ligado àquilo que é a construção de competências sociais e morais. Assim,

os professores construtivistas respeitam as crianças como tendo direito às suas emoções, ideias e opiniões (...) os professores construtivistas usam sua autoridade seletiva e sensatamente (...) darem

às crianças a oportunidade de construírem a si mesmas de maneira gradual, até formarem personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, inquisitivas e criativas (*idem, ibidem*: 36).

## Terceira Parte – Dimensão investigativa do projeto de intervenção pedagógica

### 3.1. Opções metodológicas

“Quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se «inserem» nela (na ação) criticamente.” (Paulo Freire, 1975: 55, citado por Coutinho, *et al.*, 2009: 375)

Um educador de infância tem na sua intervenção um lugar primordial para agir, questionar, pensar, refletir, ou seja, um local para a mudança. Deste modo, ao intervirmos para a melhoria de uma problemática, acabamos por nos inspirar na abordagem da investigação-ação, que, de grosso modo, pode ser definida como um investigar do profissional para si próprio (Stenhouse, 1998, citado por Latorre, 2004: 10).

Ao falarmos de investigação-ação temos que ter bem latente a multiplicidade de significados do conceito, que varia de autor para autor. Para John Elliott (1991: 69, citado por Máximo-Esteves, 2008: 18), “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Para Kemmis e McTaggart (1988, citado por Máximo-Esteves, 2008: 19), este modo de investigar é uma forma de pensar para dentro, mas com os outros, que acaba por ser posto em ação visando melhorias quer no sistema, quer na prática em si. Por sua vez, Lewin (1946, citado por Latorre, 2004: 24), descreveu investigação, ação e formação, como a tríade mais importante para o desenvolvimento profissional, componentes estas que não devem viver uma sem a outra.

De um modo geral, a definição mais concisa é a que nos diz que “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, *et al.*, 2009: 360). Esta afirmação leva-nos até ao pensamento de Máximo-Esteves (2008:20), que afirma que se compreende investigação-ação “como um processo e não como um produto”, quando se refere ao que Kemmis e McTaggart teorizam. Nesta abordagem metodológica temos que ter a intenção de aprender o modo como se faz, como se reflete, como se recria e aprende, ao ponto do nosso foco ser esse processo de procura da mudança e não da aquisição final de um produto, que por mais perfeito que seja, não faz sentido sem a aprendizagem do investigador.

A inspiração nesta abordagem metodológica conduz-nos até ao espírito cíclico do processo, na medida em que “planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2004: 32) se completam e interligam,

num processo “flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (*idem, ibidem*: 32). Deste modo, a intervenção pedagógica realizada orientou-se por este ciclo, visto que começamos por observar e refletir, de modo a identificar um problema, para depois ser construído um projeto que visava uma mudança ou melhoria (*idem, ibidem*: 33). Seguidamente, passamos a colocar em prática o mesmo, servindo-nos da observação e reflexão, para recolher informação e refletir com o apoio de evidências sustentadas pela teoria, sobre o decorrer da intervenção e assim sucessivamente.

Ao nos depararmos com a fisionomia que este ciclo estabeleceu durante a intervenção, fomos tomando noção da importância da reflexão, que acaba por assumir um papel fulcral. O conceito de reflexão assume para os profissionais de educação o papel do pensarem em si próprios como agentes da mudança, sendo que, falar de reflexão é

procurar conjugar na ação um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir coletivo (Sá-Chaves, 2000: 14).

De forma sucinta, refletir é olharmos para nós e desenvolvermos a capacidade de pensarmos criticamente naquilo que fazemos e como o realizamos, de modo a descobrirmos novas formas de olhar (*idem, ibidem*: 14).

### **3.2. Estratégias de recolha e análise de informação**

A inspiração na abordagem investigação-ação levou-nos a procurar formas de recolher a informação, para que fosse possível fazer uma reflexão cuidada daquilo que estava a ser e que foi a intervenção. Logo, as estratégias utilizadas foram fundamentais para “recoger información sobre la intervención-acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa” (Latorre, 2004: 53).

A estratégia mais utilizada foram os registos de observação, pois permitem uma posterior reflexão quer do trabalho realizado com as crianças, quer da forma como nos vamos contruindo enquanto profissionais. Porém, apesar de observar implicar um olhar focado, com objetivos claros, a observação encontra-se sempre dependente daquilo em que se acredita, da visão que temos de criança, do suporte teórico utilizado e daquilo que sabemos e conhecemos, ou seja,

assim como é imprescindível ao navegador situar-se em relação ao conjunto do que vê para prosseguir a rota desejada, também o observador tem que se situar em relação ao objetivo específico da observação, tendo em conta as suas opções teóricas, as suas crenças e ideologias e a sua experiência

anterior como observador – fatores que influenciarão significativamente todas as suas decisões.  
(Parente, 2002: 173)

Então, observar é um processo complexo que se encontra sempre em modificação e aperfeiçoamento, sendo que registrar as observações é um instrumento essencial para conhecer melhor a criança e compreender o seu desenvolvimento. Observar implica um registo, sendo que existem vários que poderiam ter sido utilizados, no caso, optámos pelas notas de campo, onde registamos episódios que nos pareceram significativos e registos de incidentes críticos, que “descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002: 181).

Os documentos produzidos pelas crianças ou que servem para o registo do dia a dia do grupo, também foram um apoio para compreender o grupo e de que forma se dá o processo educativo (Lopes da Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016: 14). Por fim, as informações todas recolhidas das observações e posteriores registos foram refletidas para que houvesse uma compreensão mais clara da criança e daquilo que é o seu processo de aprendizagem.

Por último, as gravações de áudio e os registos fotográficos foram duas das outras técnicas mais utilizadas. As gravações permitiram registar momentos que, geralmente, não são conseguidos durante a rotina, da mesma forma que possibilita uma observação mais rigorosa (Latorre, 2004: 82). Já os registos fotográficos foram uma mais valia durante a intervenção, pois possibilitavam uma observação mais cuidada do envolvimento da criança, bem como, foram um registo real, isto é, onde vimos aquilo que aconteceu naquele momento, sem estarmos sujeitos à subjetividade inerente a qualquer outro registo escrito. Como referem Malavasi e Zoccatelli (2018: 42), este tipo de registo para além da mais valia da componente da comunicação, também acabam por “falar com cada um de nós, respeitando a sensibilidade individual e possibilitando a transmissão de conexões e cruzamento com outras imagens, outras passagens, outras linguagens” (*idem, ibidem*: 42).

## Quarta Parte – Desenvolvimento e avaliação da intervenção pedagógica

Os projetos de intervenção pedagógica, quer em creche, quer em jardim de infância, tiveram como ponto de partida a construção da moralidade, intrinsecamente ligada aos valores, como apoio para a resolução de conflitos. Deste modo, foi necessário identificarmos alguns valores base que necessitavam de maior incidência, como foi o caso da partilha, do respeito, da responsabilidade, da amizade, fundamentais para as relações positivas entre pares. A etapa seguinte, passou pela planificação, que partiu da observação cuidada daquilo que eram as necessidades e interesses das crianças. Este era um importante passo característico da profissionalidade específica do educador de infância, sendo que nos cabia planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)” (Decreto Lei n. °241/2001, 30 de agosto).

As atividades foram desenvolvidas nos momentos de grande e pequeno grupo, porém, a intervenção alargou-se sempre para lá destes momentos, pois em toda a rotina existiu uma consonância com o tema do projeto, no sentido de adotar uma abordagem de resolução aos conflitos, que possibilitasse a aquisição de valores. Assim sendo, ao longo da intervenção foram várias as atividades planificadas que direta ou indiretamente estiveram ligadas ao projeto, sendo que, serão analisadas e refletidas aquelas que melhor revelam o desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Por sua vez, a avaliação foi vista como uma parte fundamental do processo de reflexão, já que é esta que nos permite sistemática e continuamente, de forma contextualizada, refletir aquilo que propomos e as decisões que tomamos, bem como, a forma como a nossa ação vai de encontro às crianças, no sentido de as desafiar e responder às suas necessidades e interesses (Lopes da Silva, *et al.*, 2016: 15-16). Deste modo, assumimos como avaliar, não a visão tradicionalista de classificação, mas sim como o culminar do processo de reflexão em que nos questionamos sobre o processo realizado pessoal e com as crianças. Obviamente, que avaliar exige tempo e cuidado, na medida em que, “os resultados mais significativos e relevantes dos processos educativos só podem ser avaliados a médio e longo prazo” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019: 107).

### 4.1. Creche

A estratégia primordial utilizada em creche, para a educação para os valores, partiu da leitura e interpretação de histórias. A literatura infantil e o trabalho a partir desta são um instrumento importante, já que este é capaz de levar a que valores sejam adquiridos, pois “a história permite que se estabeleçam posteriormente estratégias de clarificação de valores” (Lino, 1996: 95). A história é um meio que possibilita a existência de uma moral intrínseca, que reflete competências sociais necessárias para um

bem-estar em grupo. Desta forma, torna-se fundamental referir três dos livros trabalhados durante a intervenção, sendo estes: “O coelho que sabia ouvir”, de Cori Doerrfeld; “Caracol e Lagarta”, de Armando Quintero e André Letria; e “O monstro das cores”, de Anna Llenas.

### **Intervenção – “O coelho que sabia ouvir”**

A primeira história proposta foi “O coelho que sabia ouvir”, de Cori Doerrfeld. Este livro falava-nos sobre uma criança, o “Tito”, e sobre uma grande construção, com blocos de madeira, que este realizou, mas que acabou destruída pelos pássaros. Após este acontecimento, o personagem sente-se perdido e começam a aparecer vários animais a tentar resolver a situação, através de formas que não respeitam a criança. O galo só queria que ele falasse; o urso queria que ele ficasse zangado; o elefante queria que ele se lembrasse de como estava no início; a hiena queria rir-se; a avestruz esconder-se; o canguru deitar tudo fora; e a cobra pretendia destruir algo de outra pessoa. De repente, chega um coelho à história, que unicamente se senta junto ao “Tito”, para que este se sinta acolhido, até que este fale e desabafe tudo o que aconteceu, desde ficar zangado a querer arrumar tudo. No final, o personagem principal acalma-se e decide construir tudo novamente.

Este livro foi analisado três vezes, de diferentes formas, pois como referem Ramos e Silva (2014: 156), “também a audição frequente de pequenas narrativas – inclusivamente a leitura repetida das mesmas histórias – facilita a capacidade de concentração e memorização”. Na primeira vez, aconteceu uma leitura com a ajuda de um fantoche, que não foi tão bem conseguida devido à presença do mesmo, que levava as crianças a concentrarem-se nele e não na história. Numa segunda vez, procedeu-se à exploração da história através do seu conto, e, por último, utilizámos fantoches de pau para contar a história. Esta intervenção teve como objetivo a exploração do sentido da amizade e do respeito pelo outro, bem como, a associação de comportamentos dos animais a certo ou errado, como por exemplo, a cobra era má, porque queria estragar a brincadeira das outras crianças. Apesar de serem crianças pequenas, a noção de bem ou mal já é por vezes aplicada quando nomeiam o amigo de mau, ou bom, sendo que estas já eram capazes de associar os animais com esse propósito.

Durante o tempo de escolha livre, enquanto brincava com os legos, a GR disse-me que ela era o coelho, a AP o Tito e eu os pássaros. Eu perguntei o porquê de eu ser os pássaros, ao que ela respondeu que era para destruir a torre. (Nota de campo, 15 de maio de 2019)

Através da conversa que decorreu no tempo de escolha livre, posterior ao tempo de grande grupo, é possível verificar que a GR se lembrava quais eram as personagens boas ou más da história e foi capaz de recriar um momento desta, com uma amiga e com o adulto.



Numa linha de continuidade, a intervenção em pequeno grupo, surgiu relacionada com a história e veio alimentar ainda mais o valor da amizade, onde era pedido às crianças que realizassem construções com blocos de madeira, tal como a personagem do livro, em que os objetivos principais eram o diálogo entre os pares, a partilha de objetos e a colaboração para uma construção. Durante a atividade, as crianças mantiveram-se sempre muito envolvidas e empenhadas na tarefa, porém, muitas acabaram por não trabalhar com os colegas e acabaram por realizar construções sozinhas, visto que o local escolhido também dificultava a partilha. Contudo, foi possível observar dois grupos a colaborar e a construir em conjunto.



*Figura 1 - Atividade de pequeno grupo - R. e Gb*

Como podemos observar no registo fotográfico (fig.1), a R e o Gb estão a colaborar na atividade, partilhando os seus brinquedos, sendo que começaram por iniciar a construção separados e, ao longo do tempo, foram partilhando objetos e construindo uma casa em colaboração. A partir deste tipo de interações compreendemos que a partilha já acontecia de forma pacífica entre algumas das crianças.

### **Intervenção – “O caracol e a lagarta”**

“O caracol e a lagarta”, de Armando Quintero e André Letria é uma história que fala do valor da partilha, na medida em que retrata duas personagens, um caracol e uma lagarta, que descobrem que estão a comer a mesma folha de alface, sendo que, quando olham um para o outro, ficam chateados com a situação. Entretanto, chega uma pomba que começa a comer uma folha de uma ponta à outra e acaba por lhes mostrar que é insignificante continuarem chateados, o que leva os personagens a concluir

que é melhor partilharem e serem amigos. Em grande grupo, a história começou por ser explorada através da dramatização com fantoches de pau utilizando o fantocheiro da sala, onde se pretendia que as crianças compreendessem porque devemos partilhar.

Dando seguimento à história, em pequeno grupo, as crianças foram explorando os fantoches, de modo a fazerem uma espécie de reconto da história, reconhecendo os personagens e o seu papel. Durante a intervenção, as crianças falaram sobre as personagens da história, sobre os seus sentimentos mostrando que captaram essencialmente aquilo que as personagens foram sentindo. Conforme iam recontando, o DS diz “a pomba comeu a alface toda”, ao que o DV responde “e está zangado”, referindo-se ao caracol e à lagarta. Quando chegam ao final, o adulto pergunta como é que as personagens ficaram, ao que o DS diz “encontraram outra alface”. Logo, esta história foi necessária para explorar o valor da partilha, na medida em que ajudou à compreensão das emoções que se sente, quando não partilhamos.

#### **Intervenção – “O monstro das cores”**

A última intervenção, que aqui referimos, remete para a exploração do livro, “O monstro das cores”, de Anna Llenas, que nos fala de um pequeno monstro confuso colorido de amarelo, verde, vermelho, preto, azul e rosa. Ao longo da história, uma menina guia o monstro pelas suas emoções explicando o que cada uma das cores significa e colocando-as em pequenos frascos, sendo a alegria o amarelo; a tristeza o azul; a raiva o vermelho; o medo o preto e, por fim, a calma o verde. Só que, quando chegam ao final, existe uma cor que eles não sabem o que significa, que é o rosa, a expressão do amor. A exploração da história, em grande grupo, foi feita através da sua leitura e de elementos representativos de cada uma das emoções, utilizando-se, para esse efeito, frascos para colocar cada uma das cores, sinónimo das mesmas. No entanto, o cor de rosa, que significava o amor, não foi utilizado, pois é de difícil compreensão, já que é mais abstrato. O principal objetivo desta atividade era reconhecer e expressar emoções, sendo que durante a história fomos dramatizando as mesmas, através da expressão facial. Nesta atividade, realizada em grande grupo, as crianças estiveram envolvidas e atentas, sobretudo quando eram usados os frascos com as cores para simbolizar cada emoção.

Dando continuação ao tema do livro, em pequeno grupo, as crianças exploraram plasticina com o propósito de criarem uma expressão para o monstro das cores que lhes foi entregue, numa folha A4, que aparecia sem olhos e boca. Inicialmente, a atividade tinha como objetivo preencherem a cara do monstro estando feliz ou triste. Contudo, no decorrer da mesma, a conclusão foi que o desafio não era suficiente, visto que algumas das crianças começaram a criar um monstro zangado, o que nos levou a

deixá-las explorar a emoção que pretendessem. Porém, o que o GS fez foi muito interessante (fig. 2), principalmente, porque a criação do seu monstro teve um pormenor diferente. Inicialmente, foi dado a cada criança um frasco de plasticina com uma cor, só que o monstro do GS tem mais que uma, porque ele pediu aos amigos se lhe podiam emprestar um pouco da sua plasticina para fazer os olhos e mais um pouco de outra, para fazer a boca e os braços. Deste modo, podemos constatar ou verificar o valor da colaboração entre os pares e, do ponto de vista profissional, a importância de olhar para como as crianças realizam as atividades propostas e não olhar só para o produto final.



*Figura 2 - Atividade de pequeno grupo, GS*

### **Avaliação**

O projeto de intervenção pedagógica realizado na sala cinco, tinha como propósito a promoção da educação para os valores através da literatura infantil. Tendo em conta a idade das crianças, o tema foi de elevada pertinência, já que estas atravessavam uma fase importante, em que estavam a aprender a brincar em conjunto, sendo desde logo a aquisição de valores fundamental para a convivência durante a brincadeira. Porém, foi também muito desafiante desenvolver atividades em torno deste tema que fossem do interesse do grupo, sendo que, as observações que fomos fazendo durante os vários tempos da rotina foram mostrando alguns resultados, que apareceram sobretudo da abordagem tomada em relação aos conflitos. É também de ressaltar o facto da utilização das histórias se ter tornado bastante positiva, pois as crianças iam mostrando cada vez mais interesse nas mesmas.

Inicialmente, os objetivos gerais propostos foram “criar oportunidades para que as crianças desenvolvam interações positivas” e “criar oportunidades para o desenvolvimento de valores”. Em algumas das atividades realizadas conseguimos identificar momentos em que as crianças estabeleciam

relações com os pares muito positivas, como foi o caso do jogo do lençol, que decorreu perto do final. Este consistia em todos juntos pegarem num lençol e, com uma bola no meio, tentarem equilibrá-la para que não caísse ao chão. As interações decorridas durante este jogo foram muito positivas, no sentido em que as crianças não se envolveram em conflitos. Contudo, a análise destas informações possibilitou a reflexão, de que este tipo de jogo devia ter sido introduzido desde o início, visto que as oportunidades de cooperação eram notáveis e o envolvimento das crianças também, já que iam interagindo com os colegas, rindo e conversando sobre o que estava a acontecer.



*Figura 3 - Atividade de grande grupo, "Jogo do lençol"*

Apesar de as histórias serem uma estratégia na educação para os valores, já que, praticamente, todas têm uma moral que leva a uma construção de valores, como a amizade, a partilha e o respeito, a verdade é que, com este tipo de intervenções mais lúdicas, as crianças vivenciavam de forma direta das interações positivas culminando em relações de amizade.

Ao longo do tempo, pretendia-se que as crianças fossem capazes de partilhar, de reconhecer sentimentos e de resolver conflitos respeitando os pares, de modo a que fossem sendo capazes de os resolver sem a necessidade do apoio do adulto a todo o momento. As várias atividades desenvolvidas, bem como, as interações adulto-criança durante os restantes tempos de rotina, foram permitindo que os conflitos fossem resolvidos de forma cada vez mais pacífica. Assim sendo, as crianças foram encontrando formas de o fazer, depois de várias vezes, durante o estágio, o adulto ter conversado e intervindo de maneira a que houvesse partilha e uma celebração da mesma.

Durante o tempo no exterior, o DS queria a pá azul que a MF tinha na mão. De repente, o DS afastou-se da MF. Quando voltou trazia uma pá azul clara, mais pequena, e entregou à MF dizendo: “Toma esta”. A MF pegou nessa pá e entregou a grande ao DS. Entretanto, a MF dirigiu-se a mim e disse: “Cuaudia, tenho uma pá pequena!”. (Registo de incidente crítico, 22 de maio de 2019)

No registo apresentado, importa referir que, no dia anterior, o DS disse queria a pá, mas outra criança não lhe queria dar. Assim, houve uma conversa com o DS, na tentativa de explicar que não podemos tirar os brinquedos que os amigos estão a utilizar, já que podemos trocar ou pedir para partilhar. No dia seguinte, o DS acabou por resolver o conflito, sem a necessidade do apoio do adulto, utilizando a estratégia de trocar, que tinha sido referida no dia anterior.

A amizade também foi sendo trabalhada de dia para dia, sendo que a intenção de ajudar o outro foi observada, o que demonstra a aquisição desta competência social fulcral. Como podemos ver no registo seguinte, a GR preocupa-se com a E, que estava com dificuldades em subir o escorrega e acaba por ajudá-la, tal como, expressa empatia por esta. A GR acaba por revelar ter conhecimento relativamente ao que implica a amizade, visto que a ajuda e depois afirma que é amiga dela.

Durante o tempo no exterior, da parte da manhã, a GR e a E encontravam-se junto a um dos escorregas mais pequenos. A GR já estava sentada na parte de cima pronta para escorregar, enquanto a E queria subir, mas chamava por mim para a ajudar. Eu disse à GR: “tens que descer para depois a E subir”. Então, a GR virou-se para trás e deu a mão à E, de forma a ajudá-la a subir. A GR olhou para mim e disse: “Sou amiga da E”. (Registo de incidente crítico, 21 de maio de 2019)

Ainda no que toca à amizade, as crianças manifestaram um sentido de responsabilidade perante o amigo. Durante o tempo no exterior, a B mostrou um laço de amizade com uma amiga, a E, pois a primeira teve em atenção o facto de deixar a E sozinha, como podemos ver na seguinte observação:

Durante o tempo no exterior, a B e a E estavam a andar no balancé. De repente, a B interessa-se pelo baloiço (para duas crianças) que se encontra ao lado. A B sai do balancé e, ao invés de se dirigir logo para o baloiço, olha para mim e diz: “A E”. Eu dei a mão à E para ela sair do balancé e a B só se dirige ao baloiço quando vê a E a ir também. (Registo de incidente crítico, 23 de maio de 2019).

Obviamente, que podemos afirmar que o projeto de intervenção pedagógica que teve lugar em creche, teve alguns desvios, ressaltando-se pela dificuldade em planificar para os interesses das crianças. Apesar desta reflexão, pode ser constatado que surgiram algumas modificações na forma como os conflitos eram resolvidos pelas crianças, quase sempre envolvendo as questões de partilha de um objeto. Deste modo, podemos refletir e concluir que os objetivos inicialmente propostos não foram alcançados na sua totalidade, nomeadamente, no que concerne à criação de oportunidades para cultivar as

interações positivas, pois foi um objetivo complicado de desenvolver, tendo em conta o tempo de estágio e o foco nas histórias que levou a que, por vezes, na planificação e reflexão das intervenções não se pensasse tanto nessa direção. Contudo, no que se refere a promover a resolução de conflitos respeitando os pares, as crianças foram começando a desenvolver cada vez mais competências sociais nesta área.

#### **4.2. Jardim de infância**

A intervenção pedagógica realizada em jardim de infância pretendeu promover a educação para os valores com vista a diminuir a ocorrência de conflitos. O trabalho realizado teve como objetivos a importância de realizarmos boas ações para e pelos outros; de compreendermos o que é partilhar e o que esse ato nos traz; de perceber que todos somos iguais. Logo, ao longo do estágio houve várias atividades planificadas, a maior parte relacionada com o projeto e outras de âmbito mais geral. A maior parte destas teve por base a literatura infantil, através da leitura e compreensão de livros como “A bondade cresce”, de Britta Teckentrup; “As mãos não são para bater”, de Martine Agassi e “Todos fazemos tudo”, de Madalena Matoso.

#### **Intervenção – “As mãos não são para bater”**

A primeira intervenção consistiu numa atividade de grande grupo onde foi lida a história “As mãos não são para bater” e, logo de seguida, relembramos aquelas que eram as regras da sala. Este livro falava-nos da importância das mãos para brincar, aprender, contar, acenar aos amigos, ajudar os outros, entre outras situações, contradizendo com o facto de estas não serem para bater. Com esta leitura pretendia-se que houvesse uma reflexão sobre situações onde as mãos não eram usadas para o que deviam, no dia a dia das crianças.

Após o término da leitura, conversámos sobre aquelas que eram as regras da sala, de modo a relembrarmos aquilo que devemos ou não fazer. Algumas das regras referidas pelo grupo foram as seguintes:

- Não podemos empurrar os amigos;
- Ter cuidado com os amigos (fazer coisas boas pelos outros);
- Não podemos bater nos amigos (com os pés e as mãos);
- Mãos quietas;
- Pedir desculpa;
- Temos que respeitar o adulto;
- Não se pode mentir aos adultos nem aos amigos;
- Não podemos gozar com os amigos;
- Levantar o dedo no ar em silêncio.

Com esta intervenção foi possível verificar que as crianças concordaram que as mãos não são utilizadas para bater nos amigos, sendo que, quando comunicaram as regras, maior parte destas, eram relativas a situações que ocorriam na sua rotina e que os incomodavam. Por exemplo, no caso de “não podemos empurrar os amigos”, o grupo refletiu sobre uma situação que acontecia comumente na piscina e que não lhes agradava, pois compreenderam que nem os pés, nem as mãos servem para esse tipo de comportamentos.

Ao analisarmos as regras podemos perceber que as conceções das crianças variam entre aquilo que não podem fazer em vários momentos da rotina; o que tinham discutido aquando a leitura do “Escutar e aprender” com a educadora cooperante; e ações para resolver possíveis conflitos. Contudo, estas regras acabaram por lembrar as crianças daquilo que era um comportamento adequado na sala, o que poderia ajudar a que fossem mais autónomas, sendo que se cada uma “se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016: 36).

### **Intervenção – “A bondade cresce”**

A intervenção que conduziu a pensarmos nas boas ações foi desenvolvida através da leitura da história “A bondade cresce” e do preenchimento da árvore da bondade, onde cada uma das crianças sugeriu atos de bondade para lá serem escritos. Com esta proposta pretendeu-se que as crianças dialogassem sobre o que era uma boa ação, como poderíamos identificar ou não uma. A história falava-nos de como as más ações iam abrindo buracos ou feridas, retratadas pelo recorte do livro que ia ficando cada vez maior. Porém, conforme vamos fazendo coisas boas pelos outros, esse buraco diminui, sendo este retratado no final por uma árvore. O livro permitiu uma conversa com as crianças de modo a que identificassem o que são boas ações, para que, no final, através de um diálogo, elas comunicassem sobre boas ações que conhecem ou que já realizaram, para serem colocadas na árvore que ia crescendo, conforme preenchida com folhas *post-it* penduradas nos seus ramos. As conceções das crianças sobre o que consideram ser uma boa ação foram várias:

Ajudar os amigos quando precisam de ajuda. (AL)

Escrever cartas de amor aos amigos. (E)

Jogar jogos com os amigos. (G)

Abraçar as árvores. (MC)

Fazer novos amigos (perguntar como se chama e fazer bondade). (AL)

Não podemos magoar os amigos. (TF)

Dar um abraço. (AM)

Partilhar os brinquedos. (R)

Brincar com os outros. (MJ)  
Dar beijinhos aos amigos. (TC)  
Fazer rir os amigos. (MM)  
Fazer carinhos. (B)

As sugestões das crianças, muitas delas associadas a ações que os próprios realizam, foram fundamentais para compreender se o conceito de bondade tinha sido entendido. Ao analisarmos com atenção, muitas das ideias dadas pelas crianças vão de encontro ao conceito de amizade, revelando o entendimento que as crianças têm sobre o que significa ser amigo. Por sua vez, estes comentários permitiram-nos confrontar a nossa realidade com a da criança MC, por exemplo, que refere “abraçar as árvores”. No momento em que esta deu a sua sugestão, ficamos reticentes, pois na nossa conceção de bondade o ato de abraçar uma árvore não fazia parte. Contudo, isto fez-nos refletir sobre a importância de aceitar outros pontos de vista que não o nosso e de como cada criança pode ter uma visão diferente da do adulto e dos pares.

A árvore da bondade revelou-se uma estratégia de sucesso, pois permitiu que as crianças participassem todas no seu ritmo, já que a árvore permaneceu na sala, levando a que, a qualquer momento, as crianças pudessem comunicar a um adulto uma boa ação para alimentar a nossa árvore. No dia da intervenção, isto acabou por mostrar-se benéfico, pois o G. sentiu-se frustrado durante a manhã por não conseguir comunicar, sendo que, no tempo de trabalho, o G. disse “C., também quero escrever”. Ele disse a sua sugestão, nós escrevemos e ele pendurou-a num local à sua escolha.

Com a presente intervenção, podemos concluir que houve um contributo em direção à compreensão da bondade, valor intrínseco ao bom funcionamento em sociedade, tal como, levou a que as crianças comunicassem exemplos de boas ações, muitas delas expressão do que consideram essencial para a existência de amizade.

### **Intervenção – “Os super-heróis do bem”**

Uma das atividades propostas, aconteceu no tempo de pequeno grupo e consistia no preenchimento de uma capa preta, para colocarem sobre os ombros, apelidada de capa dos super-heróis do bem. Em cada uma das capas, em tecido, as crianças desenhavam, com giz, aquilo que consideravam ser uma boa ação ou algo que representasse o bem. Inicialmente, foi mantido o suspense sobre o que iria ser a atividade desse dia, quando chegámos à sala, uma das capas foi mostrada às crianças, sendo que estes concluíram logo que era de super-herói. Após explicarmos que era uma capa especial e o que iriam fazer, as crianças passaram à ação.



Durante a intervenção, mantiveram-se concentradas naquilo que estavam a desenhar, desenhando a maior parte um arco-íris, sendo que após perguntar à M. o que significava esta disse: “coisas boas”. Conforme as crianças iam terminando de desenhar, iam chamando pelo adulto para comunicarem aquilo que fizeram. Ao observar aquilo que o T. tinha desenhado surgiu a questão:

C.R.: “E qual foi o teu desenho, T.?”

T.: “Uma casa que é das boas ações.”

C.R.: “E o que acontece nessa casa?”

T.: “Tem uma magia quando as pessoas entram, é uma espécie de sol, quando entramos lá tem boas ações.” (Registo de áudio, 15 de novembro de 2019)

Com esta atividade pretendia-se favorecer a compreensão de que as boas ações são um comportamento correto e, por isso, tornam-se super-heróis ao fazê-las, grande parte do grupo associou automaticamente a ideia de algo bom a um arco-íris, pois a capa para exemplificar tinha esse mesmo desenho. Contudo, o T. associa as boas ações a algo mágico que se traduz no sol, ou seja, em algo positivo. Antes de terminar o tempo de pequeno grupo, foi colocada a capa em cada criança e estes seguiram para o exterior, animados com a ideia de serem super-heróis do bem.



*Figura 4 - Utilização da capa no exterior*

### **Intervenção – “Jogo da glória dos conflitos”**

A intervenção seguinte, propunha um jogo da glória, que aconteceu no tempo de pequeno grupo, onde foi criado um tabuleiro e várias cartas com perguntas, que continham vários conflitos e possíveis soluções, para as crianças escolhessem a forma correta de o resolver, sendo que também existiam cartas de mímica para tornar o jogo mais divertido e apelativo ao grupo. As perguntas focavam conflitos essencialmente relacionados com as questões da partilha de brinquedos ou outros, como é o caso da seguinte: “O João não partilha o brinquedo com a Ana. Como será que podem resolver este conflito: a)

a Ana pode conversar com o João e pedir-lhe para brincar à vez; b) o João bate na Ana; c) a Ana não conversa com o João”.

Com o decorrer do tempo, as crianças foram compreendendo as regras do jogo e respondendo às perguntas encontrando a solução mais adequada. Para além deste jogo tornar possível que as crianças pensassem nos conflitos e nas resoluções, também permitiu que houvesse colaboração, pois foi realizado através de equipas de dois, o que implicava colaborar com o colega. Apesar de inicialmente, alguns pares terem dificuldade em delinear como iriam jogar, no caso, quem iria atirar o dado ou se iriam responder ambos, ao longo do tempo foi possível verificar que os grupos resolviam os seus problemas. No caso do AR. e do E., sem a intervenção do adulto, resolveram o seu conflito:

Na primeira vez que lançaram os dados, o AR e o E tiveram dificuldades em decidir quem o lançaria. A proposta que fiz foi que lançassem à vez. Algum tempo depois, foi a vez do AR e do E lançarem novamente e, após algum tempo, reparei que estava a lançar o AR, outra vez, ao que perguntei: “Não eras tu agora E.?” , ao que o E responde, “Nós decidimos lançar duas vezes cada um”. (Nota de campo, 20 de novembro de 2019)

Apesar do objetivo inicial ser encontrarem a resolução para um conflito dentro do jogo, a verdade é que a forma como cada grupo geriu a sua vez de jogar e responder às perguntas foi o que mais surpreendeu, visto que cada par colaborou com o amigo, sem se envolver em atritos.

No final da atividade, as crianças pediram para o jogo ser colocado na área dos jogos para poderem jogar durante o ciclo de planear-fazer-rever. Assim, foi curioso verificar a procura das crianças pelo jogo nos dias da intervenção e nos seguintes (fig. 5), sendo que estes respeitavam as regras e acabavam por chamar um adulto para os apoiar na leitura das cartas.



*Figura 5 - E., AR. e MM no tempo de planear-fazer-rever com o jogo da glória*

### **Intervenção – “Todos fazemos tudo”**

A intervenção realizada através da visualização e exploração do livro “Todos fazemos tudo”, de Madaleno Matoso, que ocorreu no tempo de grande grupo, pretendia favorecer a reflexão sobre a temática da igualdade. A necessidade em falarmos sobre este valor tão essencial, surgiu porque existiam conflitos que eram originados pela necessidade de realçar que uma criança está a usar algo que não pertence ao seu género, ou daquela brincadeira não ser para ele/ ela porque é de menino/menina.

Na área da casa existia uma novidade, que era a maquilhagem. Maior parte das crianças (meninas) mostrou grande interesse na mesma. O R. decidiu utilizá-la também e estava a colocar batom com brilhantes. A MM, apesar de estar na área da plástica, viu e comentou “R., isso é de menina”. (Nota de campo, 30 de outubro de 2019)

Esta situação não era pontual, mas sim recorrente, visto que as crianças demonstraram ter certos estereótipos relacionados com aquilo que é para meninos ou para meninas, muitas vezes culturalmente aceites, mas que afetam as relações entre os pares. No momento do ocorrido, a MM. comentou algo que as meninas que se encontravam na mesma área que o R. também lhe estavam a falar. Deste modo, tornou-se essencial abordar esta questão, com o auxílio do livro referido.

O livro é uma espécie de álbum de ilustrações onde existem diversos personagens e várias profissões. As páginas encontram-se divididas em dois e podemos ver na parte superior quem são as pessoas (mulheres, homens, idosos, novos, ...) e, na parte inferior, as profissões ou atividades que estão a realizar (mágicos, pescadores, jardineiros, músicos, ...). Assim sendo, conforme o livro ia sendo explorado cabia-nos as várias combinações que podíamos fazer com ele, pois se virávamos uma página inferior tínhamos a mesma personagem a fazer algo diferente. Isto permitia a desconstrução de ideias e estereótipos erróneos, como por exemplo, a associação de tarefas domésticas às mulheres. Este assunto foi, inclusive, discutido com as crianças no final de explorarmos o livro, para compreender quem fazia o quê em casa e o que pensávamos sobre isso.

Dando continuidade à análise do livro, no tempo de pequeno grupo, as crianças representaram alguma personagem ou elas mesmas a realizar uma ação (profissão ou atividade). A finalidade desta segunda parte da atividade foi conversar com as crianças sobre aquilo que estavam a realizar, para com elas irmos construindo o conceito de igualdade, de todos podermos realmente fazer tudo.



Figura 6 - T. durante a atividade pequeno grupo



Figura 7 - MM. durante a atividade de pequeno grupo

Com o decorrer da atividade foi possível observar o interesse e envolvimento das crianças na mesma, sendo que algumas exploraram a mensagem do livro, de que qualquer pessoa pode fazer tudo, através da representação de personagens, ou deles mesmos, a realizarem tarefas que não seriam socialmente aceites para o seu sexo. Na figura 6, vemos o T. a fazer a sua representação, enquanto olha para o livro, que o próprio pediu, dizendo que precisava de ter mais ideias. Na figura seguinte, temos a MM. a realizar o seu desenho, uma mulher mágica, sendo que quando lhe perguntámos porque decidiu escolher aquela profissão para a mulher, esta respondeu, “Porque eu não vejo mulheres mágicas”.

Nesta intervenção, a primeira parte, foi essencial para iniciar um diálogo sobre as tarefas realizadas em casa e por quem eram realizadas, sendo que esta conversa surgiu espontaneamente. A segunda parte, revelou-se importante, na medida em que, foi possível conhecer as ideias e as representações das crianças e conversar sobre as mesmas. Com este tipo de atividades, compreendemos a necessidade das crianças darem um novo significado a este valor essencial que é a igualdade, neste caso, a igualdade de género, dando oportunidade a todas as crianças de descobrirem que podem fazer tudo, independentemente de terem nascido homens ou mulheres, sendo que, “promover a igualdade de género faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais” (Marchão & Bento, 2013: 574).

### **Intervenção – “O dado dos conflitos”**

A última estratégia desenvolvida surgiu após refletirmos sobre a contínua ocorrência de conflitos, principalmente, no espaço exterior. Deste modo, foi criado o dado dos conflitos, sendo este apresentado ao grupo após uma conversa sobre os conflitos que ocorriam no dia a dia da sala, revelando-se o dado como um possível apoio para qualquer momento em que as crianças se deparassem com um conflito ou problema que não conseguiam resolver. Este dado tinha escrito nas suas faces o seguinte: contar até dez; pedra, papel, tesoura; pedir para parar (STOP); respirar fundo; pedir desculpa; pedir ajuda.

Inicialmente, foi estabelecido um diálogo com as crianças, em grande grupo, sobre os momentos em que ocorriam conflitos, na procura de identificar, em conjunto, situações em que esses ocorressem. De seguida, referimos um problema que tinha ocorrido durante o tempo no exterior, nesse mesmo dia, que por ser uma ocorrência recente possibilitou que as crianças contactassem com casos reais o que desencadeou mais crianças a relatarem conflitos em que tinham participado. Após esta conversa, apresentámos o dado dos conflitos às crianças, sendo que, inicialmente, estas ficaram em êxtase por ser um elemento novo e todas queriam lançar o cubo. Finalizado o diálogo, acordamos que o dado era para ser utilizado quando não conseguiam resolver um conflito, com que se deparavam no momento. Quando terminado o grande grupo, as crianças dirigiram-se para o recreio e, no entanto, surgiu um conflito:

Quando estavam no espaço exterior, o R. e A.L. chatearam-se. O R. veio ter comigo e disse, “A A.L. não me deixa entrar na tenda”, referindo-se aos sacos que colocaram em cima das mesas para fazerem a sua tenda. Antes que eu lhe respondesse, este disse, “Vou usar o dado”. Dirigiu-se à sala e quando voltou foi ter com a A.L. e disse “STOP”, ao que a A.L. parou o que estava a fazer e disse-lhe que já poderia entrar. (Registo de incidente crítico, 15 de janeiro de 2020)

Nesta resolução, o R. procura o apoio do adulto para resolver um conflito, porém, antes do adulto o apoiar este chega à conclusão que tem uma nova estratégia ao seu dispor e põem em prática essa mesma. Como podemos ver, de forma tão simples, a criança foi e lançou o dado, saiu a face que diz “STOP”, logo, o R. vai à A.L. e diz “STOP” e esta deixa o R. entrar sem colocar qualquer entrave e sem nenhuma alteração. Ao longo dos dias seguintes, as crianças utilizaram o dado diversas vezes para resolverem algum problema com que se deparavam, sendo que foram raras as vezes em que não resultou.

A utilização desta estratégia revelou-se a mais positiva e inesperada, pois mostra-nos que, por vezes, as soluções mais elementares, resultam na prática de forma muito mais simples do que o esperado. A utilização do dado permitiu às crianças identificarem a ocorrência de um conflito e resolverem-no autonomamente, sem implicarem o adulto nesse momento, o que lhes dá independência no dia a dia da sala.

### **Avaliação**

Ao longo do desenho e concretização do projeto foram sendo propostas várias atividades com a finalidade de uma educação para os valores desenvolvida através de várias estratégias de intervenção com a finalidade de contribuir para a resolução de conflitos. Estas estratégias nunca se referiram apenas

às intervenções planificadas, mas também a todos os momentos que dizem respeito à rotina diária da sala. Assim sendo, durante o estágio, fomos também adotando uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos, como forma de apoiar as crianças na resolução dos mesmos e levá-las a pensar no que acontece quando fazem algo a alguém (Hohmann & Weikart, 2003: 90).

Nesta senda, a estratégia da exploração de histórias como forma de desenvolvimento de valores voltou a revelar-se uma estratégia fulcral e eficaz, pois o interesse das crianças pelas histórias foi aumentando ao longo do desenrolar do projeto, sendo que começavam a pedir a leitura das mesmas no momento de transição entre a refeição e o relaxamento, como podemos ver na observação seguinte:

Durante o tempo de transição a A.M. veio ter comigo e disse, “Cláudia, hoje vamos ver a pantera cor de rosa? Eu queria que lesse uma história”. Passado pouco tempo, a B. voltou-se para mim e disse, “Podes ler-nos uma história?”. (Nota de campo, 11 de dezembro de 2019)

O interesse das crianças pela leitura de histórias foi benéfico, pois aquelas que foram exploradas continham uma moral, que se torna importante, pois focavam aspetos relacionadas com os valores, levando a que as crianças fossem capazes de compreender o outro e colocar-se no seu lugar, em relação às personagens da história, podendo até comparar as mesmas com experiências que tenham vivido dentro ou fora da escola (Lino, 1996: 95).

Com a intervenção através do livro “A bondade cresce”, as crianças tiveram oportunidade de refletir o que era uma boa ação, tomando consciência da questão moral do que poderá ser considerado bom. Por sua vez, isto levou a que, ao longo do tempo, fossem comunicando a um adulto quando realizavam uma boa ação, sendo a maior parte dos casos uma ajuda a um amigo para resolver uma tarefa em que estavam a ter dificuldade, durante o tempo no exterior. Este desenvolvimento da noção de boa ação, acabou por mostrar uma compreensão sobre o que são boas ou más atitudes, como mostra a nota seguinte, onde o T., durante a hora do lanche, me comunica uma boa ação que realizou.

Antes da hora do lanche, o T. disse-me, “No outro dia fiz uma boa ação”. Espantada com o comentário perguntei-lhe, “A sério? Qual foi?”. Ao que este me respondeu, “Dei um peluche que tinha em casa a um amigo”. Eu disse, “Tens razão, é mesmo uma boa ação dar algo aos amigos”. (Nota de campo, 26 de novembro de 2019)

A estratégia que mais surpreendeu e ganhou significado foi o dado dos conflitos que, quando planificada, fez surgir algumas dúvidas sobre o seu impacto na resolução autónoma dos conflitos, mas que acabou por fazer todo o sentido, tendo como pressuposto ser uma solução para estas utilizarem quando se deparassem com um problema ou conflito, já que permitia que o resolvessem sozinhas. As diferentes formas de resolução que foram colocadas nas faces dos dados não permitiam desvendar, a

um primeiro olhar adulto, se poderia ter sucesso ou não, já que resolver um problema com “pedra, papel, tesoura” leva-nos a pensar que é algo demasiado superficial que não resultaria. Porém, no final da intervenção e nos dias que se seguiram, a conclusão foi que as soluções mais elementares resultam, já que as crianças têm uma capacidade de adaptarem as propostas às suas realidades. Tal como podemos ver no registo que se segue, esta estratégia foi bem sucedida na tarefa de ser um apoio para as crianças serem autónomas na resolução dos seus conflitos.

O R. e o AR., durante o tempo no recreio, envolveram-se numa discussão. Vieram ter comigo a pedir ajuda para resolver o conflito, ao que o R. disse imediatamente, “Já sei, A. podes ir lançar o dado”. O AR. foi à sala e quando voltou fez pedra, papel e tesoura com o R. O R. ganhou e o AR. disse, “Pronto, podes vir brincar comigo”. (Registo de incidente crítico, 17 de janeiro de 2020)

Ao terminarmos a reflexão sobre o projeto, podemos concluir que os objetivos de intervenção não foram atingidos na sua totalidade, pois acabou por haver a necessidade de adaptação durante o tempo de intervenção que levou a que o foco fosse mais dirigido à resolução de conflitos e à interação entre os pares, pois estas continuavam a ocorrer em grande escala e levavam à existência de perturbação no seio do grupo e à intervenção constante dos adultos. Por sua vez, a maior dificuldade prendeu-se com a necessidade de propor atividades que fizessem sentido quer para as crianças, quer para o projeto, mas que, acima de tudo, fossem do interesse do grupo. As estratégias de intervenção utilizadas revelaram-se positivas no sentido em que ajudaram a criar bases sociais para o bom desenvolvimento de relações entre o grupo. Por último, importa referir que nos momentos da rotina de recreio, onde a possibilidade de interação com as crianças é maior, foi onde existiu maior oportunidade de intervir, no sentido de apoiar as interações entre os pares e trabalhar com a abordagem à resolução de conflitos. Apesar de tudo, estamos perante um processo e, como tal, se houvesse uma continuação deste projeto talvez fossem fazendo cada vez mais sentido as nossas intervenções. Tal como refere Lino (1996: 102), “sendo o desenvolvimento um processo lento, quer no domínio cognitivo, quer no domínio interpessoal, precisa naturalmente de tempo para que ocorram transformações nas estruturas cognitivas subjacentes a estes domínios”.

## Reflexão: um olhar para o passado perspetivando o futuro

“(…) Não sabemos, mas estamos  
Aqui, surpresos por haver rumor  
De pássaros nos nossos olhos,  
Por enfrentarmos juntos a incerteza. (…)”  
(Rui Almeida, 2017)

O mundo da infância, por onde nos encontramos a dar os primeiros passos, acaba de nos lançar como possíveis profissionais de educação, em constante construção. Esta infância que se caracteriza pelas crianças, pelos adultos e pelos contextos, foi o cenário principal para o desenvolvimento da intervenção pedagógica em creche e jardim de infância. Os projetos pautaram-se pela importância de promover competências ao nível social e moral, para que a vida em grupo fosse feita de um clima mais harmonioso e com menos conflitos. A importância deste tema é transversal, já que,

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, (...), compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e com os outros (...), (Lopes da Silva, *et al.*, 2016: 33).

O contexto de creche tem de ser mencionado, já que foi um ponto de viragem para a forma como olhamos para a criança e para a profissão, já que destaca esta profissionalidade específica do educador. O que podemos observar é que, a criança pequena não é a criança que inicia a escolaridade, visto que aprende e desenvolve-se holisticamente. Por sua vez, a atenção para com esta deve ser ainda mais cuidada, tanto no que diz respeito aos cuidados como à rotina. Esta criança, exige que a educadora de infância “desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (Oliveira-Formosinho, 2002: 137), isto é, o seu papel não se refere a uma tarefa apenas, mas sim a uma diversidade destas.

O nosso trabalho, por mais objetivo que se possa querer tomar, orienta-se sempre pela subjetividade tão característica do ser humano. Não podemos ser profissionais íntegros, sem assumirmos os valores, as normas e os princípios que regem a nossa vida diária, pois “são os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social”(Lopes da Silva, *et al.*, 2016: 33).



Perante esta reta final da formação profissional, podemos afirmar que foram várias as competências adquiridas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Ao longo das semanas foi cada vez mais claro que o nosso bem-estar influencia diretamente a nossa qualidade enquanto profissionais. Em momentos de stress, angústia, receio ou ansiedade, a intervenção sofria alterações, que se podiam ver através da insegurança, numa atividade, ou no modo como se sucediam as interações, podendo haver momentos em que estas diminuíam, por exemplo. Porém, foi possível compreender que os meses de intervenção pedagógica foram essenciais para o crescimento, onde existia um espaço para o desafio pessoal, no sentido de encarar este tempo, como um local onde errar era uma oportunidade de crescimento.

Esta fase da vida, marca por ser um ponto de partida para o que nos espera. Através deste estágio aprendemos a conviver e partilhar espaço de igual para igual com as crianças; a construir propostas de atividades intencionais e contextualizadas no grupo; a refletir e pensar à luz da teoria sobre aquilo que se vê, ouve, ou seja, que se observa; a repensar o modo como se faz educação de infância. Acima de tudo, a maior aprendizagem foi a de dar lugar à nossa felicidade e das crianças, para que fosse cultivado um lugar de amor, calma, sorrisos e presença.

No início de novos rumos existem sempre expectativas criadas e preocupações que vão crescendo com a chegada de uma nova história. Mas a história que passou não deve ser esquecida e aquilo que foi um processo de quase cinco anos de estudo culminou no presente relatório. O processo de aprendizagem que foi realizado ainda não terminou, na verdade, irá começar quando nos lançarmos a novas viagens. No entanto, com o passado aprendemos que as crianças têm muito mais para nos oferecer, do que aquilo que temos para lhes dar, como refere Júlia Oliveira-Formosinho (2002: 121), “o estagiário, aprende quer em interação com os seus formadores quer com as crianças”. Pensar que este mundo da infância é só constituído de sorrisos e abraços é uma ideia errónea, porque as aprendizagens feitas com as crianças podem começar com frustrações que afloram em algo maior.

Ao terminarmos esta fase da nossa vida profissional, neste mundo que se tornou ligeiramente incerto, cabe-nos agora perspetivar o futuro. O que esperar dele é um fundamento sem causa, porque é impossível saber o que aí vem. Inesperadamente, o presente trouxe-nos esta pandemia, que marca uma era de desassossego. As crianças ficaram fechadas em casa durante semanas, juntas com os adultos responsáveis por elas, e nós ficámos sem o contacto. E que educação podemos imaginar para esta nova forma de viver? Como se irá reinventar o educador de infância, que se vê agora com restrições à demonstração de afeto? Para estas questões e muitas outras a surgir, espera-nos a nova realidade, com a certeza de que utilizaremos os instrumentos e competências construídas para a ela fazermos face.

## Referências bibliográficas

- Araújo, S. B. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. B. (orgs.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (71-92). Porto: Porto editora.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, nº2, 355-380.
- DeVries, R. & Zan, B. (2007). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil* (96-110). Porto Alegre: Penso.
- Gonçalves, C. & Tomás, C. (2019). Textos e contextos: a relação entre teoria e prática na PES pela voz de futuros/as educadores/as e professores/as. *Revista portuguesa de pedagogia*, (53-1), 21-38. Doi: 10.14195/1647-8614\_53-1\_2
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Immordino-Yang, M. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3–10. doi: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (11-50). Lisboa: Texto Editora.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância* (119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (75-103). Lisboa: Texto Editora.
- Lopes da 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).
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (3.ª ed.). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A.; Bento, A. (2013). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre (572 - 586).
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afectos: entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (133-168). São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (25-60). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (61-108). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In Oliveira-Formosinho, J.; Pascal, C. (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Um caminho para a transformação* (111-134). Porto Alegre: Penso Editora.

- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (166- 216). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A.M. & Silva, S.R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In Viana, F. L. & Batista, I., *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e ...depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. In *Escola Moderna*, 42 (5), 5-12.

### **Decreto-Lei**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo de ensino Básico.