

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

Carolina Diogo da Silva Santiago Sottomayor

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Estratégias promotoras de interações positivas

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação  
para a Docência em Educação Pré-Escolar



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**

**Julho de 2015**



# RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

---

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Estratégias promotoras de interações positivas

**Autora:** Carolina Diogo da Silva Santiago Sottomayor

**Orientador:** Mestre Amélia Mestre

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Julho de 2015



## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o culminar de um longo caminho que aos poucos fui percorrendo para me formar como Educadora. Muitas pessoas foram imprescindíveis e contribuíram para o meu crescimento. De forma singular acolheram a minha maneira de ser pessoal e pude experimentar a grandeza do que é a alma humana ser compreendida por outra.

Desta forma, quero deixar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que fizeram caminho comigo e acreditaram que eu possa ajudar outros a crescer e a descobrir o mundo:

A Nossa Senhora, o meu modelo de Educadora, que desde o Santuário me acolhe, transforma e educa como filha;

À minha Família pelo apoio, preocupação e incentivo;

À Professora Amélia Mestre, por toda a paciência e disponibilidade, por todo o reforço positivo e pela ajuda imprescindível ao longo deste trabalho;

À Educadora Cooperante, que se mostrou sempre disponível e entusiasticamente participou na investigação;

A todas as Crianças do grupo, que colaboraram na investigação e me deixaram entrar no seu mundo para me “fazer pequenina” como elas;

À Si, minha colega e amiga, com quem partilho perspetivas e ideias da educação dos mais novos, pelo apoio, partilha e desabafos;

À Baki, por tudo o que me ensinou quando estive na sua sala, pelo seu exemplo de entrega e vocação que tenho tão vivo em mim;

Às minhas novas colegas Joaquina, Tété e Vera pela partilha desta última etapa e toda a descontração.

A todos, um muito obrigada!



## RESUMO

A presente investigação insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado para a Docência em Educação Pré-Escolar, com um grupo de 20 crianças de 4 anos na rede privada de Lisboa.

No jardim-de-infância a criança tem a oportunidade de alargar o seu mundo social pois a interação com o outro contribui para que se desenvolva social e emocionalmente. Partindo deste pressuposto, tomou-se por objetivo principal selecionar e implementar práticas educativas suscetíveis de influir nas relações sociais do grupo e na melhoria do autoconceito. As estratégias compreenderam o trabalho cooperativo (a pares e em pequeno grupo), o incentivo, o reforço positivo e a valorização da interdependência positiva.

A investigação baseia-se num *design* de investigação-ação, num paradigma interpretativo. Como metodologia predominantemente qualitativa aplicaram-se o Teste Sociométrico, a Escala Pictórica de Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar, a observação participante, os registos fotográficos, as notas de campo e os relatórios semanais de estágio.

O estudo desenvolve-se ao longo de três fases: a pré-intervenção, a intervenção e a pós-intervenção.

Na intervenção realizaram-se atividades cooperativas em pequeno grupo ou a pares, em que os membros de cada grupo de trabalho eram escolhidos de forma propositada tendo em conta a sua posição sociométrica no grande grupo. No fim de qualquer atividade cada pequeno grupo fazia a sua auto e heteroavaliação e aí refletia-se sobre a importância do contributo de cada membro do grupo, o modo como tinha sido feito o trabalho e como melhorá-lo. Nestes momentos o adulto reforçava positivamente e valorizava a interdependência positiva observada.

Os resultados evidenciam a importância de selecionar estratégias adequadas, como o trabalho cooperativo, a valorização e o reforço positivo, para promover uma interdependência positiva e consequentemente influenciar de forma positiva as interações e o autoconceito do grupo.

**Palavras-chave:** Pré-Escolar, Interações, Autoconceito, Cooperação, Estratégias.



## ABSTRACT

The current investigation is inserted in the scope of the Prática de Ensino Supervisionada (PES) Masters for the Preschool Educational Teaching, regarding a group of 20 four year olds in Lisbon's private network.

In kindergarten children have the opportunity to broaden their social world, as the interaction with one another contributes for the social and emotional development. With this in mind, the selection and implementation of educational practices, that are likely to influence social group relations and to improve self-concept, became the main goal for this paper. The strategies involved included cooperative work (in pairs and in small groups), choosing working groups, the children's incentive, their positive reinforcement and the appreciation of positive interdependence.

The investigation is based on an investigation-action design, in an interpretative perspective. As qualitative predominant methodology, the Sociometric Test, the Pictorial Perception Scale of Social Competence and Acceptance for Pre Education Aged Children, the participant observation, the photographic records, the field notes and the weekly internship reports, were applied.

The study develops throughout 3 phases: the pre intervention, the intervention and the post intervention.

In the intervention cooperative activities were made in small groups or in pairs, in which the members of each working group were chosen on purpose, bearing in mind their sociometric position inside the big group. At the end of each activity, each small group would make its own self and the other group's evaluation, so they could reflect up about the importance of each group member contribution, of how the work was made and how to improve it. During these moments the adult would positively reinforce and value the positive observed interdependence.

The results show the importance of selecting adequate strategies such as the cooperative work, the appreciation and the positive reinforcement to promote the positive interdependence and consequently to positively influence the group interactions and self-concept.

**Keywords:** Preschool, Interactions, Auto-concept, Cooperation, Strategies.



# ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>i</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS.....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>xixv</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1.1. O autoconceito e a autoestima na idade Pré-Escolar .....	3
1.1.1. Definição de autoconceito e autoestima.....	3
1.1.2. O desenvolvimento do <i>self</i> na construção do autoconceito e da autoestima .....	4
1.2. O desenvolvimento social.....	5
1.2.1. As interações sociais no desenvolvimento da criança .....	5
1.2.2. Relações entre pares.....	7
1.3. A educação pré-escolar no desenvolvimento das relações interpessoais.....	8
1.3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) – Formação Pessoal e Social .....	8
1.4. Intervenção educativa no desenvolvimento de competências sociais e emocionais.....	9
1.4.1. A cooperação, a valorização e o reforço positivo – estratégias de favorecimento das relações interpessoais e do autoconceito.....	10
<b>CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
2.1. Problema, questões de investigação e objetivos .....	13
2.2. Paradigma .....	14
2.3. <i>Design</i> do estudo.....	14

2.4.	Contexto e participantes .....	15
2.5.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	16
2.5.1.	Entrevista Estruturada .....	16
2.5.1.1.	Teste Sociométrico .....	17
2.5.1.2.	Escalas Pictóricas da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar .....	18
2.5.2.	Observação participante.....	18
2.5.3.	Registo Fotográfico .....	19
2.5.4.	Notas de Campo e Relatórios de Estágio Semanal.....	19
2.6.	Percurso Metodológico .....	19
2.6.1.	Recolha de dados .....	20
2.6.1.1.	Pré-intervenção .....	20
2.6.1.2.	Programa de intervenção .....	21
2.6.1.3.	Pós-intervenção.....	23
2.6.2.	Tratamento e análise de dados.....	24
2.6.2.1.	Observação Participante, Registo Fotográfico, Notas de Campo e Relatórios Semanais de Estágio .....	24
2.6.2.2.	Teste Sociométrico.....	25
2.6.2.3.	Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar.....	25
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS .....</b>		<b>27</b>
3.1.	Trabalho cooperativo, uma prática educativa que influencia a diversificação de interações e a aceitação entre pares.....	27
3.2.	Trabalho cooperativo, uma prática educativa que influencia o autoconceito.....	32
3.3.	Um percurso: o trabalho cooperativo, o reforço positivo e a valorização da interdependência positiva ao longo do período de intervenção .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>49</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>55</b>
<b>ANEXO 1 – TESTE SOCIOMÉTRICO .....</b>		<b>57</b>

ANEXO 2 – ESCALA PICTÓRICA DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR DE HARTER E PIKE (1980,1983) – EXEMPLO DE CADA SUBESCALA .....	61
ANEXO 3 – PRIMEIRA RECOLHA DE DADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO – MATRIZ SOCIOMÉTRICA.....	67
ANEXO 4 – PRIMEIRA RECOLHA DE DADOS DA ESCALA PICTÓRICA DE AUTOCONCEITO.....	73
ANEXO 5 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO .....	77
ANEXO 6 – SEGUNDA RECOLHA DE DADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO – MATRIZ SOCIOMÉTRICA.....	83
ANEXO 7 – SEGUNDA RECOLHA DE DADOS DA ESCALA PICTÓRICA DE AUTOCONCEITO.....	89
ANEXO 8 – ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS DE PREFERÊNCIAS TOTAIS PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS-INTERVENÇÃO .....	93
ANEXO 9 – SOCIOGRAMAS DE PREFERÊNCIAS PARA A QUESTÃO 3: PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS INTERVENÇÃO.....	97
ANEXO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS SEMANAIS DE ESTAGIO.....	101



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema das estratégias adotadas ao longo do período de intervenção.....	22
Figura 2. Sociograma – Pré-intervenção: Com quem gostas de trabalhar na sala?.....	28
Figura 3. Sociograma – Pré-intervenção: Com quem gostas de brincar na sala?.....	29
Figura 4. Sociograma – Pós-intervenção: Com quem gostas de trabalhar na sala?.....	30
Figura 5. Sociograma – Pós-intervenção: Com quem gostas de brincar na sala?.....	31
Figura 6. Subescala do Autoconceito (Aceitação entre Pares) – Pré-intervenção.....	32
Figura 7. Subescala do Autoconceito (Aceitação entre Pares) – Pós-intervenção.....	33
Figura 8. Subescala do Autoconceito (Competência Cognitiva) – Pré-intervenção.....	34
Figura 9. Subescala do Autoconceito (Competência Cognitiva) – Pós-intervenção.....	34
Figura 10. Trabalho realizado na atividade “Vamos ser arquitetos: construir o projeto de uma casa com palhinhas e plasticina”.....	36
Figura 11. Atividade “Organizar à moda do Ursus Wehrli”.....	37
Figura 12. Atividade “Organizar à moda do Ursus Wehrli”.....	37
Figura 13. Atividade “A casa da Mosca Fosca”.....	38
Figura 14. Atividade “Explorar a forma de organizar do Ursus Wehrli: pintar os quadradinhos, organizar e contar”.....	39
Figura 15. Atividade “Explorar a forma de organizar do Ursus Wehrli: pintar os quadradinhos, organizar e contar”.....	39
Figura 16. Atividade “Vamos pintar o que “está na cabeça do amigo”: quero que pintes.....	41
Figura 17. Atividade “Em qual das rampas vai o carrinho mais longe?”: dinâmica da apresentação.....	41
Figura 18. Medição da distância percorrida pelo carrinho na atividade “Em qual das rampas vai o carrinho mais longe?.....	43



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos utilizados na recolha de dados ao longo das três fases de investigação.....	20
--	----



## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciências
PES	Prática de Ensino Supervisionada
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

É no contexto de jardim-de-infância que a criança tem uma ótima oportunidade para interagir com os seus pares, alargar a sua rede de relacionamentos e, deste modo, crescer a nível pessoal, social e emocional (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Apesar da aquisição de competências sociais estar ligada a processos de maturação, o desenvolvimento da criança está também associado a aprendizagens que são facultadas pelo próprio contexto relacional em que se insere (Katz & McClellan, 2003). Portanto a Área de Formação Pessoal e Social é alvo de especial atenção no presente estudo como área integradora de todo o currículo (OCEPE, 1997).

As motivações que conduzem esta investigação estão relacionadas sobretudo com a necessidade de encontrar práticas educativas suscetíveis de influir nas relações sociais do grupo e na melhoria do autoconceito. Ou seja, o estudo surge de uma análise reflexiva da prática educativa, mais especificamente para proporcionar um ambiente que favoreça os relacionamentos interpessoais e, por sua vez, esses relacionamentos venham a favorecer o desenvolvimento social e intrapessoal.

As estratégias selecionadas privilegiam as relações interpessoais. Deste modo, procura-se avaliar o interesse de adotar uma prática pedagógica assente em estratégias de trabalho cooperativo, reforço positivo e valorização da interdependência positiva das relações interpessoais das crianças bem como no autoconceito, relativamente à aceitação entre pares e competência cognitiva. Para o efeito é criado um programa de intervenção, ao longo de 6 semanas, orientado pelas estratégias enunciadas. As atividades desenvolvidas contemplam o trabalho em pequeno grupo e a pares, sempre seguido de uma reunião em grande grupo para auto e hétéro avaliação em que são apresentados os trabalhos, se reflete e se reforça a importância do contributo de cada criança para a sua realização.

A presente investigação insere-se no estágio curricular anual de Prática de Ensino Supervisionada (PES), contemplando um grupo de 20 crianças de 4 anos, na rede privada de Lisboa.

O relatório está estruturado em quatro partes distintas. Da primeira parte consta o quadro de referência teórico que permite compreender os conceitos científicos, baseados nas ciências sociais e humanas, que se encontram subjacentes à temática a estudar. Estes contributos teóricos estão divididos em quatro pontos

essenciais, fundamentais para análise dos dados recolhidos: o autoconceito e a autoestima em idade pré-escolar, o desenvolvimento social, a educação pré-escolar no desenvolvimento das relações interpessoais e a intervenção educativa no desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Na segunda parte explicita-se a problemática, bem como a relevância do estudo e fundamenta-se a investigação a nível metodológico, caracterizando a investigação no âmbito da investigação-ação e valorizando a prática como elemento chave. É também nesta segunda parte que se definem o objetivo geral e as correspondentes questões que constituem o objeto da investigação, os participantes do estudo e o programa de intervenção. Esboça ainda, uma abordagem teórica fundamentada no que se refere às técnicas selecionadas para a recolha de dados, bem como procedimentos adotados, tais como sociometria, escala pictórica de autoconceito, observação participante, registo fotográfico, notas de campo e relatórios semanais de estágio.

Na terceira parte, apresentam-se os resultados à luz do quadro de referência teórico, com evidências empíricas.

Na quarta parte, sistematizam-se as respostas às questões da investigação e a contribuição do presente estudo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Apontam-se, além disso, algumas questões suscetíveis de ser objeto de eventuais investigações futuras.

# CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. O autoconceito e a autoestima na idade Pré-Escolar

### 1.1.1. Definição de autoconceito e autoestima

O autoconceito, afirma Serra (1998), pode ser definido como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si” (p. 101). Bandura (1986 cit. por Guimarães, 2012), acrescenta que esta percepção é baseada na experiência direta do indivíduo e na observação e avaliação de pessoas significativas para o mesmo.

Para Alcántara (2000) a autoestima é a atitude que o indivíduo tem para consigo mesmo, ou seja, a forma como ama, sente e pensa em relação a si próprio.

Campbell e Lavallee (1993, cit. por Peixoto, 2003) fazem a distinção entre os dois termos. Para ambos os autores, o autoconceito está relacionado com o julgamento que o indivíduo faz acerca de si numa vertente mais cognitiva, ao passo que a autoestima está sobretudo relacionada com a componente afetiva da representação que a pessoa faz de si mesma. Ou seja, o autoconceito é o juízo de carácter cognitivo que o indivíduo faz de si próprio tendo em conta determinados domínios, como o académico, físico ou social (Harter, 2012, cit. por ibidem) e a autoestima é a avaliação geral, positiva ou negativa, que o indivíduo faz sobre si mesmo a nível afetivo (Baumeister, 1998, cit. por ibidem). Estes dois conceitos, embora estejam relacionados, são distintos, uma vez que cada um aponta para formas diferentes de avaliar o *self*.

Peixoto (2003) faz referência a estudos de Dutton e Brown (1997), que demonstram como os diferentes domínios do autoconceito têm a ver com o que a pessoa pensa sobre o seu desempenho e a autoestima depende da forma como a pessoa se sente face a esse mesmo desempenho.

No entanto há autores para os quais o autoconceito engloba a autoestima, uma vez que esta congrega aspetos cognitivos, emocionais e sociais da pessoa (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

### **1.1.2. O desenvolvimento do *self* na construção do autoconceito e da autoestima**

Para falar de autoconceito e de autoestima implica compreender como se desenvolve o *self* ao longo da infância. O sentido do *self* não emerge nos primeiros meses de vida mas começa a ser construído a partir da experiência, sobretudo da experiência com os outros, uma vez que a interação é um fator determinante no seu desenvolvimento (Schaffer, 1996).

A investigação sobre o *self* em crianças de idade pré-escolar é escassa, ainda que diferentes teorias apontem os primeiros anos de vida como fundamentais para a sua formação e considerem que, uma vez estabelecido o *self*, permanecerá estável ao longo da vida (Marsh, Ellis & Craven, 2002).

A primeira descrição que a criança faz de si própria numa tentativa de se descrever surge por volta dos 3 anos. As características mais abordadas prendem-se com conteúdos de natureza concreta, observável, preferências e posses. Para além disso, essas auto descrições apontam para definições em termos absolutos. Só mais tarde é que a criança deixa de refletir sobre si recorrendo apenas a ações e habilidades para se descrever em termos de inteligência ou capacidades (Cool, Marchesi & Palácios, 2004).

Segundo Schaffer (1996) são determinantes na construção do autoconceito as experiências que a criança vive, nomeadamente as experiências de sucesso ou de fracasso e os sentimentos de competência ou incompetência que delas decorrem. Apesar do autoconceito se desenvolver continuamente, grande parte das transformações verifica-se na infância, já que a criança é então mais vulnerável à avaliação do outro.

Antes dos 8 anos as crianças já revelam comportamentos que indicam a capacidade de emitir um juízo de valor sobre si mesmas. No entanto, os juízos que fazem sobre o seu próprio valor tendem a constituir uma avaliação pouco realista das suas capacidades; geralmente sobrevalorizam-nas, pois ainda não possuem competências cognitivas e sociais para distinguir o *self*-ideal do *self*-real. Para elas uma relação define-se como “tudo-ou-nada” (Papalia, Olds & Feldman, 2001). As primeiras descrições de uma criança prendem-se com questões simples e globais como “bom/mau”, “forte/fraco” sem qualquer tipo de contexto. Só mais tarde começa a ser capaz de nomear um contexto e de se descrever como “boa” numa situação e “má” na outra. Apenas a partir dos 7 anos a criança se começa a autodescrever segundo características psicológicas, para além das físicas (Schaffer, 1996).

Plummer (2012) faz referência aos estudos de Bandura (1971), em que este demonstrava como as crianças assimilam os padrões de adultos que são importantes para elas, e o modo como estes se autoimpõem. Acrescenta ainda que o impacto desses adultos na criança pode ser mais marcante do que o próprio ambiente envolvente. O autoconceito na infância é bastante moldável e depende, em grande parte, da forma como a criança apreende as reações das outras pessoas. O papel do adulto é determinante para que a criança forme um autoconceito positivo já que ela tende a ver-se segundo as reações dos outros, especialmente dos adultos significativos para ela.

A autoestima é o resultado da história de cada indivíduo e funciona como uma estrutura estável na forma de ser e de atuar. É pois difícil de modificar. No entanto não é estática, podendo crescer ou empobrecer conforme os vários contextos em que o indivíduo esteja inserido. Assim, as interações sociais, nomeadamente em contexto escolar, são meios privilegiados para o seu desenvolvimento (Alcántara, 2000).

Para Harter (1987, cit. por Schaffer, 1996), “a consequência mais importante da autoestima é a sua influência no estado emocional geral do indivíduo, porque é este estado que por sua vez afeta o nível de motivação e de interesse” (p. 198).

## **1.2. O desenvolvimento social**

### **1.2.1. As interações sociais no desenvolvimento da criança**

As relações sociais iniciam-se na infância, quando a criança começa a estabelecer relações de vinculação com os pais e com as pessoas que passam mais tempo com ela (Katz & McClellan, 2003). O desenvolvimento social surge, em grande parte, a partir das interações que influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (2004) é a partir das interações sociais que a criança experimenta os alicerces das relações humanas, tais como a confiança, a autonomia, a iniciativa e a autoestima. A criança vai formar as imagens dela própria e dos outros conforme as relações estabelecidas à sua volta.

Vygotsky (1978, cit. por Folque, 1999), nos estudos que realizou, enfatiza o contributo das interações sociais para o processo de construção do conhecimento. Segundo o autor, o contexto social onde a criança se insere e as interações sociais que estabelece, são fundamentais na aprendizagem. Numa “perspetiva sócio

construtivista . . . a aprendizagem feita através das interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 5), nomeadamente do desenvolvimento cognitivo. Segundo a teoria do mesmo autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), constitui uma área potencial de desenvolvimento cognitivo que pode ser definida como a distância entre “o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vygotsky, 1978 cit. por Vasconcelos, 1997, p. 35).

As crianças começam a estabelecer contacto entre elas através de repetidas imitações que designamos por jogos paralelos. Não se trata apenas de um instrumento que desencadeia interações, mas é também sinal das primeiras atividades cooperativas entre pares (Matta, 2001).

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (2004), ao longo do período pré-escolar, a capacidade de falar e de formar imagens mentais para desenvolver competências sociais vai-se desenvolvendo e a criança começa a distinguir os seus próprios sentimentos e desejos dos sentimentos e desejos daqueles com quem se relaciona.

As relações que as crianças estabelecem com os pares e com os adultos são da máxima importância uma vez que é a partir daí que a criança se inicia na compreensão do mundo social. Se a criança disfruta de interações positivas pode ver o mundo como um lugar seguro; se, pelo contrário, a criança tem experiências negativas, nas suas interações, corre o risco de formar a imagem de um mundo perigoso e inseguro (ibidem).

Selman (1980, cit. por Katz & McClellan, 2003) estudou o desenvolvimento interpessoal a nível do processo e a estrutura cognitiva que estão na base das relações. Para este autor, os diferentes níveis de comportamento que a criança vai apresentando ao longo do desenvolvimento estão relacionados com a capacidade de coordenar pontos de vista sociais. Entre os 3 e os 6 anos, a criança é muito egocêntrica, não distinguindo ainda o físico e o psicológico, o que a leva a confundir ações e sentimentos. Não consegue reconhecer que uma outra pessoa possa ver a mesma situação de um modo diferente do seu.

Para além das funções cognitivas, as interações que a criança estabelece orientam o seu comportamento emocional, muito embora este proceda de uma base biológica. O desenvolvimento emocional é potenciado pela socialização (Schaffer, 1996).

Se compreender e assimilar mais facilmente as regras sociais, é possível que a criança desenvolva mais e melhores relações sociais. Estas, por sua vez, desempenham importante papel no desenvolvimento da linguagem, da inteligência e da memória (Papalia, Olds & Feldman, 2006). É sobretudo a partir desta fase, marcada pela entrada no jardim-de-infância, que o ambiente social envolvente exerce papel relevante no desenvolvimento global da criança.

### **1.2.2. Relações entre pares**

Segundo Hartup (1986), citado por Hohmann, Banet e Weikart (2004), as amizades que as crianças estabelecem com os seus pares são cruciais no crescimento da criança, já que lhe proporcionam sentido de pertença e segurança.

Nos seus estudos sobre a importância das relações entre pares, Rubin, Bukowski e Parker (2006) aponta o significado deste tipo de interações no desenvolvimento integral das crianças, nomeadamente nos domínios de aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas. As relações entre pares proporcionam diversos contextos onde a criança tem oportunidade de adotar vários tipos de comportamento, alargando as experiências e habilidades que são essenciais para a sua adaptação ao longo da vida. Hartup (1991), citado por Almeida (2000), acrescenta que os pares representam um papel único que não pode ser substituído por outro agente socializador.

Matta (2001) faz referência a estudos realizados no âmbito das interações entre pares, sublinhando que as crianças com maior facilidade em fazer amigos revelam maior capacidade de cooperação, são mais altruístas, mais autoconfiantes e menos solitárias ou seja são mais competentes socialmente.

Na idade pré-escolar as crianças sabem nomear sem dificuldade os seus melhores amigos e é com estes que passam grande parte do tempo, desenvolvendo interações sociais positivas e negativas. Os melhores amigos são facilmente identificáveis pelos adultos que passam algum tempo com a criança, como o educador (Rubin 1988 cit. por Alves, 2013). Segundo Ladd e Coleman (2002), é possível verificar escolhas seletivas, pois as crianças “preferem quase sempre crianças aproximadamente da mesma idade, do mesmo sexo” (p. 137). As escolhas baseiam-se na semelhança que encontram nos seus pares, isto é, escolhem aquelas que preferem as mesmas brincadeiras e se relacionam de forma semelhante.

Shantz (1983), citado por Almeida (2000), encontra provas significativas das interações entre pares não apenas no desenvolvimento social, mas também no desenvolvimento cognitivo. Através de um exaustivo trabalho empírico confirma que a passagem da perspectiva egocêntrica para a perspectiva social se cimenta nas relações estabelecidas entre pares.

A posição que cada criança ocupa no grupo é uma questão pertinente, já que é possível verificar que algumas são aceites pelos seus pares e outras são ignoradas ou rejeitadas. Uma criança ignorada ou rejeitada pelos seus pares corre o risco de um desenvolvimento pouco saudável. O fator chave da aceitação social é desenvolver nas crianças comportamentos pró-sociais tais como a cooperação, a ajuda ou a partilha (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

### **1.3. A educação pré-escolar no desenvolvimento das relações interpessoais**

#### **1.3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) – Formação Pessoal e Social**

A educação pré-escolar tem como principal finalidade levar a criança a desenvolver-se autonomamente a todos os níveis, em especial ao nível das relações afetivas com os seus pares e com os adultos. A criança é um ser em relação por natureza, que só se pode desenvolver plenamente em interação com os outros, na construção da sua própria identidade (Brás, 2006).

As OCEPE (1997) constituem um documento de orientação para o acompanhamento da primeira etapa do processo educativo ao longo da vida da criança.

A área de Formação Pessoal e Social é a base de todo o currículo educativo e é considerada uma área integradora de todo o processo da educação pré-escolar assumindo-se que é transversal a todas as outras. Esta área é da máxima importância já que o ser humano se constrói a partir das relações e interações com os outros e consigo próprio, tendo “em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 51).

Segundo as OCEPE (1997), o papel do educador apresenta-se preponderante no desenvolvimento das crianças, já que este deve ser elemento facilitador de um ambiente relacional seguro. Tanto ao nível das relações e interações que estabelece

com cada criança e com o grupo, como no modo como apoia e favorece as interações entre as crianças. A gestão e organização do tempo, do espaço e dos materiais deve ser intencional, no sentido de promover um clima relacional e desafiante para as crianças. Como tal, a prática educativa deve promover o trabalho em pequenos grupos e a pares, proporcionando uma aprendizagem cooperativa “em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (pp. 35-36).

#### **1.4. Intervenção educativa no desenvolvimento de competências sociais e emocionais**

A prática pedagógica deve ser orientada por opções intencionais e refletidas recorrendo a estratégias que visem o cumprimento de objetivos e metas previamente delineados para um fim. Segundo Roldão (2009), o que define uma estratégia “é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p. 57).

O educador, adotando uma estratégia de promoção das interações sociais do grupo, deve procurar anular-se para favorecer a interação entre os pares, a fim de que se desenvolvam processos de atribuição de papéis, de negociação de estatuto, de gestão de expectativas de uns e de outros (Clermont, 1978). Deste modo, as crianças tornar-se-ão mais autónomas.

Para Post e Hohmann (2004), a interação com o adulto é fator primordial para que a criança se sinta segura e encorajada a ultrapassar os problemas do mundo social e físico com que se depara diariamente. Nestas idades, as crianças procuram o seu próprio sentido e o do mundo que as rodeia. O papel do educador tem uma grande influência nas conclusões a que a criança chega sobre o sentido do mundo que procura: a forma como ele organiza e planifica as atividades assume um papel determinante no favorecimento (ou não) das suas interações sociais. Daí a necessidade de que sejam definidos modelos e padrões de interação para que as crianças possam adquirir e fortalecer as suas capacidades de relação (Katz & McClellan, 2003).

#### **1.4.1. A cooperação, a valorização e o reforço positivo – estratégias de favorecimento das relações interpessoais e do autoconceito**

Para Dottrens (1966), a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento das capacidades biológicas, mentais e afetivas que a pessoa utilizará, não apenas em proveito próprio, mas ao serviço do próximo, de modo a favorecer a vida em comunidade.

A aprendizagem cooperativa é mais do que um trabalho de grupo. Num trabalho cooperativo, as atividades propostas são pensadas de modo a que a participação de cada elemento seja necessária (Abrami et al., 1996 cit. por Lopes & Silva, 2008). Cria-se uma dependência positiva que leva os elementos a participar ativamente, tomando-se a responsabilidade individual como contributo necessário de cada criança para o bom desempenho do grupo.

Um trabalho cooperativo desenvolve simultaneamente competências cognitivas e sociais. Incentivadas pelo educador, as crianças constroem relações solidárias através da ajuda mútua, do encorajamento, da resolução de conflitos e da partilha de ideias e sentimentos (Leitão, 2010). No fim do trabalho é muito importante a autoavaliação, para que as crianças observem o seu próprio contributo, se conseguiram atingir os objetivos propostos e como melhorar a sua forma de trabalhar em grupo no futuro (Lopes & Silva, 2008). Leite (2003) refere-se à autoavaliação como parte de uma avaliação formativa, pois foca a atenção no processo e não no produto. Uma das características fundamentais da autoavaliação é a autoformação, a qual desperta e capacita para a autonomia. O mesmo autor sublinha que um dos objetivos da avaliação é “desenvolver as dimensões mais elevadas do saber” (p. 56). Essa a razão pela qual o processo a avaliar deve centrar-se no contexto e nas situações que o educador proporciona e não nos resultados obtidos pelas crianças. Ou seja, a autoavaliação das crianças tem, também, uma função reguladora da prática educativa.

Segundo Leitão (2010), o educador deve orientar o trabalho cooperativo procurando dar oportunidades a todas as crianças de participarem no grupo e desenvolverem sentimentos de autoeficácia. Como tal deve apoiar, encorajar e elogiar os esforços individuais de cada uma.

Existem vários aspetos a considerar no trabalho cooperativo. A organização dos grupos deve ser feita tendo em conta a heterogeneidade, isto é, a partir da diversidade das características das crianças. Podem agrupar-se crianças tímidas ou inibidas com membros mais populares sociometricamente (ibidem). Quando se opta por esta

estratégia deve evitar-se assinalar que a criança mais popular o seja por algum mérito especial e mereça uma distinção (Katz & McClellan, 2003). O espaço físico deve ser adequado e estruturado às tarefas: a disposição das mesas, das cadeiras e do espaço de circulação. Os materiais são selecionados cuidadosamente na perspectiva de construir uma interdependência social positiva (na sua distribuição por exemplo, dar apenas um frasco de cola em vez de dois, para que os vários elementos precisem de comunicar entre si, de fomentar o diálogo e a negociação da tarefa). A atribuição de papéis aos vários membros do grupo poderá ser um meio benéfico para a criação de interdependências positivas e uma estratégia de resolução de problemas (Leitão, 2010). Ladd e Coleman (2002) intensificam esta ideia e afirmam que, “a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos está relacionada com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares” (p. 144).

Nalguns estudos realizados por Slavin (1991a, 1991b, cit. por Bessa & Fontaine, 2002), foi encontrada uma relação positiva entre a utilização de métodos de aprendizagem cooperativa e a autoestima e o autoconceito, já que o indivíduo poderá sentir-se mais valorizado porque o grupo reconhece o seu desempenho. O sucesso individual está relacionado com o sucesso coletivo. Deste modo poderá dizer-se que as relações interpessoais promovidas pela cooperação tem uma influência positiva no autoconceito.

A interdependência positiva deve ser evidenciada e levar as crianças a compreender que o trabalho de grupo depende de todos, tanto a nível dos conhecimentos como dos comportamentos sociais positivos (Lopes & Silva, 2008).

O reforço positivo, visto como um “estímulo que se segue a uma dada resposta e aumenta a taxa de ocorrência dessa resposta” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 259), é uma estratégia para potenciar a interdependência positiva. Deste modo, o papel do educador é preponderante pois deve levar as crianças a refletirem sobre as suas ações, reconhecer e valorizar o que cada uma consegue fazer. O elogio, o reforço positivo que o adulto atribui, segundo Curry e Johnson (1990, cit. por Hohmann & Weikart, 2011), deve ser “um feedback honesto a comportamentos específicos, [pois] ajuda as crianças a crescer e leva a mais mudanças” (p. 85). Segundo Marzano (1998) e Claxton (1999), citado por Folque (2012), o elogio deve ser centrado no êxito do trabalho ou da tarefa da criança, caso contrário pode diminuir o envolvimento e o esforço. Balson (1992, cit. por ibidem), na sua investigação, distingue elogio de encorajamento, considerando no elogio que o centro é a criança e no encorajamento o

que se aponta é o seu esforço e empenho na tarefa sendo que este último possibilita uma autoavaliação sobre o seu trabalho e autoconfiança nas suas capacidades.

O reforço das interações não é resultado apenas da adoção de atividades para o efeito. As rotinas diárias são também circunstâncias pedagógicas, em que o adulto pode ser agente facilitador de interações positivas entre as crianças. A uma criança que revele dificuldades em integrar-se num grupo de brincadeiras já existente, o educador pode sugerir o que a criança deve fazer ou até a frase que a criança deve proferir e a devida entoação. Este apoio verbal poderá ser fundamental para a interação social entre os pares sem que o adulto interfira diretamente. A competência de negociação também pode ser estimulada pelo educador através de elogios relativos a esses progressos. No caso de crianças menos competentes nesse domínio o educador deve moderar a negociação e exemplificar o que a criança poderia dizer à outra numa tentativa de negociar (Katz & McClellan, 2003). O educador adota, então, uma posição de mediador e encoraja as crianças a conversarem umas com as outras, para que se desenvolvam socialmente e saibam resolver conflitos interpessoais. Importa aqui salientar o conceito de *scaffolding*<sup>1</sup>, uma metáfora que compara a criança a um edifício em construção, em que o apoio social dado por outros mais competentes - como o adulto - vai constituir o andaime necessário para a referida construção. Esse apoio vai funcionar na ZDP até que gradualmente a criança se torne capaz (Vasconcelos, 1999).

---

<sup>1</sup> O termo *Scaffolding*, traduzido para português, significa "pôr, colocar andaimes". Foi introduzido por Bruner (1976), com base na teoria de Vygotsky sobre a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo.

## **CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

### **2.1. Problema, questões de investigação e objetivos**

As relações interpessoais assumem um papel significativo na vida da criança em jardim-de-infância, uma vez que a criança é um ser social por natureza.

Nesta etapa desenvolvem-se importantes processos de socialização, relacionados com as interações que se estabelecem com os pares. Uma vez que se trata de um processo em construção, afigura-se do máximo interesse entender como é que o educador poderá desenvolver uma prática que contribua para o desenvolvimento das relações entre as crianças. Ou seja, que estratégias se podem adotar para promover interações positivas, melhorar o autoconceito, nomeadamente a aceitação entre pares e conseqüentemente desenvolver competências sociais. Neste sentido, a investigação surge no âmbito da vida social de um grupo de crianças de 4 anos onde se realizou o Estágio Curricular de PES.

Viver em sociedade e manter relações recíprocas envolve a capacidade de – como afirma Katz e McClellan (2003) “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros” (p. 13).

Roggof (1990), citado por Katz e McClellan (2003), conclui na sua investigação que as crianças aprendem ao observar e participar com os seus pares. O papel do educador enquanto agente facilitador e promotor de interações das crianças é fundamental. Isto é na sua prática pedagógica deve prever de forma intencional ocasiões de interação. Só assim a criança aprende a negociar, colaborar e respeitar o outro (Vasconcelos, 1997).

As crianças que têm competências sociais mais desenvolvidas brincam juntas; em contrapartida, as que têm essas competências menos desenvolvidas tendem a isolar-se (Lopes & Silva, 2008). Vários estudos apontam a importância do trabalho cooperativo na aquisição de competências sociais e no desenvolvimento positivo do autoconceito.

Em suma, o trabalho cooperativo, a interdependência positiva que se cria nas suas interações, a valorização e o reforço positivo, são estratégias as quais se acredita que possam contribuir para o desenvolvimento de um autoconceito positivo – relativamente à aceitação entre pares e competência cognitiva – e das relações interpessoais.

Assim, o objetivo da presente investigação é encontrar práticas educativas suscetíveis de influir na melhoria do autoconceito, relativamente à aceitação entre pares e à competência cognitiva e no estabelecimento das relações sociais do grupo. Para tentar chegar a respostas mais concretas identificaram-se três perguntas para, sobre elas, fazer incidir o estudo:

- Desenvolver trabalho cooperativo contribui para a diversificação das interações estabelecidas pelas crianças?
- Desenvolver trabalho a pares e em pequeno grupo contribui para a aceitação entre pares?
- O reforço positivo e a valorização da interdependência positiva do trabalho cooperativo contribuem para um autoconceito positivo, relativamente à aceitação entre pares e à competência cognitiva?

## **2.2. Paradigma**

Nas ciências sociais, particularmente na Educação, o paradigma interpretativo assume papel relevante, já que habitualmente os estudos nesta área surgem de uma realidade educativa específica. Segundo Flick (2005), estes estudos estão direcionados para a análise de casos concretos, com as suas particularidades no tempo e no espaço, realizados a partir de manifestações de pessoas num determinado contexto.

Tendo em conta que a presente investigação se centra no estudo das interações sociais das crianças, adota-se o paradigma interpretativo como ordem metodológica; ou seja, a problemática de investigação “parte da realidade concreta dos próprios participantes” (Tomás, 2011, p. 143).

## **2.3. *Design* do estudo**

Dado o contexto da investigação no âmbito da vida social, nomeadamente nos fenómenos de interação entre os sujeitos que a protagonizam, optou-se por um estudo no campo da investigação-ação.

Na investigação-ação, o ponto de partida são as ações humanas e as situações sociais percebidas pelo investigador, que as considera insatisfatórias e procura mudá-las através de uma resposta prática (Elliott, 1984 cit. por Ketele & Roegiers, 1993). Portanto o que se pretende é chegar a conhecimentos práticos e esclarecidos,

alicerçados em elementos de natureza teórica elaborados num quadro metodológico. Não passa por desenvolver conhecimentos teóricos generalizáveis, na medida em que o conhecimento obtido é a resposta a uma determinada realidade (Lessard-Hébert, 1996).

Para Coutinho et al. (2009), a investigação-ação tem como meta: melhorar/ transformar a prática educativa e em simultâneo melhorar a compreensão da mesma; articular investigação, ação e formação; produzir mudança através da veiculação desta e do conhecimento; fazer dos educadores protagonistas da ação.

Whitehead e McNiff (2006), citados por Coutinho et al. (2009), apresentam um esquema de investigação-ação como metodologia educativa e desenvolvimento profissional. O professor investiga e avalia o seu próprio trabalho através das seguintes questões: “O que é que estou a fazer? O que preciso de fazer para melhorar? Como fazer para melhorar?”. Afigura-se que o ciclo de investigação-ação se caracteriza pelas seguintes etapas: a) “sentir ou experienciar um problema” – como promover e diversificar as interações sociais entre as crianças e melhorar o seu autoconceito; b) “imaginar uma solução” – utilizar estratégias, como o trabalho cooperativo (a pares e pequenos grupos), o reforço positivo e a valorização da interdependência positiva; c) “pôr em prática a solução” – através de atividades cooperativas e respetivas valorização e reforço da participação/contributo de cada criança (interdependência positiva); d) “avaliar os resultados” – através das observações de mudança depois de aplicar as estratégias; e) “modificar a prática à luz dos resultados”.

Se se observarem mudanças, estas estratégias poderão adotar-se com mais frequência para resultados mais significativos.

## **2.4. Contexto e participantes**

A investigação realizou-se com o grupo de crianças no local de estágio inserido em contexto educacional na cidade de Lisboa, no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O grupo é constituído por 20 crianças, sendo 13 do género masculino e 7 do feminino, com uma média de idade cronológica situada nos 4,6 anos.

A educadora cooperante foi também elemento ativo na investigação, já que colaborou na adoção das estratégias integradas intencionalmente na metodologia de investigação em curso. Assim, a intervenção foi reforçada em toda a prática

pedagógica para se alcançarem os melhores resultados possíveis, tendo em conta que o estágio só se realizou em três manhãs por semana.

## **2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

As técnicas e os instrumentos utilizados na investigação, bem como os procedimentos escolhidos que a seguir se descrevem, são os meios adotados para atingir os objetivos pretendidos.

O primeiro passo de uma investigação é a recolha adequada da informação por parte do professor/investigador que permita analisar com mais distanciamento os efeitos da prática letiva. Para o efeito, cumpre-lhe refinar de modo sistemático e intencional o seu “olhar” e distinguir os aspetos essenciais dos acessórios no presente estudo. Assim, o processo traduz-se num sistema de representações que tornam a sua análise mais fácil, ao direcionar o campo da reflexão. Nesta ordem metodológica existem técnicas próprias de recolha de dados baseadas na observação, conversação e análise documental (Latorre, 2003 cit. por Coutinho et al., 2009). As técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados têm como finalidade recolher material empírico que sustente a investigação. Para este estudo, optou-se por técnicas baseadas na observação, com recurso a instrumentos tais como notas de campo, observação participante, relatórios semanais de estágio e registos fotográficos e, também, técnicas baseadas na conversação, através de duas entrevistas às crianças.

Parece adequado começar por apresentar e fundamentar os instrumentos utilizados na recolha de dados e, posteriormente, proceder à descrição da implementação dos mesmos.

### **2.5.1. Entrevista Estruturada**

Para Estrela (1984), “a finalidade de uma entrevista consiste . . . na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, . . . os intervenientes do processo.” (p. 354). A entrevista estruturada baseia-se em perguntas pré-estabelecidas, com categorias limitadas de resposta, as quais o entrevistador regista segundo um sistema de codificação (Fontana & Fredey, 1994 cit. por Aires, 2011).

Nas entrevistas realizadas às crianças foram adaptados e aplicados, o Teste Sociométrico de Estrela (1984) (Anexo 1) e a Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar de Harter e Pike

(1980, 1983) – *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Anexo 2).

Por esta forma, a criança tem um “papel agencial . . . [e é-lhe reconhecido um] . . . conjunto de competências e de direitos, nomeadamente o direito a um eu narrativo com voz sobre si mesma” (Máximo-Esteves, 2008, p. 100). Estes dois instrumentos revelaram-se fundamentais para estabelecer estratégias de intervenção já que conduziram a um conhecimento mais interno de cada criança.

#### 2.5.1.1. Teste Sociométrico

O teste sociométrico é um instrumento que “permite captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando ainda a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1984, p. 367).

A sua aplicação apresenta uma perspetiva visual da posição social da criança no grupo e, deste modo, detetar quem são as crianças mais escolhidas e as mais isoladas. Ou seja, caracterizar a situação do indivíduo no grupo.

Através destes dados de estrutura e dinâmica de grupo, aponta Fernandes (1990), o professor pode delinear um plano de ação visando dar resposta adequada aos interesses e às necessidades dos alunos.

Segundo Estrela (1984), os resultados do teste devem ser olhados com alguma reserva uma vez que não nos dão as relações entre os membros do grupo, mas sim as suas representações e as expectativas dessas mesmas relações. No entanto, segundo Northway (1999), este teste pode ser muito útil e eficaz “na organização e remodelação de grupos” (p. 10).

O teste é feito com cada criança individualmente e convém referir que as escolhas se limitam ao grupo. Começa por se pedir à criança que indique os meninos do grupo com quem gostaria mais ou menos de estar em diferentes situações. A realização deste teste com crianças pequenas leva a verificar mudanças marcadas de teste para teste. Isto não significa que o teste não é seguro em crianças muito pequenas; indica antes que as preferências das crianças pequenas mudam rapidamente” (Northway, 1999, p. 60). Através deste teste é possível avaliar a aceitação entre pares, já que é pedido às crianças que “classifiquem ou nomeiem indivíduos com os quais mais gostam de se associar” (Ladd, 1988 cit. por Ladd & Coleman, 2002, p. 125).

### 2.5.1.2. Escalas Pictóricas da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar

As Escalas Pictóricas da Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças em idade Pré-Escolar visa avaliar as representações do *self*. Este instrumento é constituído por quatro subescalas: a Competência Cognitiva, a Competência Física, a Aceitação entre Pares e a Aceitação Materna. Estas podem ser organizadas em duas dimensões: Competências Percebidas e Aceitação Social, já que são domínios relevantes da percepção das crianças e refletem juízos acerca do *self* (Harter & Pike, 1983).

Cada item é apresentado às crianças, individualmente, com recurso à imagem de uma criança a realizar determinada atividade. Existem duas versões de acordo com o género da criança se for rapaz as imagens tem um menino, se for rapariga as imagens tem uma menina. Os itens são apresentados pela seguinte ordem: Competência Cognitiva, Aceitação entre Pares, Competência Física e Aceitação Materna, repetindo-se este padrão ao longo das 24 imagens. Em cada imagem é lida à criança uma afirmação sobre o/a menino/a da figura. Por exemplo, “ Este menino/a é bom/boa a fazer puzzles e este/a não é muito bom/boa”. De seguida pede-se que a criança escolha a figura com a qual mais se identifica e o grau. Isto é, se é muito parecida (circulo grande) ou só um bocado parecida (circulo pequeno). Em cada item a resposta tem uma pontuação que varia entre 1 e 4, sendo que 1 corresponde ao grau menos positivo naquela subescala e 4 corresponde ao grau mais positivo naquela subescala.

### 2.5.2. Observação participante

Em estudos qualitativos a observação - enquanto técnica de recolha de informação - representa um meio muito relevante na recolha de dados. A observação participante caracteriza-se pelo envolvimento que o observador/investigador assume no contexto observado. Segundo Denzin (1989), “os objectivos do observador participante giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (cit. por Vasconcelos, 1997, p. 52).

Deste modo, a observação participante torna-se significativa pois “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto . . . [ou seja,] . . . ajuda a compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentam e as suas intenções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A observação e, subsequentemente, a sua análise reflexiva à luz da teoria, provou ser um instrumento extremamente importante ao longo do estudo efetuado.

### **2.5.3. Registo Fotográfico**

O registo fotográfico acompanhou todo o processo de investigação como instrumento de reflexão e análise já que, segundo Bogdan e Biklen (1994) este torna possível “isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente” (p. 143).

Este instrumento destaca-se, também, pelo seu forte carácter descritivo (Bogdan & Biklen, 1994), que faculta um meio útil e fidedigno de recolha de dados, uma vez que, ficando registados se podem constantemente consultar.

### **2.5.4. Notas de Campo e Relatórios de Estágio Semanal**

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Ou seja, as notas de campo estão intimamente ligadas à observação. Uma vez que se utilizou a observação participante, as notas de campo eram registadas no momento, “através de anotações condensadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Posteriormente eram transpostas para os relatórios diários, onde eram desenvolvidas e comentadas de forma reflexiva.

Estes recursos permitiram que o investigador se mantivesse num processo contínuo de reflexão e com uma postura crítica, através da autoanálise constante de todo o processo. Uma vez que os relatórios eram semanais, as notas de campo eram analisadas com algum distanciamento podendo detetar-se acontecimentos recorrentes o que é de enorme vantagem numa análise em curso.

## **2.6. Percurso Metodológico**

Para recolher os dados ao longo da investigação dividiu-se o estudo em três fases. Durante todo o período foram sendo utilizadas técnicas e instrumentos distintos. Pode considerar-se o primeiro como a fase da pré-intervenção, o segundo como do programa de intervenção e o terceiro como fase da pós-intervenção. Na Tabela 1, são apresentados os instrumentos para a recolha de dados ao longo das três fases da investigação.

Tabela 1. Instrumentos utilizados na recolha de dados ao longo das três fases da investigação

<b>I – Pré-intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste Sociométrico</li> <li>- Escala Pictórica de Autoconceito</li> </ul>
<b>II – Programa de intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação Participante</li> <li>- Registo Fotográfico</li> <li>- Notas de Campo</li> <li>- Relatórios Semanais de Estágio</li> <li>- Implementação do plano de intervenção</li> </ul>
<b>III – Pós-intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste Sociométrico</li> <li>- Escala Pictórica de Autoconceito</li> </ul>

## 2.6.1. Recolha de dados

### 2.6.1.1. Pré-intervenção

Na primeira fase, a recolha de dados realizou-se através de duas entrevistas estruturadas a cada criança do grupo, em dois dias distintos, num “momento . . . apropriado [,tendo em atenção que o esforço de,] estar sentado e falar seja o menos penoso possível para a criança” (Máximo-Esteves, 2008, p. 101). Foi portanto escolhido um tempo morto entre atividades.

Na primeira entrevista aplicou-se o Teste Sociométrico (Anexo 3) e na segunda a Escala Pictórica (Anexo 4), sendo que a criança estava apenas com o investigador na sala.

A criança sentou-se a uma mesa adequada ao seu tamanho e o investigador sentou-se em frente para manter um contacto mais próximo. Inicialmente saudou-se a criança e perguntou-se se queria ajudar num estudo para uma escola de crescidos. Para isso só teria de responder a algumas questões sobre os meninos lá da sala.

Destaca-se o princípio de consentimento informado definido pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (s.d.), que se encontra na carta de princípios para uma ética profissional como instrumento de regulação ético-deontológica da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), em entrevistas a crianças, onde se estabelece que “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua

participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p. 7). Depois do consentimento da criança, pedia-se que esta indicasse três nomes de meninos da sua sala para cada uma das questões. Ao estudo apenas interessavam os três primeiros nomes que a criança dizia, apesar de haver crianças que referiam mais. A M chegou a dizer “também escolho a CM para ir à minha festa, senão fica chateada”.

Na Escala Pictórica, a criança tinha as imagens viradas para ela e o investigador tinha a correspondência relativa ao resultado virada para si. Começou-se por perguntar se a criança queria jogar a um jogo que se chama “Qual é o menino/a mais parecido contigo?”. Depois do consentimento, leu-se o enunciado apontando para a imagem que se encontrava no lado esquerdo da criança e de seguida a que se encontrava do lado direito. A criança indicava qual era a imagem com a qual se identificava mais e, posteriormente, escolhia um dos círculos que se encontravam por baixo da imagem, correspondente a uma subescala. Este procedimento repetia-se ao longo das 24 questões. Terminado o teste, agradecia-se a participação da criança e chamava-se a criança seguinte. No final a colaboração era agradecida.

A recolha de dados desta fase inicial permitiu um conhecimento mais profundo de cada criança. E foi possível, baseado neste conhecimento mais detalhado das necessidades mais específicas de cada criança, selecionar as estratégias para desenvolver o programa de intervenção.

#### 2.6.1.2. Programa de intervenção

O programa de intervenção (Anexo 5) teve uma duração de 6 semanas. Este programa foi definido com base nas estratégias privilegiadas para o estudo. Na Figura 1 apresenta-se um esquema síntese das estratégias que se adotaram durante o programa de intervenção.

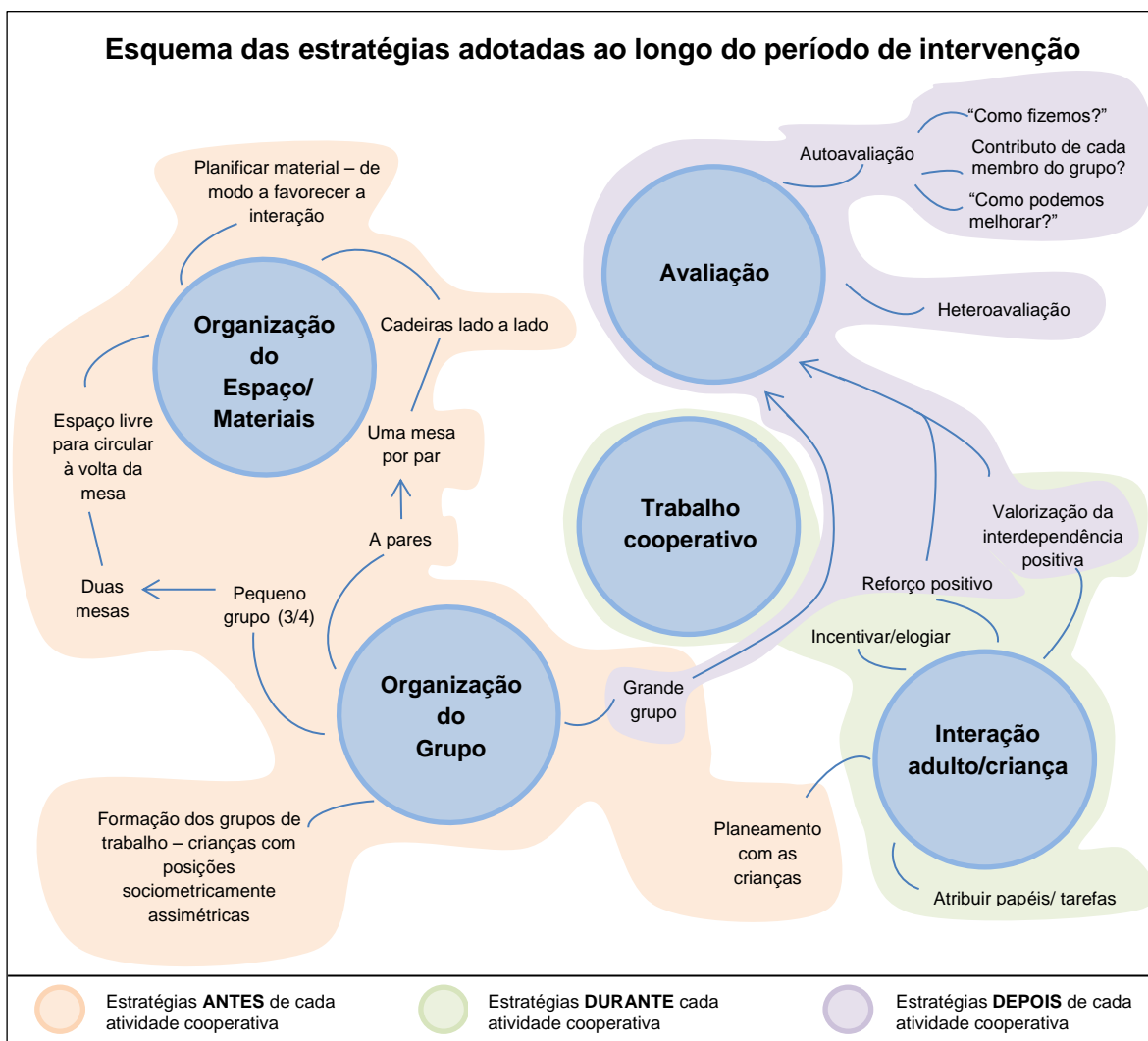


Figura 1. Esquema das estratégias adotadas ao longo do período de intervenção

Observando a Figura 1 verifica-se que antes de iniciar cada atividade aplicavam-se estratégias associadas à organização do grupo e do espaço/materiais por se tratar de aspetos fundamentais para a qualidade das interações (Ladd & Coleman, 2002). A organização do grupo implicava a sua subdivisão em pequenos grupos (3 ou 4 crianças) ou em pares, e a formação de cada grupo era feita tendo em conta a posição sociométrica de cada criança (misturar crianças sociometricamente mais populares com menos populares) no intuito de potenciar e diversificar relações interpessoais. Quando o trabalho era a pares, os dois sentavam-se a uma mesa de trabalho com as cadeiras lado a lado. Se era em pequeno grupo, este ficava em duas mesas de trabalho com espaço livre para circular à volta. O material era selecionado de modo a promover a interação e comunicação (Leitão, 2010) – exemplo: um frasco de cola, por par ou por grupo, e não dois.

Para favorecer interações entre as crianças desenvolveram-se atividades de trabalho cooperativo (OCEPE) no decorrer da intervenção. Nas estratégias relativas à interação adulto/criança (como se pode observar na Figura 1) ao iniciar uma atividade, o investigador constrói o planeamento do trabalho com as crianças, distribuindo papéis e tarefas (ibidem). Enquanto se desenrolam as atividades, o investigador incentiva, reconhece e valoriza os esforços de cada criança – valorização da interdependência positiva – (Lopes & Silva, 2008), reforçando-as positivamente.

Uma vez terminada cada atividade e como é próprio do trabalho cooperativo (ibidem), procede-se à sua avaliação. A avaliação englobava a auto e heteroavaliação. Na autoavaliação as crianças eram convidadas a refletir sobre o trabalho, o contributo que, cada uma delas, dera para a realização deste (valorização da interdependência positiva por parte das crianças), como o tinham feito e o que poderiam melhorar. Ou seja, analisavam o processo (Leite, 2003). Os pequenos grupos juntavam-se em grande grupo e voltava-se a recorrer a estratégias de interação adulto/criança com o investigador, a reforçar e valorizar o contributo de cada criança perante todo o grupo no momento em que cada grupo procedia à sua autoavaliação.

Nesta fase, a recolha de dados concentrou-se na observação e esta demonstrou ser um elemento chave para a problemática em estudo. O investigador tinha um pequeno caderno - que andava no bolso da bata - onde ia escrevendo anotações breves no próprio decorrer das atividades. Muitas dessas notas de campo eram registadas nos momentos de auto e heteroavaliação que encerrava cada atividade porque se verificou que isso levantava questões relevantes para as conclusões dos próprios participantes da investigação.

O registo fotográfico, por sua vez, representou um apoio significativo para a recolha de dados, ao permitir captar e registar momentos chave. Posteriormente, as notas de campo eram transcritas para relatórios semanais, ficando-lhes anexados os registos fotográficos.

#### 2.6.1.3. Pós-intervenção

No terceiro período, a fase da pós-intervenção, recorreu-se novamente a Testes Sociométricos (Anexo 6) e a Escalas Pictóricas do Autoconceito (Anexo 7), no intuito de aferir modificações que pudessem resultar das estratégias de trabalho desenvolvidas ao longo do programa de intervenção.

Importa ainda referir que, em toda a investigação se adotou uma postura crítica e reflexiva que contou com o apoio da educadora cooperante – cujas práticas educativas e rotinas de grupo foram sempre respeitadas. Privilegiaram-se quatro dos princípios éticos estabelecidos pela APEI (s.d.): a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Consequentemente houve a preocupação de resguardar a privacidade de cada criança, de as olhar como um ser único e numa perspetiva positiva, quer acreditando nas suas capacidades, quer facilitando-lhe um clima de livre expressão.

E porque “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (SPCE, 2014, p.8), foram omitidos quaisquer elementos identificativos das crianças e da instituição, recorrendo apenas a iniciais.

## **2.6.2. Tratamento e análise de dados**

Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento e análise dos mesmos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático . . . [dos dados recolhidos, ou seja, é uma] . . . tarefa analítica, . . . [que permite] . . . interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (p. 205).

Como o estudo exigia o recurso a instrumentos diversificados – já que alguns instrumentos pediam um tratamento segundo indicadores qualitativos e outros pediam indicadores quantitativos – verificou-se a necessidade de realizar um tratamento e uma análise de tipo misto.

### **2.6.2.1. Observação Participante, Registo Fotográfico, Notas de Campo e Relatórios Semanais de Estágio**

A observação, o registo fotográfico e as notas de campo eram analisadas nos relatórios semanais de estágio. Isso tornou imprescindível filtrar a informação e, durante a fase de intervenção, as reflexões semanais de estágio foram exclusivamente relativas à investigação em curso. A respetiva análise apontou a necessidade de sublinhar os relatórios cuja informação seja mais comprovativa dos resultados.

O mesmo se aplica ao registo fotográfico, em que se procedeu a uma seleção das imagens que melhor ilustram o objetivo perseguido.

### 2.6.2.2. Teste Sociométrico

Os Testes Sociométricos são apresentados e analisados através de sociogramas, uma vez que são formas de apresentação e métodos de investigação que permitem explorar factos sociométricos através de uma fácil leitura, ao localizarem a posição exata de cada individuo, as suas inter-relações e o seu *status* sociométrico no grupo (Fox, 2002).

Importa ainda referir que, apesar do Teste Sociométrico contemplar três realidades distintas para a criança expressar com quem gostaria de se juntar em determinada situação (brincar, fazer trabalhos e ir à festa de anos), os aspetos a considerar no tratamento dos dados situam-se ao nível do trabalho e do brincar.

A outra situação aludida nas perguntas foi também objeto de análise para uma visão mais geral da posição sociométrica que cada criança ocupa no grupo.

### 2.6.2.3. Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar

Na Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar, o aspeto do autoconceito que este estudo privilegia é o da aceitação entre pares e a competência cognitiva. Tal como no Teste Sociométrico, adotou-se depois uma perspetiva mais genérica que considerasse os dados da aceitação entre pares e competência cognitiva na globalidade do autoconceito.

Na análise dos dados respeitantes às Escalas Pictóricas usou-se o programa Microsoft Excel para registar os valores obtidos e posteriormente transformaram-se esses dados em gráficos para mais fácil visualização, descrição e análise.

Recordando que a utilização de vários tipos de instrumento e métodos de recolha de dados, bem como a sua conjugação, tornam a investigação mais rica, usou-se ainda, a técnica da triangulação de dados que aponta o recurso a “diferentes fontes” (Dezin, 1989, cit. por Flick p. 231). Esta, segundo Aires (2011) “consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar” (p. 55).



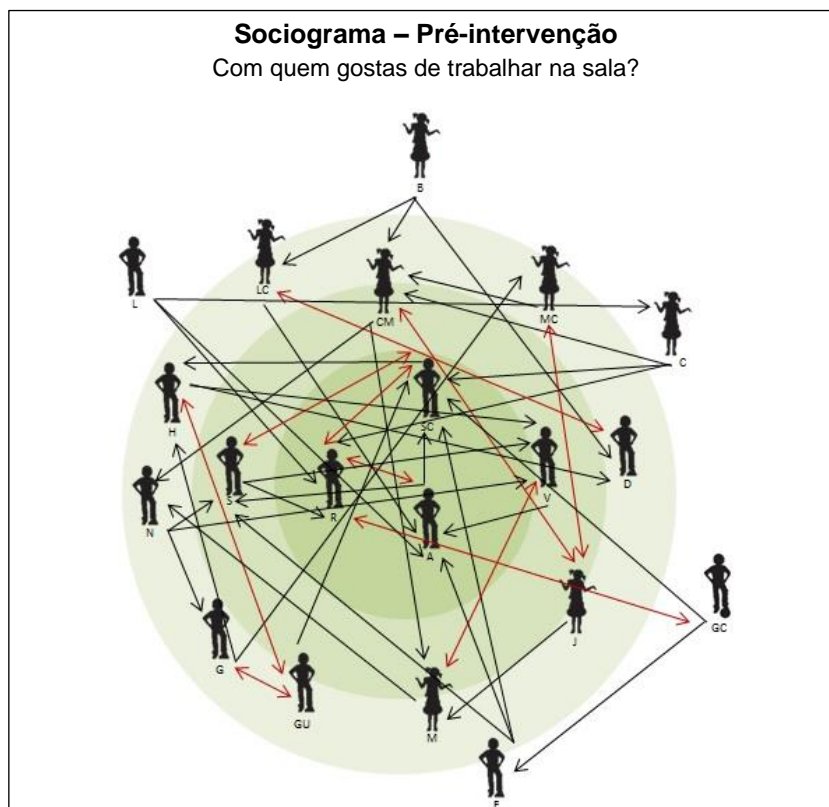
## CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se respostas às questões levantadas no estudo, a partir do quadro de referência teórico.

Os resultados enunciados dividem-se em três pontos. O primeiro e o segundo pontos comparam as questões tratadas nos Testes Sociométricos e na Escala Pictórica de Autoconceito antes e após a intervenção. O terceiro descreve o processo de intervenção.

### **3.1. Trabalho cooperativo, uma prática educativa que influencia a diversificação de interações e a aceitação entre pares**

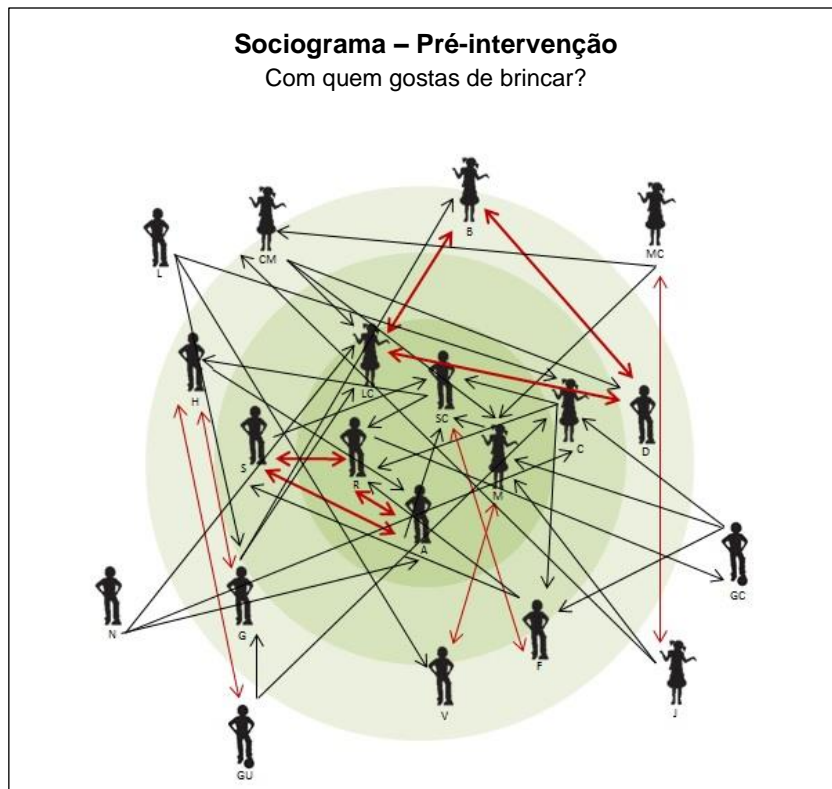
Ao longo do programa de intervenção desenvolveram-se diversas formas de trabalho cooperativo em pequenos grupos e a pares. Estas práticas, assentes na estratégia da formação dos grupos de trabalho, visavam promover uma diversificação das interações do grupo. Procurava-se assim que as crianças menos escolhidas pudessem melhorar o seu *status* sociométrico, que existissem mais escolhas mútuas, e maior número de pequenos grupos a estabelecer-se espontaneamente após o programa de intervenção. Da questão, “Quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de trabalhar na sala?”, decorreu o seguinte sociograma no período pré-intervenção (Figura 2).



*Figura 2. Sociograma – Pré-intervenção: Com quem gostas de trabalhar na sala?*

Analisando a Figura 2, vemos que as crianças L, B, GC não foram escolhidas por nenhuma criança e C e F apenas por um menino. Pode-se verificar que estão fora do gráfico, na posição menos favorável. As crianças com mais escolhas são o A (com 5 escolhas), o R (com 6 escolhas) e o SC (com 7 escolhas), como se pode conferir no sociograma, na posição mais central do mesmo. Podemos ainda ver 10 escolhas mútuas, mas nenhum pequeno grupo está formado.

Para a questão, “Quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de brincar?”, decorreu o seguinte sociograma no período pré-intervenção (Figura 3).



*Figura 3. Sociograma – Pré-intervenção: Com quem gostas de brincar na sala?*

Analisando a Figura 3, vemos que as crianças L, N não foram escolhidos por nenhuma criança e GU, J, GC e MC apenas por um menino. Comparando com a Figura 2, pode verificar-se que o L e o GC estão fora do sociograma em ambas as situações. As crianças com mais escolhas, tal como no sociograma anterior, são o A, o R e o SC, e ainda a LC e a M, todos com 5 eleições, como se pode confirmar no sociograma. Podemos ainda ver 11 escolhas mútuas e a formação de 2 pequenos grupos com: o S, o R e o A e ainda a LC, o D e a B.

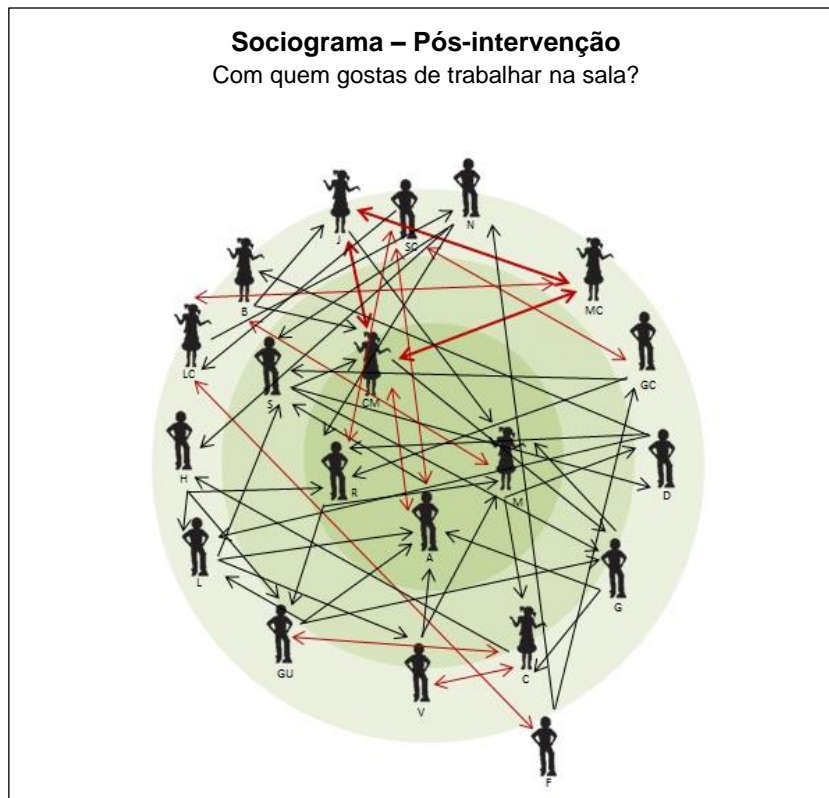


Figura 4. Sociograma – Pós-intervenção: Com quem gostas de trabalhar na sala?

Na Figura 4, para a pergunta “Quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de trabalhar na sala?”, encontramos o seguinte sociograma no período pós-intervenção. Fora do gráfico está apenas o F, com uma escolha. As crianças mais escolhidas são a CM, o R, a M e o A, todos com 5 escolhas. Quanto às escolhas mútuas podem-se contar 12 e existe um pequeno grupo (a CM, a MC e a J).

Analisando os dois sociogramas (Figuras 2 e 4) verificam-se mudanças significativas das dinâmicas de interação das crianças. A primeira observação possível é o aumento da diversidade de escolhas entre as crianças. Após a intervenção, apenas uma criança, o F, se encontra na posição mais baixa do sociograma, com apenas uma escolha. Essa criança não modificou a sua posição, uma vez que, antes era já uma criança pouco escolhida. Relativamente às crianças mais escolhidas o R e o A mantiveram a sua posição, o SC perdeu esta posição, a CM e a M passaram para esta posição. Portanto, o núcleo central do sociograma passou de 3 crianças para 4. Todas as outras crianças que estavam fora do gráfico, isto é, que eram pouco aceites, passaram para dentro do gráfico. No que se refere às escolhas mútuas, o seu número aumentou, sendo possível verificar a formação de um pequeno grupo, que

anteriormente não existia. Poderá concluir-se pela análise das preferências dos sociogramas que, após a intervenção, existe maior aceitação entre pares.

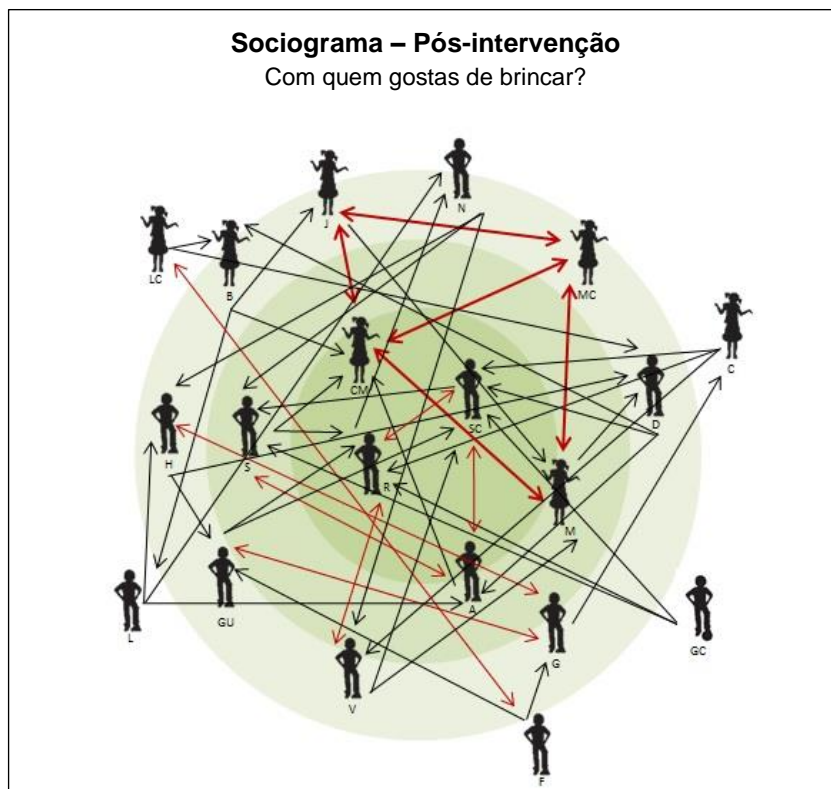


Figura 5. Sociograma – Pós-intervenção: Com quem gostas de brincar na sala?

No que diz respeito ao sociograma da questão “Quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de brincar na sala?” (Figura 5), existem 4 crianças fora do gráfico. Com apenas uma escolha o F, o L a LC e a C. O GC não foi escolhido. No centro do sociograma está a CM, o SC e o R. Pode-se ainda verificar que existem 12 escolhas mútuas e dois pequenos grupos (a J, a MC e a CM; a M a CM e a MC).

Analisando comparativamente as Figuras 3 e 5 é possível aferir uma ligeira diferença, já que estavam fora do sociograma 6 crianças e após a intervenção estão apenas 5. O L e o GC mantiveram a mesma posição. Na posição mais central o número de crianças diminuiu de 5 meninos para 3, mantendo-se o R (com 6 escolhas) e o SC (com 4 escolhas). A CM passou para esta posição, com 6 escolhas. Relativamente às escolhas mútuas e aos pequenos grupos formados as diferenças foram ligeiras, apenas aumentou uma escolha mútua.

A nível do índice sociométrico de cada criança no geral (Anexo 8), isto é a nível das várias dimensões relacionais que foram abordadas nas entrevistas às crianças,

verificam-se também modificações. Os índices sociométricos das crianças menos escolhidas aumentaram e a distribuição das escolhas ficou mais equilibrada.

Apesar do estudo incidir sobre o aspeto do trabalho, constata-se que contribui para mudanças noutras situações (como o brincar e o convidar para a festa). No entanto, as maiores mudanças da estrutura do grupo verificam-se nos sociogramas da questão “Quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de trabalhar na sala?”.

As mudanças verificadas estão igualmente associadas ao grau de instabilidade e mudança dos participantes do estudo. Como já foi referido atrás, os testes sociométricos com crianças pequenas são passíveis de maiores diferenças entre as medições, já que as crianças rapidamente mudam de opinião (Northway, 1999). Assim há pois que ter este facto em conta e não atribuir as mudanças positivas apenas ao estudo em curso.

As escolhas das crianças, apesar da organização propositada dos grupos de trabalho, continuaram a basear-se em escolhas seletivas relativamente ao sexo, tanto nas preferências como nas rejeições. Isto vem confirmar os estudos que apontam que uma grande parte das interações positivas e negativas acontece com os pares que revelam preferências e formas de se relacionar semelhantes (Ladd & Coleman, 2002).

### 3.2. Trabalho cooperativo, uma prática educativa que influencia o autoconceito

Em relação aos resultados obtidos na Escala Pictórica de Percepção de Competência e Aceitação Social, podem verificar-se mudanças para a subescala da aceitação entre pares, depois da intervenção (Figuras 6 e 7):

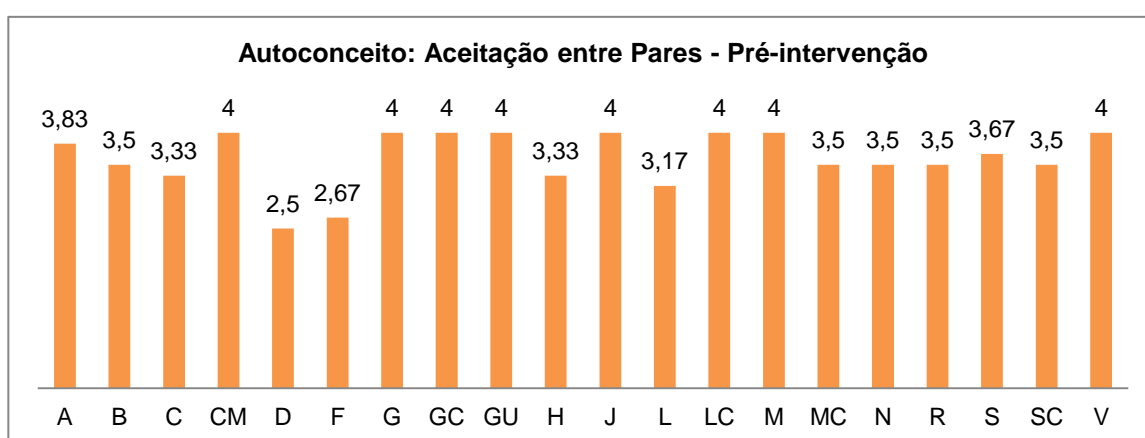


Figura 6. Subescala do Autoconceito (Aceitação entre Pares) – Pré-intervenção

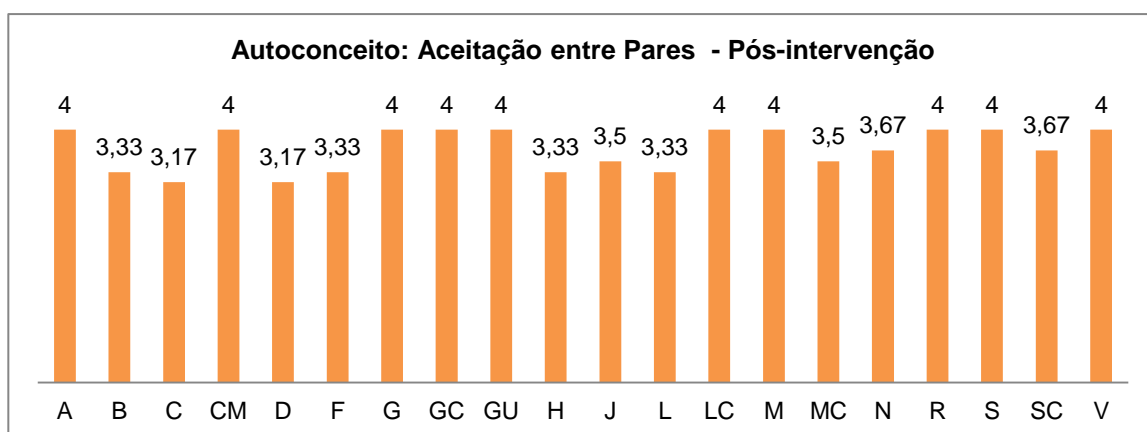


Figura 7. Subescala do Autoconceito (Aceitação entre Pares) – Pós-intervenção

O gráfico demonstra que os valores das subescalas tendem a ser elevados. A primeira explicação poderá estar associada à tendência que as crianças têm, nestas idades, para se sobrevalorizar visto ainda não possuírem competências cognitivas e sociais para distinguir o *self-ideal* do *self-real* (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Antes do período de intervenção a CM, o G, o GC, o GU, a J, a LC, a M e o V apresentam o autoconceito mais elevado. As crianças com autoconceito mais baixo, relativamente à aceitação entre pares foram a C, o D, o F, o H e o L. Após o período de intervenção, as crianças que tinham o valor mais alto mantiveram-no, sendo que a J diminuiu. O A, o R e o S subiram o seu autoconceito para o valor máximo. Ou seja, passou-se de 8 para 10 crianças. A C, o D, o F, o H e o L continuam a ser as crianças com um autoconceito mais baixo contudo, após a intervenção, os valores absolutos aumentaram, excluindo o da C. Ou seja, depois da intervenção notam-se algumas diferenças: os valores aumentaram, embora os que correspondem a crianças com autoconceito mais baixo relativamente à aceitação entre pares, se mantenha inalterado.

O trabalho cooperativo, segundo Leitão (2010), desenvolve competências cognitivas, para além das competências sociais que são objeto da pesquisa. Veja-se nos gráficos que seguem a situação do autoconceito para a subescala da competência cognitiva anterior e posterior à intervenção nas Figuras 8 e 9.

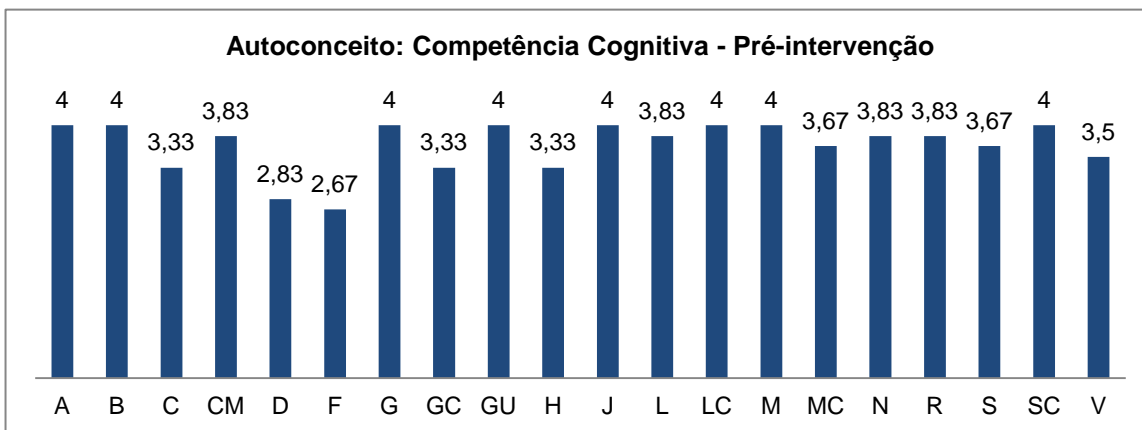


Figura 8. Subescala do Autoconceito (Competência Cognitiva) – Pré-intervenção

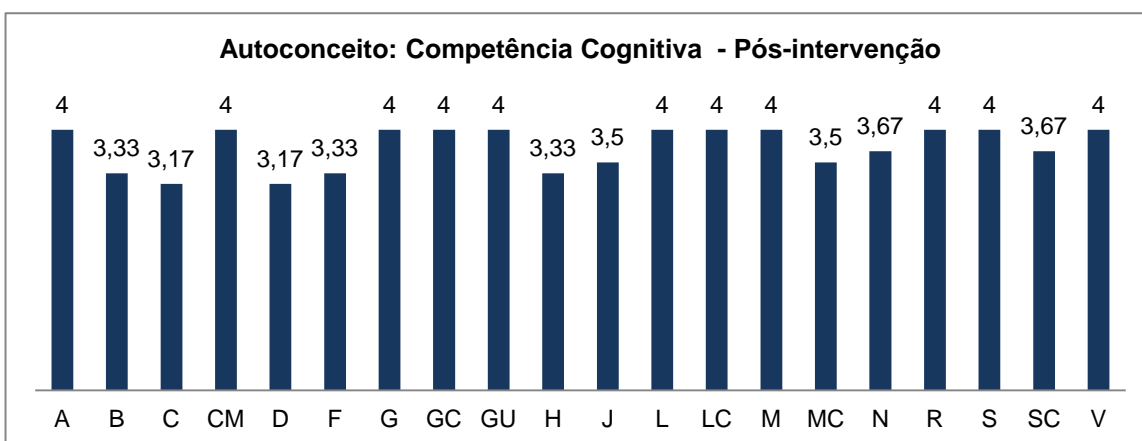


Figura 9. Subescala do Autoconceito (Competência Cognitiva) – Pós-intervenção

São algumas as diferenças positivas após completada a intervenção: os valores médios da pontuação obtida no gráfico da figura 9 são mais altos do que os da Figura 8. Também nesta subescala as crianças, com raras exceções, tendem a manter a sua posição quando comparadas a todo o grupo.

No período pré-intervenção o A, a B, o G, o GU, a J, a LC, e o SC têm o autoconceito mais elevado. Com o autoconceito mais baixo, em relação à competência cognitiva, a C, o D, o F, e o H. Após a intervenção algumas crianças modificaram o seu autoconceito relativamente a esta subescala. A CM, o GC, o L, o R, o S e o V passaram para um autoconceito com valor mais alto, no entanto a B e o SC, que anteriormente tinham o valor mais elevado de autoconceito, desceram. Os outros mantiveram. Ou seja, anteriormente existiam 8 crianças com o autoconceito com o maior valor e após a intervenção esse número passou para 11 crianças. No entanto, muitas crianças baixaram o seu autoconceito, a C, a J, a MC, o N e como já foi

referido, a B e o SC. O autoconceito do D e do F, que antes da intervenção era o mais baixo, subiu, mas continua a tratar-se de crianças com o autoconceito mais baixo do grupo, bem como o H, que não alterou. Resumindo, a C, o D, o F, a B e o H são crianças cujo autoconceito, relativamente à competência cognitiva, mais baixo após a intervenção.

Conclui-se ainda, através da leitura dos gráficos, que as crianças com o mais baixo autoconceito são as mesmas, em grande parte, em ambas as subescalas. Essas crianças são a C, o D, o F e o H.

Tendo em conta, como afirma Plummer (2012) relativamente aos estudos de Bandura (1971), o autoconceito é bastante moldável na infância e depende, em parte, da apreensão que a criança faz das reações das outras pessoas nomeadamente do adulto, como a autoestima é uma estrutura mais difícil de modificar (Alcántara, 2000) isso pode influir nos resultados obtidos. Uma tal afirmação só pode ser feita no pressuposto defendido por muitos autores de que a autoestima é englobada no autoconceito (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Já que, apesar de analisarmos duas subescalas distintas, isto é duas áreas diferentes de avaliar o *self*, os resultados tendem a ser semelhantes – as crianças com autoconceito baixo, relativamente à aceitação entre pares são também, em grande parte, as que figuram na subescala do autoconceito relativo às competências cognitivas. De qualquer forma convém referir as limitações temporais da investigação face a aspetos como o desenvolvimento emocional e a aquisição de competências sociais, os quais exigiriam um tempo e uma continuidade de que não se dispunha.

### **3.3. Um percurso: o trabalho cooperativo, o reforço positivo e a valorização da interdependência positiva ao longo do período de intervenção**

No quadro teórico verificou-se que as crianças entre os 3 e os 6 anos se caracterizam por um egocentrismo próprio da idade e que está relacionado com vários processos de maturação. No entanto o desenvolvimento social, nomeadamente a aquisição de competências pro-sociais, amplia-se na medida em que a criança está em relação com outro (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Quando o adulto proporciona à criança a participação em trabalhos cooperativos está a dar-lhe a oportunidade de estabelecer melhor a sua relação com o outro e de adquirir competências novas (Leitão 2010). Diversos estudos concluem que esta é uma experiência determinante

para a aceitação entre pares, pois quanto mais a criança compreenda e adquira regras sociais, maior e melhor será a sua rede de relações (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Ressalta a necessidade de analisar no período de intervenção (Anexo 10), o desenvolvimento das crianças quanto à compreensão de atitudes e regras sociais pois é do cruzamento destes dados que se poderão interpretar os resultados obtidos nos Testes Sociométricos e nas Escalas de Autoconceito.

Quando começou a intervenção houve grandes dificuldades na participação das crianças em atividades cooperativas, observando-se mais trocas sociais negativas do que positivas.

As crianças têm bastante dificuldade em trabalhar em equipa. Em cada grupo havia sempre uma criança que dominava . . . tive de intervir bastantes vezes . . . nas apresentações [dos trabalhos] o A, o S e a CM queriam sempre explicar tudo e os outros ficavam calados (relatório semanal, 27/28/29-04-2015).

Apesar das indicações e explicações do adulto sobre a realização da tarefa, grande parte das crianças assumia poucas das atitudes pro-sociais necessárias para construir/fazer alguma coisa com o outro. Na atividade “Vamos ser arquitetos: construir um projeto de uma casa com palhinhas e plasticina” (Figura 10).

Assim que os pares se sentaram foi automático, cada menino começou a fazer a sua casa de forma individual. . . . Tive de intervir e explicar que era um trabalho em equipa e que para isso tinham de ajudar os dois . . . . O problema inicial voltou a surgir nos desenhos . . . [em vez de] uma casa [estavam] duas, já que cada criança fez a sua (relatório semanal, 11/12/13-05-2015).



*Figura 10.* Trabalho realizado na atividade “Vamos ser arquitetos: construir o projeto de uma casa com palhinhas e plasticina”

O mesmo se verificou na atividade, “Organizar à moda do Ursus Wehrli”, na qual se destaca a importância da organização dos espaços (Ladd e Coleman, 2002) (Figuras 10 e 11). As crianças não estavam lado a lado, por isso, a perspectiva de trabalho era diferente, o que se revelou uma dificuldade para realizar um trabalho cooperativo.

Como se pode ver, as crianças foram para as mesas e quase todos os grupos, começaram por fazer a composição de forma individualizada. Procurei não dar indicações sobre o modo como elas se deviam sentar . . . . Eu e a educadora interviemos e pusemos as crianças lado a lado . . . . A tarefa tornou-se mais fácil e ouviram-se comentários como: “Aqui ficam estas. Vamos pôr estas; aquelas ali” (M), “Olha como estou a fazer. Aqui ficam as tampas da coca-cola” (A) (relatório semanal, 25/26/27-05-2015).



Figuras 11 e 12. Atividade “Organizar à moda do Ursus Wehrli”

No trabalho cooperativo, o planeamento é causa determinante de êxito e ajuda a que todas as crianças sintam que participaram na sua realização. Só assim há possibilidade de criar um ambiente de interdependência positiva em que cada criança perceba que deu o seu contributo para o produto final (Abrami et al 1996, cit. por Lopes & Silva, 2008). Com crianças pequenas cabe ao adulto concretizar esta etapa; o seu apoio é indispensável para que todas as crianças participem, se envolvam e sejam encorajadas a resolver conflitos que possam surgir (Leitão, 2010). Este foi um processo que as crianças interiorizaram gradualmente. Na atividade “Limpeza e arrumação das áreas da sala para receber as mães no dia da mãe”, duas crianças não seguiram o plano que se delineou para executar a tarefa. Cada uma começou a realizar a tarefa de forma individual e, como era de esperar, surgiram conflitos.

A J e a M estavam atrapalhadas com os lápis porque já não sabiam os que tinham afiado e discutiam entre elas quem ficava com estes ou aqueles lápis (relatório semanal, 4/5/6-05-2015).

Mais para o fim da intervenção observaram-se melhorias significativas e as crianças já revelavam a capacidade de gerir alguns deles, recorrendo aos padrões usados pelo adulto (Bandura, 1971 cit. por Plummer, 2012). Assim acontece, por exemplo, na atividade “A casa da mosca Fosca”, na Figura 13.

Depois de algum impasse começaram a surgir ideias, “*primeiro temos de fazer um telhado*” (CM) “*e uma porta*” (M). Numa folha aponte a ordem das ideias e quem as ia realizar. Surgiam conflitos e a M chamou-me, “*Carolina, sou eu a pintar, não é ela*”. Eu cheguei perto das crianças e voltámos a olhar para a folha para verificar quem tinha ficado de fazer aquilo. Vi como, mais tarde, ao colocar-se um novo problema a C pegou na folha e recordou “*nós combinámos que a rolha era uma chaminé e era eu que fazia* (relatório semanal, 1/2/3-06-2015).



Figura 13. Atividade “A casa da Mosca Fosca”

Enquanto estava em curso o programa de intervenção, todas as atividades terminavam com a auto e heteroavaliação das crianças. Nestes momentos as crianças eram convidadas a refletir sobre o trabalho desenvolvido, mostrar o que tinham feito e como tinham feito (Lopes & Silva, 2008). Ocorreram momentos muito significativos em que as próprias crianças valorizaram e verbalizavam a contribuição de cada membro do grupo. Vejam-se alguns diálogos após a atividade “Limpeza e arrumação das áreas da sala para receber as mães no dia da mãe”.

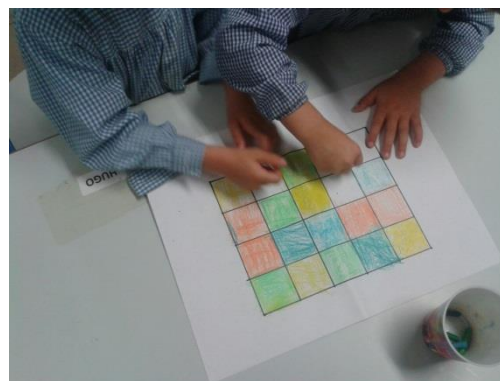
“*A J era boa a deitar as canetas no lixo e eu a afinar os lápis*” ou ainda, “*O D e eu limpámos a casinha. O D era bom a limpar a mesa e eu os armários. Pusemos os pratos de um lado e os tachos e os garfos do outro. Também vestimos a boneca porque a C disse que o bebé tinha frio. O D pôs os calções e eu as meias*” (CM, relatório semanal, 4/5/6-05-2015).

Mais para o fim do período de intervenção, as crianças já eram capazes de explicar sem dificuldade o contributo positivo que cada uma tinha dado, com discursos assentes na interdependência positiva para a concretização do trabalho.

“Nós combinámos que a rolha era uma chaminé e era eu que fazia” (C) . . . . “A B teve a ideia e depois eu tive a outra” (MC) . . . . O meu papel [tem sido] importante para reforçar esta ideia do trabalho cooperativo – cada um dá o melhor que sabe e juntos fazem um trabalho muito melhor do que se estivessem separados” (relatório semanal, 1/2/3-06-2015)

As crianças foram usando algumas estratégias de planeamento para se organizarem nas tarefas de forma autónoma. E também assumiram alguns comportamentos pro-sociais, como dar a sua vez. Isto transparece no exemplo a baixo “Explorar a forma de organizar de Ursus Wehrli: pintar os quadradinhos, organizar e contar” (Figuras 14 e 15).

Como estão a fazer este trabalho em equipa?” [perguntei.] As respostas foram “primeiro sou eu” (C), “depois eu” (G) “e a seguir eu” (N). “E depois?” acrescentei “Volto a ser eu”, respondeu a C. [Quanto ao A e ao D] “Eu pinto aqui e ele ali” (A), apontando para as duas extremidades da quadrícula . . . . Uns decidiram colar os quadradinhos à vez e outros por cores [propositadamente cada grupo só tinha uma cola] (relatório semanal, 25/26/27-05-2015).



Figuras 14 e 15. Atividade “Explorar a forma de organizar do Ursus Wehrli: pintar os quadradinhos, organizar e contar”

Um dos intuitos do estudo é desenvolver competências pro-sociais uma vez que se refletem na aceitação social (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Ao longo da intervenção tentou-se recolher os múltiplos sinais de evolução no comportamento social das crianças.

Nestes dois exemplos procura-se reproduzir episódios em que as crianças perceberam a importância de dar a vez ao outro ou de ouvir o outro.

As crianças tinham de decidir quem ia para junto do cavalete e quem ficava a confirmar as cores. O caso da M e da B foi o mais difícil. Ambas queriam ir para o cavalete e não havia forma de se decidirem. Para que não fosse o adulto a resolver o caso foi exposto ao grande grupo. Como resolver? A CM levantou-se para vir ajudar “Meninas, resolvam-se! Conversem!”, depois olhou para as duas e declarou, “Acho que vai a B”. Aqui procurei intervir, uma vez que a decisão não poderia ser da CM. Estabeleceu-se algum silêncio, com todas as crianças de olhos postos na M e na B à espera que se resolvesse aquele “problema”. Então a M disse, “A B pode ir”. A cedência da M foi por mim sublinhada e

depois perguntei, “O que acham do que a M fez?”, a J respondeu, “Foi linda!” e todos bateram palmas (relatório semanal, 25/26/27-05-2015).

Na reunião de avaliação da atividade “Guiar o amigo de olhos vendados por um caminho”, as conclusões a que as crianças chegaram sobre o seu desempenho mostram como veem a importância de ouvir o outro e como veem o lado positivo de uma interdependência. É de evidenciar o papel determinante do adulto como mediador e promotor dessas reflexões (Leitão, 2003).

Quando perguntei à MC, “*porque que será que o L foi contra a cadeira?*” O A ajudou a responder e viu-se que a MC não tinha dado a indicação e por isso o L não sabia que havia uma cadeira. Depois a MC explicou que lhe tinha posto uns binóculos ao pescoço e mostrou o desenho. O GU explicou que tinha corrido muito bem, já que tinha dado a mão à J e ela tinha ouvido “*com muita calma*”, o que ele estava a dizer, “*e nem bateu com a cabeça na mesa*”. . . . Foi ainda importante referirmos o que devia fazer o menino que estava a guiar e a ser guiado: “*quem está com os olhos tapados tem de ouvir o amigo*” (LC), “*E fazer o que ele diz*” (G) . . . . [perguntei,] “*E quem está a conduzir?*” “*tem de estar muito atento e dizer tudo*” (B), “*...Senão acontece o que?*” perguntei eu. “Ele cai ou vai contra as coisas (LC) (relatório semanal, 1/2/3-06-2015).

O período de intervenção trouxe uma nova dinâmica ao grupo: ao fim da manhã, quando o grupo se reunia no tapete, fazia-se rodar uma garrafa e a criança para a qual a garrafa apontava ia para o meio da roda; então todas as outras tinham de referir aspetos positivos do que ela fizera naquela manhã.

[numa reunião no tapete] *Como acham que se podia chamar este jogo?*, o A respondeu, “*Acho que pode ser jogo da garrafa*” . . . . O jogo da garrafa tem sido muito proveitoso . . . . todos querem ir para o meio da roda. [Alguns comentários das crianças], “*Fez um desenho lindo comigo*” (GC); “*Brincámos aos animais*” (R). . . . O contributo do adulto era essencial para que fossem valorizadas naquele momento, perante o grupo, as novas conquistas da criança naquele dia (relatório semanal, 25/26/27-04-2015).

Como se vê, as descrições das crianças e os juízos de valor que fazem baseiam-se em questões simples, de natureza observável (Cool, Marchesi & Palácios, 2004).

No entanto, segundo os estudos de Bandura (1971) (cit. por Plummer, 2012), o que diz ou faz um adulto significativo para a criança tem um tal poder que o impacto obtido ultrapassa o das próprias circunstâncias. Também se verificou, em contexto de brincadeira livre, a forma como as crianças assimilam os padrões que foram privilegiados ao longo da intervenção.

A L e a B pediram-me uma folha para fazerem um desenho . . . . no fim vieram ter comigo e a L disse: “*Olha, Carolina! Fizemos as duas em equipa. Assim as minhas ideias e da B são muitas ideias e fica ainda mais bonito, não é?*” (relatório semanal, 1/2/3-06-2015).

A importância e o impacto do adulto observam-se quer nos diálogos, quer nas ideias que as próprias verbalizam entre elas:

A L afirmou que não conseguia desenhar uma maçã, apesar de ter sido o pedido da MC. Esta prontamente respondeu-lhe que tinha de desenhar “à sua moda”. Esta expressão, que habitualmente utilizo, estava na boca da MC (relatório semanal, 1/2/3-06-2015).

Como aponta Salvin (1991a, 1991b) nos seus estudos (cit. por Bessa & Fontaine, 2002) verificou-se que os trabalhos feitos em grupo traziam enorme satisfação às crianças que reparavam como o sucesso de um provocava o sucesso dos dois, e essa interdependência positiva era visível nas expressões e entusiasmo com que apresentavam os seus trabalhos. Na atividade, “Vamos pintar o que “está na cabeça do amigo”: quero que pintes...” (ver Figura 16).

Destaca-se o entusiasmo da MC ao ver o seu desenho pintado pela CM . . . . Quando lhe perguntei se estava como tinha imaginado, respondeu-me “*era mesmo o que estava na minha cabeça*” (relatório semanal, 1/2/3-06-2015).



Figura 16. Atividade “Vamos pintar o que “está na cabeça do amigo”: quero que pintes...”

Na apresentação do trabalho “Em qual das rampas vai o carrinho mais longe?” é visível o envolvimento das crianças a explicar como tinham vivido a experiência. Em cada grupo de três definia-se um papel para cada uma e por fim os grupos partilhavam uns com os outros como tinham resolvido o problema (na Figura 17 uma das meninas está a segurar a folha, outra a explicar e a outra a demonstrar a experiência com o carrinho) (Leitão, 2010).



Figura 17. Atividade “Em qual das rampas vai o carrinho mais longe?”: dinâmica da apresentação

O apoio dado às interações das crianças sem que o adulto intervenha diretamente ajuda as crianças a tornarem-se cada vez mais autónomas e a desenvolver competências sociais (Katz & MaClellan, 2003), funcionando como uma espécie de “andaime” (Vasconcelos, 1999) para a criança. Todas as oportunidades que surgiram foram aproveitadas para favorecer as interações, como se pode ver no exemplo que se segue.

[no recreio] a MC veio ter comigo e disse que uns meninos não queriam brincar com ela e não lhe emprestavam os brinquedos. Sugeri que lhes levasse um brinquedo e como poderia falar-lhes: “Tenho aqui este pónei que podia ser o filho. Podemos brincar juntos?”. A MC foi e com a minha sugestão conseguiu entrar na brincadeira sem que eu intervisse diretamente. Este processo ajuda a criança a sentir-se mais capaz socialmente e o adulto é apenas um “andaime” e não quem resolve o problema em vez da criança (relatório semanal, 1/2/3-06-2015).

Para terminar, o exemplo que segue (Figura 18) faz compreender como no trabalho cooperativo as interações favorecem uma partilha e troca de conhecimento e como, com base em processos de *scaffolding* (Bruner, 1976 cit. por Vasconcelos, 1999), uma criança mais competente serve de apoio a outra menos competente. Note-se que a minha pergunta aberta funcionou como “andaime” para que a M encontrasse, através de uma forma de cooperação, a solução prática da dificuldade. Assim a criança mais competente desempenhou o papel de “andaime” junto da criança menos competente, repercutindo-se na ZDP (ibidem).

Quando chegou a altura de medir a distância percorrida pelo carrinho a CM ia cortar o fio com a tesoura, mas não estava a conseguir. Eu perguntei às crianças como poderíamos

resolver a situação e a M disse, “Segura tu no fio e eu corto” (relatório semanal, 8/9/10-06-2015).



*Figura 18.* Medição da distância percorrida pelo carrinho na atividade “Em qual das rampas vai o carrinho mais longe?”



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Contributo da investigação para o avanço do conhecimento**

Esta investigação incidiu sobre um grupo de 20 de crianças de 4 anos de um colégio de Lisboa; sendo 13 do género masculino e 7 do feminino. A intervenção teve lugar num período de 6 semanas. Com ela procurava-se encontrar práticas educativas que influíssem positivamente no estabelecimento das relações sociais do grupo e na melhoria do seu autoconceito, relativamente à aceitação entre pares e à competência cognitiva.

Para o efeito definiram-se algumas linhas experimentais que – através de um conjunto intencional de estratégias – norteassem a prática a adotar ao longo do tempo do estudo. Optou-se por criar um trabalho cooperativo em pequenos grupos e a pares, sendo a seleção dos elementos de cada grupo feita segundo um critério: aliar crianças mais populares a crianças menos populares (Leitão, 2010). Terminada cada atividade, havia uma reunião conjunta onde que cada pequeno grupo fazia a sua auto e heteroavaliação. O objetivo aí era salientar o contributo que cada membro dera ao trabalho, bem como as dificuldades sentidas e formas de as ultrapassar (Lopes & Silva, 2008). O papel do adulto era essencial para a condução da reflexão e para a valorização dos esforços e contributo de cada criança, através de um reforço positivo.

A implementação das estratégias enunciadas acreditava-se que influenciaria a interação das crianças, isto é, a distribuição mais equilibrada das dinâmicas relacionais. Por sua vez, existiria mais aceitação entre pares na medida em que lhes fosse proporcionado um clima de maior troca de relações. E a interdependência positiva, devidamente valorização por parte do adulto e dos membros de cada grupo, determinaria uma subida do autoconceito (Salvin, 1991a, 1991b, cit por Bessa & Fontaine, 2002). As estratégias implementadas representam um bom contributo para práticas educativas que visem dinamizar as interações e o autoconceito.

Importa referir que o desenvolvimento de trabalhos cooperativos foi abrindo um caminho que no decorrer da investigação se foi consolidando. Inicialmente as crianças revelaram dificuldades na relação com o outro e as trocas sociais que decorriam das suas interações eram muitas vezes negativas, ocorrendo alguns conflitos. Pouco a pouco e com forte valorização por parte do adulto dos benefícios que advém ao trabalhar com o outro, as crianças foram adquirindo algumas competências pró-sociais como o dar a vez, ajudar, esperar, etc. Progressivamente começaram também, a

experimentalizar os resultados positivos dessas interações, a reconhecer que, com o outro se pode construir mais e melhor (Abrami et al., 1996 cit. por Lopes & Silva, 2008). E, uma vez que veem os resultados positivos tanto a nível do produto como dos sentimentos as crianças mostram vontade de repetir.

Apesar das estratégias estarem orientadas para as dinâmicas de relação a nível do trabalho, os seus benefícios também se estenderam a realidades como brincar.

Outra evolução muito significativa deu-se a nível dos momentos de auto e heteroavaliação: as crianças começaram a melhorar quanto à sua capacidade de reconhecer o contributo de cada membro da equipa, apontado o ganho que obtinham quando se conjugavam várias ideias. Mais uma vez o modelo e os padrões do adulto eram orientadores para a criança (Katz & McClellan, 2003). Quer este envolvimento, quer a perceção da interdependência positiva, aumentaram o sentido de competência, já que cada criança era valorizada pelo adulto e pelos membros do seu grupo (Leitão, 2010). Assim se explicam as diversas mudanças positivas observadas no autoconceito, relativamente à aceitação entre pares e à competência cognitiva.

Para além dos aspetos positivos referidos há que reconhecer, como em qualquer estudo, aspetos menos positivos e até limitações como a que se segue: as manhãs de estágio, durante as quais se desenvolveram as atividades para o presente estudo, sobrepunham-se a atividades extracurriculares de algumas crianças do grupo; isso implicava que o grupo não estivesse sempre completo – o que teve efeito sobre a atividade programada. Mas, no sentido inverso, convém frisar a contribuição da educadora cooperante e a sua disponibilidade para dar continuidade ao trabalho desenvolvido, permitindo assim que os resultados não fossem demasiado afetados. A aplicação das Escalas Pictóricas poderá, também, ter sofrido algum enviesamento, na medida em que era muito extensa e exigia muita concentração das crianças durante um tempo prolongado. Ter aplicado a escala em dois dias distintos teria sido uma ótima opção.

## **Contributo da investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional**

Toda a prática desenvolvida no decorrer do estágio curricular de PES contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto profissional, já que proporcionou a oportunidade de acompanhar a evolução de um grupo ao longo do ano letivo. Este projeto de investigação surgiu num contexto em que o investigador tinha conhecimento prévio das crianças: constituiu uma mais-valia estar familiarizado com a realidade

concreta dos participantes. Apesar do tempo limitado do estágio direcionado para a investigação, considera-se que foi um tempo muito rico, com muitas aprendizagens condensadas.

Aprender uma profissão é um processo complexo. Aprender a profissão de educador de infância, tendo a oportunidade de realizar uma pequena investigação a culminar esse percurso é extremamente enriquecedor. Sobretudo, tendo em conta que o presente estudo visava encontrar práticas que se pensaria aplicar numa atuação futura, já que se acredita serem valiosas para o comportamento social das crianças.

O desenvolvimento social e emocional determina a aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2006). A criança que se relaciona bem com os outros e consigo própria é uma criança feliz, porque as trocas que se fazem através das relações são fonte de enorme satisfação (Hartup, 1991, cit. por Almeida, 2000). Ao mesmo tempo que é fonte de bem-estar é também aprendizagem difícil, que se constrói ao longo de toda a vida. Faz todo o sentido que desde cedo o educador possa propor e criar situações que fomentem estas aprendizagens (OCEPE). O peso que o adulto exerce nestes fundamentos da vida da criança é muito grande; cabe-lhe, juntamente com a família, implantar padrões que sirvam à criança como base do seu mundo relacional e emocional (Schaffer, 1996).

Viu-se que o trabalho cooperativo dá oportunidades à criança para se desenvolver internamente. Todo o ambiente que se fomenta, desde a entreajuda, à atribuição de papéis, ao sentido de competência e negociação (Lopes & Silva, 2008), aliados ao incentivo, ou seja, ao reforço positivo de uma interdependência benéfica, por parte do educador, são estratégias a levar para um futuro profissional. Será um contributo para preparar as crianças a viver e intervir corretamente na sociedade.

Como contributo para a identidade profissional do investigador destaca-se o excelente trabalho realizado ao longo do estudo com a educadora cooperante. As trocas de opinião e o constante diálogo, num ambiente relacional harmonioso, foram fator-chave no bom desenrolar do estudo e no bem-estar dos próprios intervenientes. O dito ambiente afeta positivamente o crescimento profissional, proporcionando uma base de entreajuda já que, “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009).

## Perspetivas futuras da investigação

Considera-se que esta investigação necessitaria de um tempo mais prolongado. Não deveria ter terminado, mas sim estar agora a iniciar-se. Efetivamente, num estudo que visa dinamizar interações através das quais cada criança se desenvolva social e emocionalmente (Schaffer, 1996), é condição fundamental dispor de tempo. Então, ocorre afirmar que todo este processo de reflexão e análise beneficiaria com a possibilidade de se prolongar e aprofundar.

A aquisição de competências para melhor saber viver com o outro é um caminho longo: é até um caminho de toda a vida. O trabalho cooperativo dados os resultados obtidos, comporta-se como um bom instrumento de aquisição de competências. Para além disso, o reforço positivo e a valorização pública que o adulto faz e incita a fazer, bem como as interdependências positivas geradas nos trabalhos cooperativos e a auto e heteroavaliação contribuem para dar à criança um clima estimulante, seguro e acolhedor no seu crescimento.

Na sequência deste projeto poderia alargar-se a investigação a uma nova recolha de dados envolvendo outros cuidadores das crianças, como por exemplo os pais. Implementar-se-iam então estratégias, a nível socio-afetivo, que seriam reforçadas em duas dimensões distintas: casa e escola. O contexto familiar é muito significativo para a criança e, através desta parceria escola/família, acredita-se que os resultados seriam mais completos e maior o impacto no desenvolvimento global de cada criança. Afigura-se, ainda, que seria interessante realizar uma investigação desta natureza em outro contexto, isto é, com um grupo heterogéneo. Sobretudo a nível do trabalho cooperativo, perspetivar-se-ia em variadas vertentes a ocorrência de processos de *scaffolding*, entre crianças mais velhas e mais novas (mais competente e menos competentes) (Vasconcelos, 1999). Num grupo de crianças de idade semelhante, o adulto é quem mais desempenha o papel de “andaime”; mas num grupo heterogéneo perspetivar-se-á que os processos de *scaffolding* ocorrem através das crianças mais velhas e do adulto. E deste modo, o ambiente envolvente contribui para um sentimento de competência e eficácia que determina um autoconceito positivo (Schaffer, 1996).

O que leva à sugestão de prolongar este tipo de investigação sobre trabalho cooperativo é a noção de que, apesar de pouco tempo, as crianças com quem trabalhamos experimentaram alterações visíveis na sua capacidade de estar com os outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alcántara, J. (2000). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Alves, D. (2013). *A aceitação pelos pares na idade escolar: antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Porto.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, M. (2006). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa.
- Clermont, A. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, Dezembro de 2009, pp. 355-379. ISSN: 0874-2391.

- Dottrens, R. (1966). *Educar e Instruir I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fox, J. (2002). *O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora.
- Guimarães, J. (2012). *Autoconceito, Autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicocriminologia apresentada ao Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Harter, S. & Pike, R. (1980). *The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1983). *Procedural manual to accompany the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. In *Journal Of Child Psychology and Psychiatry* 45:1 (pp. 84-108). Wales: Cardiff University.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (2004). *A criança em acção* (3ª Ed.). Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. & McClellan, D. (2003). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodeck (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*, (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: ASA.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Marsh, H., Ellis, L. & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Peixoto, F. (2003). Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças. Guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens (2ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3, *Social, emotional, and personality development*, (6th Ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista Locus Soci L*, (2), 46-64.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-hill.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1999). *Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar*. *Inovação*, 12(2), 7-24.



## **ANEXOS**

---



## **ANEXO 1 – TESTE SOCIOMÉTRICO**



### **Questões do teste sociométrico:**

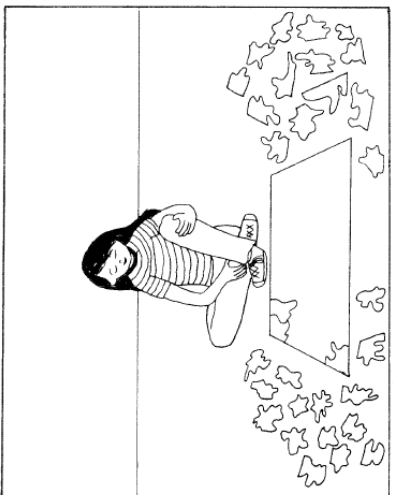
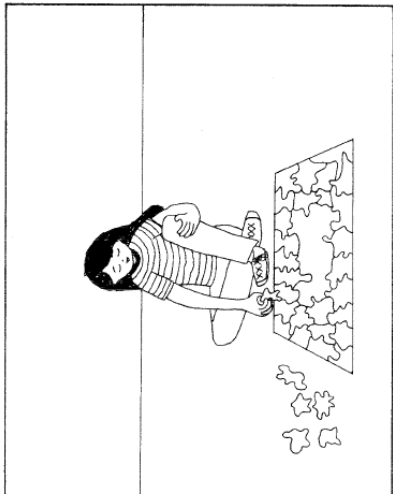
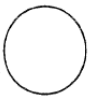
(cada criança pode escolher no máximo três colegas)

- 1- Quais são os meninos e meninas com quem gostas mais de brincar?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2- Quais são os meninos e meninas com quem mais gostas de trabalhar na sala?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3- Se fizeres uma festa de anos em tua casa quem são os meninos e meninas que convidas para a festa?



**ANEXO 2 – ESCALA PICTÓRICA DA PERCEÇÃO DE  
COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS EM  
IDADE PRÉ-ESCOLAR DE HARTER E PIKE (1980,1983) –  
EXEMPLO DE CADA SUBESCALA**





Questão 1

Esta menina é muito  
boa a fazer puzzles

Esta menina não é  
muito boa a fazer puzzles

És muito  
bom a  
fazer  
puzzles

És um  
bocadinho  
bom a fazer  
puzzles

És um  
bocadinho  
bom a fazer  
puzzles

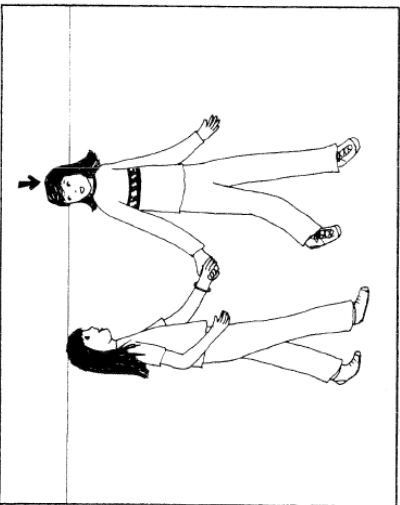
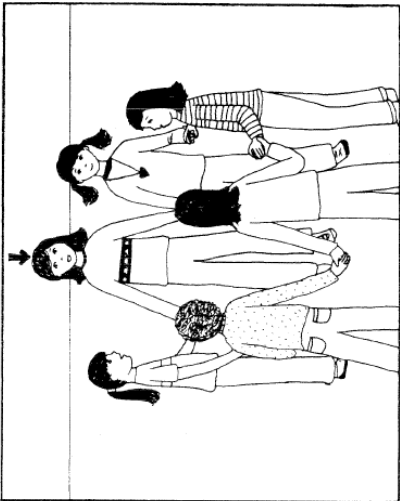
Não és  
muito bom

4

3

2

1



Questão 2

Esta menina tem muitas amigas com quem brincar

Esta menina não tem muitas amigas com quem brincar

Tens muitas amigas com quem brincar

Tens só algumas amigas com quem brincar

Tens poucas amigas com quem brincar

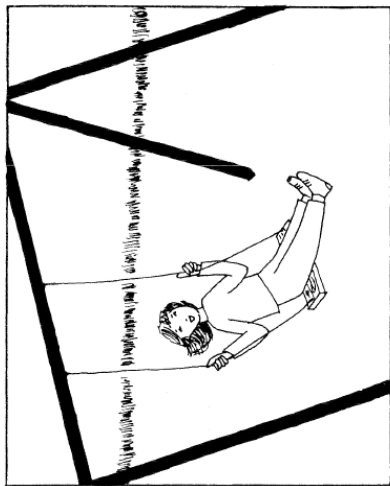
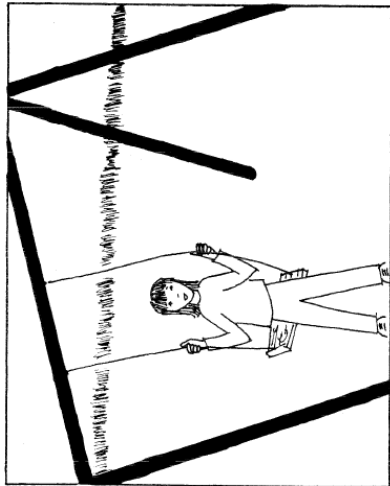
Não tens quase nenhuma amiga

4

3

2

1



Questão 3

Esta menina não é muita  
a andar de baloiço  
sozinha

Não é muito  
boa a andar de  
baloiço

És um  
bocadinho  
boa a andar  
de baloiço

1

2

Esta menina é muito boa  
a andar de baloiço  
sozinha

És boa a  
andar de  
baloiço  
sozinha

És muito boa  
a andar de  
baloiço  
sozinha

3

4



**ANEXO 3 – PRIMEIRA RECOLHA DE DADOS DO TESTE  
SOCIOMÉTRICO – MATRIZ SOCIOMÉTRICA**



1- QUAIS SÃO OS MENINOS E MENINAS COM QUEM GOSTAS MAIS DE BRINCAR?

	A	B	CM	C	MC	D	F	G	GC	GU	H	J	LC	L	M	N	R	SC	S	V
A																	1	3	2	
B						2							1							
CM						3							1		2					
C							3										2	1		
MC			1									2			3					
D		2											1							
F																	2	1	3	
G		2									1		3							
GC				2			1								3					
GU				2				3				1								
H	3							1		2										
J			2		1										3					
LC		1				2														
L				1				3												2
M																		2		1
N	2			1									3							
R	3								2											1
SC							3				2							1		
S	3																2	1		
V	2														1					
Total	5	3	2	4	1	3	3	3	1	1	3	1	5	0	5	0	5	5	3	2

1- QUAIS SÃO OS MENINOS E MENINAS COM QUEM MAIS GOSTAS DE TRABALHAR NA SALA?

	A	B	CM	C	MC	D	F	G	GC	GU	H	J	LC	L	M	N	R	SC	S	V
A																	2	1	3	
B			3			2							1							
CM												3			2	1				
C			3														2	1		
MC			2									1								
D													1							
F	3																	2	1	
G					3					2	1									
GC							2										1	3		
GU								1				3						2		
H						2				1										3
J			2		1										3					
LC	2					1														
L	2			1													3			
M																				1
N								1											3	2
R	3								1											
SC											2							3		1
S																	2	2		1
V	2														1					
Total	5	0	4	1	2	3	1	2	1	2	3	2	2	0	3	2	6	7	4	4

**1- SE FIZERES UMA FESTA DE ANOS EM TUA CASA QUEM SÃO OS MENINOS E MENINAS QUE CONVIDAS PARA A FESTA?**

	A	B	CM	C	MC	D	F	G	GC	GU	H	J	LC	L	M	N	R	SC	S	V
A	■																3	1	2	
B		■				2							1		3					
CM	1		■				3						2							
C				■										1				3	2	
MC			2	3	■						1									
D						■							1							
F			2				■											1	3	
G		1			3	2		■												
GC							2		■								1	2		
GU									3	■	2			1						
H	2									1	■									3
J			2		1							■	3							
LC		1				2							■							
L	1							2						■						3
M				3											■			2		1
N						1										■				2
R							3		2								■	1		
SC							3										2	■	1	
S																3	2	1	■	
V						3									1	2				■
Total	3	2	3	2	2	5	4	1	2	1	1	1	4	2	2	2	4	7	4	4



**ANEXO 4 – PRIMEIRA RECOLHA DE DADOS DA ESCALA  
PICTÓRICA DE AUTOCONCEITO**



DADOS DA ESCALA PICTÓRICA DE AUTOCONCEITO - 1

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOTAL	Total: sub-escala			
A	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	98	4	3.83	3.83	4
B	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	92	4	3.50	3.67	3.67
CM	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	99	3.83	4	4	4
C	3	4	4	2	3	4	1	3	4	4	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	85	3.83	3.33	3.00	3.50
MC	4	4	4	1	4	4	3	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	2	86	3.67	3.50	3.17	3.33
D	4	4	3	3	3	1	1	1	2	3	1	2	3	4	3	4	4	1	4	4	4	4	3	4	4	74	2.83	2.50	3.00	3.33
F	3	3	2	3	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	70	2.67	2.67	3.17	2.67
G	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4
GC	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	96	3.83	4	3.67	4
GU	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4
H	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	84	3.33	3.33	3.33	3.50
J	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4
LC	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4
L	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	91	3.83	3.17	3.67	3.83
M	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4
N	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	89	3.83	3.50	3.50	3.50
R	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	82	3.83	3.50	3.67	3.83
SC	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	95	4	3.50	4	3.67
S	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	2	2	3	4	4	2	4	4	4	4	4	3	1	4	84	3.67	3.67	2.83	3.17
V	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	96	3.50	4	4	4
																									Competência Cognitiva		Aceitação entre pares			
																									Competência Física		Aceitação materna			



## **ANEXO 5 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO				
Atividade	Estratégias (privilegiadas ao longo de toda a intervenção)	Descrição da atividade	Avaliação	Calendarização
DRAMATIZAÇÕES A PARTIR DE OBJETOS DO SACO-SURPRESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno grupo (4)</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> em cada mesa fica o pequeno grupo com 2 ou 3 objetos tirados do saco-surpresa, materiais riscadores e uma folha A3</p> <p><b>Organização do grupo:</b> dividir o grande grupo em pequenos grupos (4 elementos)</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> cada pequeno grupo cria uma história a partir dos objetos retirados. O adulto apoia/orienta as crianças na fase do planeamento e escreve a história criada pelas crianças. As crianças fazem a ilustração e organizam uma preparação para apresentar ao grande grupo. O adulto escreve na folha a história e o título que cada pequeno grupo inventou. Na apresentação, preparamos filas de cadeiras, apagam-se as luzes e vê-se as apresentações das histórias de cada grupo.</p>	Auto e Hétero Avaliação	27/4
LIMPEZA E ARRUMACÃO DAS ÁREAS DA SALA PARA RECEBER AS MÃES NO DIA DA MÃE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno grupo (3/4)</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> um grupo em cada área (área dos jogos, casinha, biblioteca, garagem, mesas de trabalho, anuncio de informação das limpezas que estão a decorrer) fica um pequeno grupo, panos de limpeza, detergente, vassoura, lixo</p> <p><b>Organização do grupo:</b> em pequenos grupos (4 elementos)</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> com a ajuda do adulto cada grupo de limpeza organiza e planeia como fazer as limpezas da área que lhe ficou destinada. Cada grupo apenas tem um exemplar do material necessário para as limpezas, para proporcionar o trabalho cooperativo</p>	Auto e Hétero Avaliação	4/5
QUEM É O MAIS RÁPIDO A CALÇAR OS SAPATOS?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pares</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> Em roda, a pares, no tapete, par de sapatos de cada criança.</p> <p><b>Organização do grupo:</b> a pares</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> todas as crianças se descalçam e põe os sapatos no centro. Com uma indicação sinalizar quando se inicia o jogo - ganha quem for o primeiro a calçar os sapatos. Realizar o mesmo descrito anteriormente, mas em trabalho de pares. A criança tenta calçar os sapatos ao colega (depois trocam as funções)</p> <p>Nota: as crianças que têm atacadores poderão precisar de ajuda do adulto</p>	Auto e Hétero Avaliação	5/5
PAINEL DOS SENTIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno grupo (4)</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> Orientar cada grupo para o seu espaço de trabalho (mesas), materiais diversos: cola, papeis, tintas, folha de cenário, pinceis, esponjas, lápis, canetas, carimbos, etc</p> <p><b>Organização do grupo:</b> grupos de 4 elementos</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> mesas de trabalho já previamente preparadas com o material à disposição (ter em atenção a distribuição de um único frasco de cola por grupo para encorajar a cooperação). Cada grupo representa um sentimento diferente (escolhido pelas crianças)</p>	Auto e Hétero Avaliação	6/5

<p>VAMOS SER ARQUITETOS: CONSTRUIR UM PROJETO DE UMA CASA COM PALHINHAS E PLASTICINA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pares</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> mesas de trabalho, palhinhas e bolinhas de plasticina / folhas de papel e marcadores</p> <p><b>Organização do grupo:</b> a pares</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> cada par constrói a sua casa e faz um desenho à vista; pontam numa folha o nome dos “arquitetos”, assim que terminarem o projeto (como ordem de apresentação). Cada par explica o seu projeto a todo o grupo na mesa de trabalho.</p>	<p>Auto e Hétero Avaliação</p>	<p>11/5</p>
<p>ORGANIZAR À MODA DE URSUS WEHRLI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pares</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> nas mesas de trabalho com o material previamente colocado: uma mesa com folhas/flores (diferentes), pratos/copos/talheres (da casinha), tampas de garrafa/ missangas grande de enfiar, canetas/tesouras</p> <p><b>Organização do grupo:</b> a pares</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> cada par vai para a sua mesa de trabalho e organiza o material de acordo com algum critério estabelecido pelo grupo, após a visualização do Power Point sobre o modo de organizar de Ursus, cada par apresenta ao grande grupo o seu trabalho na mesa de trabalho.</p>	<p>Auto e Hétero Avaliação</p>	<p>25/5</p>
<p>EXPLORAR A FORMA DE ORGANIZAR DE URSUS WEHRLI: PINTAR OS QUADRADINHOS, ORGANIZAR E CONTAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pares</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> as crianças estão duas a duas nas mesas de trabalho com uma folha onde está desenhada a quadrícula por pintar. No cavalete, de modo a que todos vejam, está a quadrícula (grande) pintada no dia anterior. Material: folho com a quadrícula, lápis de cera, tesoura</p> <p><b>Organização do grupo:</b> a pares</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> Cada par tem de pintar a quadrícula igual ao que observa no cavalete, recortar e voltar a colar numa folha – organizando à moda do Ursus. Contar o número de quadrados de cada cor. Cada grupo apenas deve ter um exemplar do material necessário para a atividade (favorecer a cooperação). Depois de pintar a quadrícula o grupo deve combinar como vão confirmar as cores que pintaram.</p>	<p>Auto e Hétero Avaliação</p>	<p>26-27/5</p>
<p>GUIAR O AMIGO DE OLHOS VENDADOS POR UM CAMINHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pares</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> por toda a sala, um percurso (uma cadeira para subir, passar por baixo da mesa, colocar um objeto na criança com os olhos vendados, sentar a criança e fazer um desenho à vista do menino com os olhos vendados). Material: Mesas, cadeiras, vendas, folhas, materiais riscadores, objetos diversos da casinha de bonecas (roupas, óculos, binóculos, etc)</p> <p><b>Organização do grupo:</b> a pares</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> cada par inicia o percurso alguns momentos depois do da frente para não haver nenhum choque. Um dos meninos vai de olhos vendados e o outro conduz, dando indicações, os pares trocam de posições no fim de percorrem a primeira vez o percurso. À medida que forem acabando o percurso sentam-se no tapete e preparam-se para mostrar os desenhos à vista ao grande grupo (devem ficar ao lado do par com quem fizeram o percurso)</p>	<p>Auto e Hétero Avaliação</p>	<p>2/6</p>

A CASA DA "MOSCA FOSCA"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno grupo (4)</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p>(trabalho realizado após a leitura da história "A casa da Mosca Fosca")</p> <p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> mesas de trabalho, com o material à disposição: caixas, tampas, feijões, cola, vários papéis, tintas, tecidos</p> <p><b>Organização do grupo:</b> em pequenos grupos (4)</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> colocar em casa mesa apenas um exemplar de cola, um pincel para cada tinta (para favorecer o trabalho cooperativo). O adulto deve apoiar cada grupo para delinear uma estratégia de realização da casa: planeamento de quem faz o quê. Registrar o que as crianças dizem no planeamento, para que se houverem, conflitos lembrar o que foi combinado, o que está escrito</p>	Auto e Hétero Avaliação	3/6
VAMOS PINTAR O QUE "ESTÁ NA CABEÇA DO AMIGO": QUERO QUE PINTES...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pares</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> cada par fica frente a frente com o cavalete de cartão. A folha fica fixa e cada criança tem um pincel, um copo com água e aguarelas.</p> <p><b>Organização do grupo:</b> trabalho a pares</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> cada par está frente a frente: o que está a pintar tem de ouvir e pintar exatamente o que é dito, quem está a dizer o que pintar não pode espreitar. No fim, a criança que disse o que desenhar vem verificar se o desenho está como tinha imaginado, como disse. Depois invertem-se os papéis. Apresentam-se os trabalhos em grande grupo no tapete (quem apresenta está sentado em duas cadeiras para esse efeito)</p>	Auto e Hétero Avaliação	8/6
EM QUE RAMPA VAI MAIS LONGE O CARRINHO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno grupo (3)</li> <li>- Escolha propositada dos elementos do grupo (agrupar crianças com posições sociometricamente assimétricas)</li> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização da interdependência positiva</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> em grande grupo, no tapete, em roda, três rampas com inclinação diferente, um carrinho, um marcador para marcar onde para o carrinho. Em pequeno grupo, nas mesas de trabalho, três rampas, um carrinho, fio e tesoura para medir a distância percorrida, folha e marcadores para registar e colar a distancia percorrida pelo carrinho</p> <p><b>Organização do grupo:</b> grande grupo (lançamento da questão e experimentação), pequenos grupos (3 crianças)</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> inicialmente é lançada a questão em grande grupo e aponta-se todas as ideias das crianças e a justificação. Depois verifica-se, solicitando que algumas crianças lancem o carrinho. Repetir o processo para que várias crianças possam participar e verificar o resultado. Ter atenção e dar indicação às crianças: o carrinho tem de ser lançado desde o início da rampa e não se pode aplicar nenhuma força. As rapas devem passar pelas crianças para verificarem que tem o mesmo comprimento (controlo das variáveis). De seguida, vão realizar a experiencia em pequeno grupo, onde com um fio medem a distancia percorrida e colam numa folha. Cada grupo apresenta a folha onde registaram as medidas das distâncias do carrinho nas várias rampas ao grande grupo no tapete.</p>	Auto e Hétero Avaliação	9/6
JOGO DA GARRAFA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Valorização</li> </ul>	<p><b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> em roda, no tapete, garrafa</p> <p><b>Organização do grupo:</b> grande grupo</p> <p><b>Estratégias de implementação:</b> Todos os dias roda-se uma garrafa e a criança para quem apontou a garrafa para o meio da roda, todos os outros têm de fazer referir as coisas boas que a criança fez naquele dia</p>	Ao longo do período de intervenção	



**ANEXO 6 – SEGUNDA RECOLHA DE DADOS DO TESTE  
SOCIOMÉTRICO – MATRIZ SOCIOMÉTRICA**



1- QUAIS SÃO OS MENINOS E MENINAS COM QUEM GOSTAS MAIS DE BRINCAR?

	A	B	CM	C	MC	D	F	G	GC	GU	H	J	LC	L	M	N	R	SC	S	V
A			2														3		1	
B			2									3		1						
CM				2								1			3					
C					2												1	2		3
MC			1									2			3					
D	1	3																2		
F								2	3				1							
G				3						2	1									
GC																	1	2	3	
GU								3									1	2		
H						3		2		1										
J			1		3										2					
LC		1				2	3													
L	3										2					1				
M			1		3	2														
N											3								1	2
R																3		1		2
SC	2																1		3	
S	1		2														1			
V															1		2	3		
Total	4	2	6	1	3	3	1	3	1	2	3	3	1	1	4	2	7	6	4	3

1- QUAIS SÃO OS MENINOS E MENINAS COM QUEM MAIS GOSTAS DE TRABALHAR NA SALA?

	A	B	CM	C	MC	D	F	G	GC	GU	H	J	LC	L	M	N	R	SC	S	V
A			3															2	1	
B			2									3			1					
CM	2							3				1								
C										3	1									2
MC			3									1	2							
D		2												1			3			
F									2				1			3				
G	3			2											1					
GC																	2	1	3	
GU	2							1						3						
H										1				3			2			
J			2		3										1					
LC					3		1									2				
L	3																		2	1
M		2		1		3														
N											3						2		1	
R										2					3			1		
SC									3				2				1			
S			2			3		1												
V	3			2											1					
Total	5	2	5	3	2	2	1	3	2	3	2	3	3	3	5	2	5	3	4	2

**1- SE FIZERES UMA FESTA DE ANOS EM TUA CASA QUEM SÃO OS MENINOS E MENINAS QUE CONVIDAS PARA A FESTA?**

	A	B	CM	C	MC	D	F	G	GC	GU	H	J	LC	L	M	N	R	SC	S	V
A	■		2														3		1	
B		■	2			1									3					
CM	2		■		3							1								
C				■				1						3		2				
MC			2		■							1	3							
D	2					■								3				1		
F				2			■						1							3
G				3				■		2	1									
GC									■								1	2	3	
GU	1	3	2							■										
H	2								2	1	■									
J			3		2							■			1					
LC						3	1						■	2						
L								3		1				■		2				
M		3	2			1									■					
N											2						■		1	3
R								3	2									■	1	
SC							3										1	■	2	
S			3													1	2		■	
V	3										2				1					■
Total	5	2	7	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	2



**ANEXO 7 – SEGUNDA RECOLHA DE DADOS DA ESCALA  
PICTÓRICA DE AUTOCONCEITO**



DADOS DA ESCALA PICTÓRICA DE AUTOCONCEITO – 2

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOTAL	Total: sub-escala				
A	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	96	3.50	4	3.83	4
B	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	85	3.67	3.33	3.33	3.17
CM	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4
C	4	4	4	1	4	4	1	4	4	3	4	1	4	4	3	4	4	2	4	4	2	4	3	4	3	83	3.50	3.17	3.00	3.50	
MC	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	92	3.83	3.50	3.50	3.83	
D	3	4	4	3	3	2	3	3	4	2	3	1	2	3	3	4	4	3	2	4	4	4	4	3	2	77	3	3.17	3.00	3.17	
F	4	3	4	2	2	3	4	3	3	3	3	4	2	3	4	2	2	4	3	4	2	1	2	2	3	72	2.83	3.33	2.83	2.33	
G	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	97	3.83	4	3.67	4	
GC	3	4	4	3	4	3	4	2	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	90	3.50	4	3.17	3.83	
GU	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4	
H	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	81	3	3.33	3.17	3.50	
J	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	3	3	1	4	2	1	4	86	3.67	3.50	3.17	3.33	
LC	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	4	4	4	4	
L	4	4	4	3	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	93	3.83	4	3.67	3.33	
M	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	96	3.67	4	3.67	4	
N	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	88	3.50	3.67	3.33	3.50	
R	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	95	3.67	4	3.67	4	
SC	4	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	3	4	2	4	3	4	2	4	4	4	4	4	2	2	84	2.83	3.67	3.17	3.67	
S	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	91	3.50	4	3.50	3.50	
V	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	97	3.83	4	3.87	4	
																									Competência Cognitiva		Aceitação entre pares				
																									Competência Física		Aceitação materna				



**ANEXO 8 – ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS DE PREFERÊNCIAS  
TOTAIS PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS-INTERVENÇÃO**



<b>Índices Sociométricos – Totais</b>		
	Pré-intervenção	Pós-intervenção
<b>A</b>	13	14
<b>B</b>	5	6
<b>CM</b>	9	18
<b>C</b>	7	6
<b>MC</b>	5	7
<b>D</b>	11	8
<b>F</b>	8	4
<b>G</b>	6	9
<b>GC</b>	4	5
<b>GU</b>	4	8
<b>H</b>	7	7
<b>J</b>	4	8
<b>LC</b>	11	6
<b>L</b>	2	7
<b>M</b>	10	12
<b>N</b>	4	7
<b>R</b>	15	16
<b>SC</b>	19	12
<b>S</b>	11	12
<b>V</b>	10	7

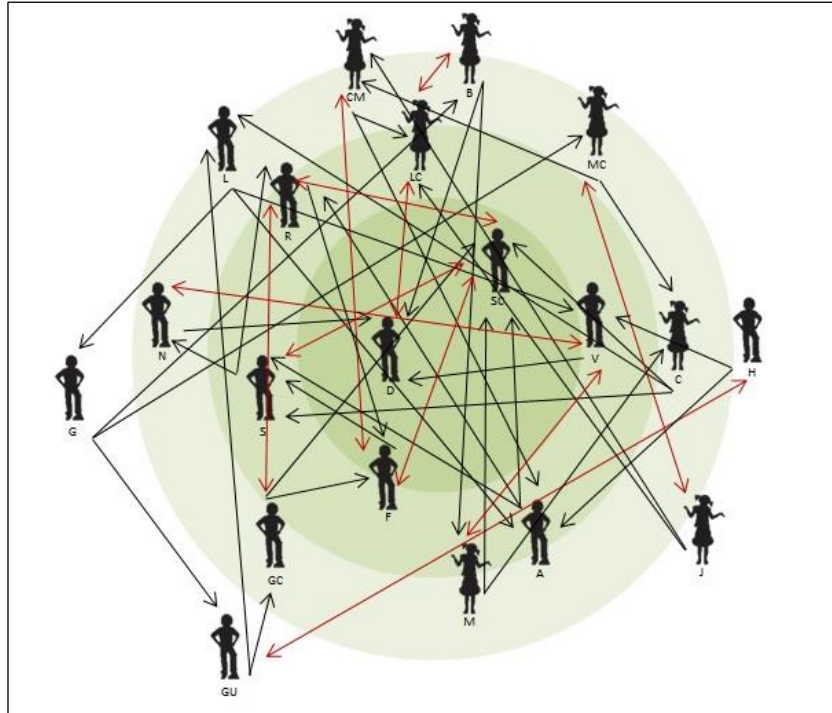


**ANEXO 9 – SOCIOGRAMAS DE PREFERÊNCIAS PARA A  
QUESTÃO 3: PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS-INTERVENÇÃO**

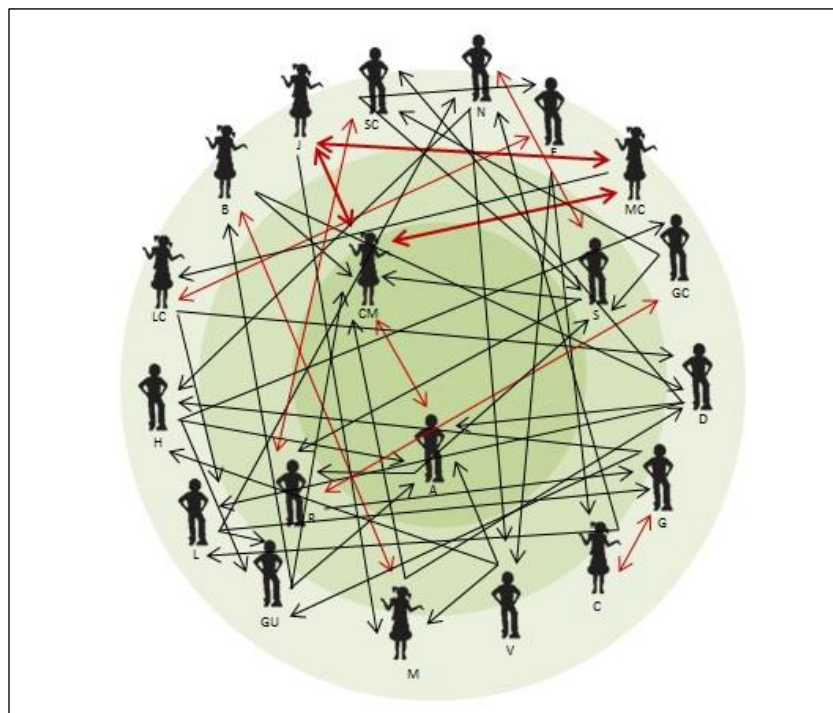


# SE FIZERES UMA FESTA DE ANOS EM TUA CASA QUEM SÃO OS MENINOS E MENINAS QUE CONVIDARIAS PARA A FESTA?

Pré-intervenção



Pós-intervenção





**ANEXO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS  
SEMANAIS DE ESTAGIO**



Análise de conteúdo dos relatórios semanais		
Categorias	Datas	Unidades de registo
Scaffolding Adulto-criança	8/9/10-06-2015	(...) Quando chegou a altura de medir a distância percorrida pelo carrinho a CM ia cortar o fio com a tesoura, mas não estava a conseguir. Eu perguntei às crianças como poderíamos resolver a situação e a M disse, <i>“Segura tu no fio e eu corto”</i>
	1/2/3-06-2015	[no recreio] a MC veio ter comigo e disse que os meninos não queriam brincar com ela e não lhe emprestavam os brinquedos. Sugeri que levasse um brinquedo e como poderia falar-lhes: <i>“Tenho aqui este pónei que podia ser o filho. Podemos brincar juntos?”</i> . A MC foi e com a minha sugestão conseguiu entrar na brincadeira sem que eu interviesse diretamente. Este processo ajuda a criança a sentir-se mais capaz socialmente e o adulto é apenas um “andaime” e não quem resolve o problema em vez da criança
Imitar padrões do adulto	1/2/3-06-2015	A L afirmou que não conseguia desenhar uma maçã, apesar de ter sido o pedido da MC. Esta prontamente respondeu-lhe que tinha de desenhar <i>“à sua moda”</i> . Esta expressão, que habitualmente utilizo, estava na boca da MC
	1/2/3-06-2015	A L e a B pediram-me uma folha para fazerem um desenho (...) no fim vieram ter comigo e a L disse: <i>“Olha, Carolina! Fizemos as duas em equipa. Assim as minhas ideias e da B são muitas ideias e fica ainda mais bonito, não é?”</i>
Interdependência positiva	25/26/27-04-2015	[numa reunião no tapete] <i>Como acham que se podia chamar este jogo?</i> , o A respondeu, <i>“Acho que pode ser jogo da garrafa”</i> (...) O jogo da garrafa tem sido muito proveitoso (...) todos querem ir para o meio da roda. [Alguns comentários das crianças], <i>“Fez um desenho lindo comigo”</i> (GC); <i>“Brincámos aos animais”</i> (R). (...). O contributo do adulto era essencial para fossem valorizadas naquele momento, perante o grupo, as novas conquistas da criança naquele dia
	4/5/6-05-2015	A J era boa a deitar as canetas no lixo e eu a afinar os lápis” ou ainda, “O D e eu limpámos a casinha. O D era bom a limpar a mesa e eu os armários. Pusemos os pratos de um lado e os tachos e os garfos do outro. Também vestimos a boneca porque a C disse que o bebé tinha frio. O D pôs os calções e eu as meias
	1/2/3-06-2015	Quando perguntei à <i>“MC, porque que será que o L foi contra a cadeira?”</i> O A ajudou a responder e viu-se que a MC não tinha dado a indicação e por isso o L não sabia que havia uma cadeira. Depois a MC explicou que lhe tinha posto uns binóculos ao pescoço e mostrou o desenho. O GU explicou que tinha corrido muito bem, já que tinha dado a mão à J e ela tinha ouvido <i>“com muita calma”</i> , o que ele estava a dizer, <i>“e nem bateu com a cabeça na mesa”</i> . (...) Foi ainda importante referirmos o que devia fazer o menino que estava a guiar e a ser guiado: <i>“quem está com os olhos tapados tem de ouvir o amigo”</i> (LC), <i>“...e fazer o que ele diz”</i> (G) (...) [perguntei,] <i>“E quem está a conduzir?”</i> <i>“tem de estar muito atento e dizer tudo”</i> (B), <i>“...Senão acontece o que?”</i> perguntei eu. <i>“Ele cai e vai contra as coisas”</i> (LC).
	1/2/3-06-2015	(...) Destaca-se o entusiasmo da MC ao ver o seu desenho pintado pela CM (...) Quando lhe perguntei se estava como tinha imaginado, respondeu-me <i>“era mesmo o que estava na minha cabeça”</i> .

Resolução de conflitos	25/26/2 7-05-2015	(...) as crianças tinham de decidir quem ia para junto do cavalete e quem ficava a confirmar as cores. O caso da M e da B foi o mais difícil. Ambas queriam ir para o cavalete e não havia forma de se decidirem. Para que não fosse o adulto a resolver o caso foi exposto ao grande grupo. Como resolver? A CM levantou-se para vir ajudar <i>"Meninas, resolvam-se! Conversem!"</i> , depois olhou para as duas e declarou, <i>"Acho que vai a B"</i> . Aqui procurei intervir, uma vez que a decisão não poderia ser da CM. Estabeleceu-se algum silêncio, com todas as crianças de olhos postos na M e na B à espera que se resolvesse aquele "problema". Então a M disse, <i>"A B pode ir"</i> . A cedência da M foi por mim sublinhada e depois perguntei, <i>"O que acham do que a M fez?"</i> , a J respondeu, <i>"Foi linda!"</i> e todos bateram palmas...
Planeamento	25/26/2 7-05-2015	<i>Como estão a fazer este trabalho em equipa?"</i> [,perguntei.] As respostas foram <i>"primeiro sou eu"</i> (C), <i>"depois eu"</i> (G) <i>"e a seguir eu"</i> (N). <i>"E depois?"</i> <i>acrescentei</i> <i>"Volto a ser eu"</i> , respondeu a C. [Quanto ao A e ao D] <i>"Eu pinto aqui e ele ali"</i> (A), apontando para as duas extremidades da quadrícula. (...) Uns decidiram colar os quadrinhos à vez e outros por cores [propositadamente cada grupo só tinha uma cola]
	1/2/3- 06-2015	(...) nós combinámos que a rolha era uma chaminé e era eu que fazia (C) (...) A B teve a ideia e depois eu tive a outra" (MC) (...) O meu papel [tem sido] importante para reforçar esta ideia do trabalho cooperativo – cada um dá o melhor que sabe e juntos fazem um trabalho muito melhor do que se estivéssemos separados
	1/2/3- 06-2015	(...) Depois de algum impasse começaram a surgir ideias, <i>"primeiro temos de fazer um telhado"</i> (CM) <i>"é uma porta"</i> (M). Numa folha aponte a ordem das ideias a quem as ia realizar. Surgiam conflitos e a M chamou-me, <i>"Carolina, sou eu a pintar, não é ela"</i> . Eu cheguei perto das crianças e voltávamos a olhar para a folha para verificar quem tinha ficado de fazer aquilo. Vi como, mais tarde, ao colocar-se um novo problema a C pegou na folha e recordou <i>"nós combinámos que a rolha era uma chaminé e era eu que fazia"</i>
Organização do espaço	25/26/2 7-05-2015	Como se pode ver, as crianças foram para as mesas e quase todos os grupos, começaram por fazer a composição de forma individualizada. Procurei não dar indicações sobre o modo como elas se deviam sentar (...) Eu e a educadora interviemos e pusemos as crianças lado a lado. (...) A tarefa tornou-se mais fácil e ouviram-se comentários como: <i>Aqui ficam estas. Vamos pôr estas; aquelas ali</i> (M), <i>Olha como estou a fazer. Aqui ficam as tampas da coca-cola</i> (A)
Dificuldades – trabalho de equipa	11/12/1 3-05-2015	(...) Assim que os pares se sentaram foi automático, cada menino começou a fazer a sua casa de forma individual. (...) Tive de intervir e explicar que era um trabalho em equipa e que para isso tinham de ajudar os dois (...) O problema inicial voltou a surgir nos desenhos (...) [em vez de] uma casa [estavam] duas, já que cada criança fez a sua
	4/5/6- 05-2015	(...) A J e a M estavam atrapalhadas com os lápis porque já não sabiam os que tinham afiado e discutiam entre elas quem ficava com estes ou aqueles lápis.
	27/28/2 9-04-2015	(...) as crianças têm bastante dificuldade em trabalhar em equipa. Em cada grupo havia sempre uma criança que dominava (...) tive de intervir bastantes vezes (...) nas apresentações [dos trabalhos] o A, o S e a CM queriam sempre explicar tudo e os outros ficavam calados