



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

**CONFLITOS INTERPESSOAIS NA SALA DE ATIVIDADES**

*uma oportunidade para falar de emoções*

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**JOANA SOFIA OLIVEIRA MIGUEL**

**JULHO e 2014**



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

**CONFLITOS INTERPESSOAIS NA SALA DE ATIVIDADES**

*uma oportunidade para falar de emoções*

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

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**JOANA SOFIA OLIVEIRA MIGUEL**

**JULHO e 2014**

No portefólio de creche reli as palavras, em seguida apresentadas. Estas recuperam uma das minhas histórias preferidas, *O Príncipezinho*, combinando-a com o meu pensamento. Uma vez que são referentes ao ato de caracterizar que sustenta o relatório, achei interessante recuperá-las

“ Saint-Exupéry (2007) escreve, “Se não fosse para não para me esquecer dele, para que havia de estar aqui a tentar descrevê-lo?”, (p. 20) e eu, nas suas palavras, encontro-me. Se não fosse para eternizar a minha experiência por que motivo estaria aqui sentada à procura de como caracterizá-la? Encontrei a minha clave de sol, agora, resta-me recuperar as minhas memórias e faze-las dançar, ao som da melodia que ouço e que alenta a minha escrita.”

## **Agradecimentos**

Este trabalho reflete o término de mais uma etapa de realização pessoal e profissional. Fica para trás um percurso de alegrias, mas também de muitas preocupações que me desencorajaram e assustaram. Nesses momentos, nunca faltaram as vozes crentes e apoiantes. A essas, resta-me agradecer. E, por isso, agradeço:

Ao meu pai que sempre apoiou as minhas decisões e os meus sonhos, confiando em mim e nas minhas capacidades.

À Teresa e à minha irmã Catarina que todos os dias e, especialmente neste último ano, me ouviram com interesse, tendo sempre alguma coisa para me dizer.

Aos meus avós e tio que sempre felicitaram as minhas conquistas, reforçando o quanto acreditavam em mim e naquilo que era capaz.

Ao meu namorado, Ivo Pinto, tantas vezes alvo do meu nervosismo e descontrolo, motivados pelo receio de não ser capaz de concluir, com sucesso, mais uma etapa. Agradeço-lhe pela calma, pela compreensão e pelo apoio.

À minha amiga Daniela Gandum que, no nestes últimos anos, partilhou comigo vários momentos de alegria, diversas etapas vencidas e múltiplas ocasiões de amizade. A ela deixo também um obrigado pela disponibilidade para me ouvir, partilhando ideias e preocupações. Mas também às minhas amigas: Ana Batista, Cheila Nogueira, Patrícia Lima e Raquel Santos - que rechearam, com sorrisos, este meu percurso académico.

À minha parceira de prática profissional supervisionada, Patrícia Machado, que viveu, comigo, esta reta final.

Às minhas supervisoras institucionais, pelo apoio ao trabalho que desenvolvi, mas também e sobretudo por sempre confiarem em mim.

A todos os elementos das equipas educativas que me acolheram e significaram a minha prática profissional supervisionada.

Às famílias que me receberam com um sorriso.

A todas as crianças que me permitiram entrar, estar e viver nas suas salas, partilhando, comigo, momentos inesquecíveis que deixaram saudades. A elas agradeço também por me terem incluído nas suas brincadeiras e aprendizagens, ou seja, por me deixarem fazer parte das suas vidas, sentindo-as como os “meus pimpolhos”.

## Resumo

O presente relatório foi redigido no âmbito da unidade curricular: Prática Profissional Supervisionada – do Mestrado de Educação Pré-Escolar e apresento-o como produto de todo o trabalho desenvolvido nos contextos de creche e jardim-de-infância.

A sua redação teve como objetivo refletir acerca destes dois contextos, observando e caracterizando os seus agentes educativos. Ainda neste sentido, esteve também presente a intenção de partilhar, refletindo, acerca das aprendizagens, nestes espaços despoletadas.

No decorrer da minha prática profissional supervisionada, reconheci uma problemática: conflitos interpessoais e a sua relação com as emoções – que me comprometi a aprofundar. Esta componente do relatório é realizada, entrecruzando-a com aquela que foi a minha metodologia. A reflexão, em torno desta problemática, tem início com a partilha de como surgiu, seguindo-se por uma tentativa de aproximar, relacionando, os conflitos entre pares e as emoções das crianças envolvidas. Estes subcapítulos do relatório são, sempre que possível, enriquecidos com episódios e atividades concretas, ocorridas no jardim-de-infância, e que tiveram como intenção proporcionar momentos de aprendizagem significativos para o grupo de crianças.

Ao longo deste período da minha formação, entendi as crianças como participantes ativos naquelas que são as suas aprendizagens, reconhecendo-lhes o direito de partilhar as suas experiências e as suas ideias. Desta forma, o presente relatório é enriquecido com diversas notas de campo que refletem as vozes das crianças.

Concluindo, constam, também neste trabalho, breves considerações finais, nas quais dou a conhecer os meus medos, as minhas aprendizagens e aquelas que foram as minhas conquistas. Isto, ao mesmo tempo, que reflito acerca do meu «eu» profissional e de como esta experiência proporcionou o seu crescimento.

**Palavras-chave:** Conflitos Interpessoais, Crianças, Educador de Infância, Emoções, Estratégias.

## **Abstract**

The present report was redacted in the field of the curricular unit: Supervisioned Professional Practic – from the Pre-Scholar master's degree and I present it as a product of all the work developed in the crèche and kinder garden contexts.

It's redaction had as an objective to reflect upon these two contexts, observing and characterizing it's educating agents. Still in this aim, was present the intention of sharing, reflecting, about the learnings, triggered in these spaces.

In the progress of my supervisioned professional practic, I reckoned a problematic: interpersonal conflicts and it's relation with emotions – wich I compromised to study in depth. This component of the report is done, interweaving it with what was my methodology. The reflection, around this problematic, begins with the sharing of how it came, following an attempt to aproach, relating, the conflicts between pairs and the emotions of the children involved. These subchapters of the report are, whenever possible, enriched with episodes and concrete activities, occured in the kinder garden, and that had the intention to provide significative learning moments to the children's group.

Throughout this period of my formation, I understood children as active participants in what are their learnings, recognizing them the right to share their experiences and their ideas. In this way, the present report is enriched with diversified field notes that reflect the childrens voices.

Concluding, contained, also in this work, brief final considerations, in wich I make my view known about my fears, my learnings and those that were my conquests. This, at the same time, that I reflect about my professional “I” and of how this experience provided it's growth.

**Key words:** Interpersonal conflicts, Children, Child Educator, Emotions, Strategies.

## **Léxico de Siglas**

**IPSS:** Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI:** Jardim-de-Infância

**ME:** Ministério da Educação

**OCEPE:** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PPS:** Prática Profissional Supervisionada

## Índice Geral

1. Caracterização para a Ação .....	4
<b>1.1. Meio onde estão inseridas as instituições</b> .....	4
<b>1.2. Contexto Socioeducativo</b> .....	4
<b>1.3. As metodologias adotadas</b> .....	5
<b>1.4. O Tempo e o Espaço na Creche e no Jardim-de-Infância</b> .....	5
<b>1.5. Trabalho em Equipa</b> .....	7
<b>1.6. Famílias das Crianças</b> .....	8
<b>1.7. Grupo de Crianças</b> .....	9
1. Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação Pedagógica .....	11
2. Observação de um Grupo e o Despoletar de uma Problemática .....	15
3. Conflitos Interpessoais na Sala de Atividades: uma oportunidade para falar de emoções... 17	
3.1. Investigar através da ação .....	17
3.2. Uma Primeira Avaliação .....	21
3.3. Uma ação com que objetivos .....	23
3.4. Procurando concretizar objetivos .....	24
3.5. Uma segunda e última avaliação .....	35
3.6. Ponto Final: Refletir, cruzando dados .....	37
<b>Capítulo 3. Considerações Finais</b> .....	<b>41</b>
1. Partilhando um pouco de mim e do encontro com o «meu eu» profissional.....	41
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>45</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>50</b>
ANEXO 1 .....	51
História, Dimensão jurídica e organizacional e espaços físicos dos Contextos de Estágio ....	51
ANEXO 2 .....	53
Dia Tipo da Valência de Creche .....	53
ANEXO 3 .....	54
Dia Tipo da Valência de Jardim de Infância .....	54



ANEXO 4.....	55
Planta da Sala da Creche.....	55
ANEXO 5.....	56
Áreas e Materiais da Creche.....	56
ANEXO 6.....	57
Planta da Sala do Jardim-de-Infância.....	57
ANEXO 7.....	58
Áreas e Materiais do Jardim-de-Infância.....	58
ANEXO 8.....	59
Dados Referentes às Famílias na Valência de Creche.....	59
ANEXO 9.....	63
Dados Referentes às Famílias na Valência de Jardim de Infância.....	63
ANEXO 10.....	65
Notas de Campo.....	65
ANEXO 11.....	68
Póster Diário da Creche.....	68
ANEXO 12.....	69
Póster Diário do Jardim-de-Infância.....	69
ANEXO 13.....	70
Reflexão Semanal da 1ª Semana de Estágio em Jardim-de-Infância.....	70
ANEXO 14.....	74
COR: Folha de Registo.....	74
ANEXO 15.....	75
COR: 1ª Avaliação.....	75
ANEXO 16.....	86
Carta e Atividade para Envolver as Famílias.....	86
ANEXO 17.....	88
COR: 2ª Avaliação.....	88

### **Índice de Figuras**

Figura 1 (Crianças a Pintar a Caixa Mágica).....	12
--	----

Figura 2 (Materiais Usados para Dinamizar a Hora do Conto).....	12
Figura 3 (Registo Fotográfico da Atividade Caixa das Formas).....	12
Figura 4 (Registo Fotográfico da Atividade Contar Até 10 Com Fernando Pessoa) .....	12
Figura 5 (Registo Fotográfico da Atividade Como é Que Movem os Animais).....	13
Figura 6 (As Duas Crianças Escrevem o Título do Desenho).....	13
Figura 7 (Divisão Silábica Realizada no Decorrer de Uma Atividade do Nosso Projeto Quem é Fernando Pessoa) .....	14
Figura 8 (Cartão Situação em que Duas Crianças se Envolvem num Conflito).....	31
Figura 9 (Registo Fotográfico do Decorrer da Atividade) .....	32
Figura 10 (L 4 anos a Falar do que Sentiu Quando Saiu do Jogo).....	33
Figura 11 (A 4 anos a Falar do que Sentiu Quando Saiu do Jogo).....	33
Figura 12 (LB 4 anos a Falar do que Sentiu Quando Saiu do Jogo) .....	33

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 (Dados do Grupo de Crianças) .....	20
---	----

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 (Avaliação do Envolvimento das Crianças na Resolução de Problemas Sociais) .....	22
Gráfico 2 (Avaliação do Envolvimento das Crianças na Resolução de Problemas Sociais) .....	35

## **Introdução**

A organização curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, qualificado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, propicia a vivência de um período de Prática Profissional Supervisionada, nas valências de creche e de jardim-de-infância. A unidade curricular respetiva concretiza-se numa oportunidade de cruzar os saberes teóricos com a prática, refletindo sobre ela, mas também acerca de um futuro percurso profissional que se inicia. Neste sentido, o presente relatório emerge daquela que foi a minha Prática Profissional Supervisionada, nos contextos de educação pré-escolar: creche e jardim-de-infância – decorrida entre 6 e 31 de janeiro de 2014, com um grupo de 15 crianças com 2 anos de idade, e de 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Segundo Freire (1967), “Não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre homens, uns com os outros.” (p.1). Antes de entrar, em qualquer uma das duas portas, tive sempre presente uma certeza. Estava a entrar no espaço de outros, prestes a participar na rotina de uma equipa que, prontamente, se disponibilizou para me receber. Logo, jamais poderia entrar, em qualquer uma das duas instituições, sem uma predisposição para ouvir, nem tão pouco sem uma abertura para conhecer. A frase de Paulo Freire desperta o nosso lado humano, aquele que transcende as características físicas e que se foca nos valores. Acredito que estes: respeito, humildade, responsabilidade – são fundamentais quando trabalhamos na área da educação. Sem o respeito pelo outro, isentos da humildade que nos permite reconhecer que tanto mais há a aprender e desobrigados da responsabilidade de cuidar o outro, torna-me difícil, se não impossível falar de educação. Na minha prática profissional, foram estes os valores que me nortearam e acredito que tenham sido eles os responsáveis por ter, mais do que identificado uma problemática, trabalhado uma área do saber tão sensível como a formação pessoal e social, reconhecendo-lhe a mais-valia que foi falar de emoções. Ainda neste sentido, o que vivi nos dois contextos sublinha a importância destes valores, a meu ver imprescindíveis para qualquer educador de infância. Isto porque, em cada um deles, criei laços que me permitiram ouvir e sentir, como reais, manifestações de afeto.

Um outro aspeto que considero imperioso destacar, é o papel da observação. Uma característica pioneira da PPS, ou seja, que nos acompanha desde o primeiro momento.

Ao longo de todo o caminho, findado neste relatório, fui conhecendo, para lá da teoria, a importância de observar. Uma ação que fui tendo como imprescindível. Primeiramente, sem uma observação cuidada não teria sido possível caracterizar os contextos, falando dos seus agentes educativos. Todavia, sem observar tornar-se-ia difícil entender as potencialidades e as fragilidades do espaço que nos recebe, bem como custoso compreender aqueles que, diariamente, seriam responsáveis pelo meu crescimento pessoal e profissional, adultos e crianças. Ao longo da minha prática profissional supervisionada, esta foi sempre uma ação presente que, me ajudou, querendo focar a minha problemática, a relacionar as ações às emoções das crianças.

Freire (1967) elucida-nos, afirmando que “As respostas do homem aos desafios do mundo, através dos quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são que fazeres que contém inseparavelmente ação e reflexão.” (p. 1). Reflexão. Outro ato sempre presente ao longo da minha PPS e que entendo como essencial na ação profissional de qualquer educador de infância. A reflexão permite-nos reorientar a prática, proporcionando ocasiões de aprendizagem significativa. Esta possibilita-nos avaliar as nossas estratégias, as nossas decisões, numa tentativa de compreender o que correu bem, mas também o que correu menos bem. Ainda neste sentido, entendo que, tanto ou mais inerente às atividades que planificamos, esta não se afasta do dia-a-dia e da forma como agimos perante determinado episódio. É ela a responsável por, diariamente, trazermos para casa inúmeros momentos que nos deixam preocupados ou confiantes. Neste sentido, valorizando-a, reconheço que foi fundamental em determinados momentos da minha prática profissional supervisionada, permitindo-me, entre outras coisas, reorientar e terminar, com sucesso, o nosso projeto: *Quem é Fernando Pessoa?*.

Freire acrescenta ainda que “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo.” (Freire, 1967, p.1) Não podia dar como terminada esta introdução, sem falar da importância que reconheço na introspeção, ou seja, na capacidade de

“olharmos” para nós, procurando conhecer quem é o nosso ser-humano e que influência este tem no nosso campo profissional. Os nossos valores determinam a nossa postura, a nossa forma de olhar o mundo e, com isso, acredito, que a nossa forma de estar numa instituição e de estar perante um grupo. Neste sentido, estou ciente que, ao longo da minha prática profissional supervisionada, o “meu humano” possibilitou-me respeitar o espaço e o tempo do outro, observar, refletindo, sem ser intrusivo ou ofensivo, mas sim compreensivo. Estou convencida que o “meu humano” foi responsável por descortinar, a título de exemplo, a minha problemática, querendo, mais do que descrever o que observava, compreender o que vivia.

Este quadro ético que encerra as minhas convicções foi preservado na redação do presente relatório, protegendo a imagem e a identidade das crianças, bem como a das instituições onde realizei a minha PPS e respetivas equipas educativas. De seguida, é possível ter conhecimento do roteiro deste relatório.

No primeiro capítulo: **“Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos de Creche e Jardim de Infância”** – é apresentada a análise reflexiva dos contextos educativos, onde aconteceu a minha Prática Profissional, procurando caracteriza-los no que concerne ao meio, às metodologias adotadas, ao tempo e ao espaço das respetivas salas de atividades, não descorando das equipas educativas, das famílias das crianças e dos grupos de crianças que lhes dão vida.

O segundo capítulo: **“Análise Reflexiva da Intervenção Pedagógica”** – encontra-se subdividido em dois grandes subcapítulos. No primeiro subcapítulo, são anunciadas e fundamentadas aquelas que foram as minhas intenções pedagógicas, no decorrer da minha PPS. Uma apresentação enriquecida com aqueles que senti como sendo os meus referenciais teóricos, bem como por exemplos concretos da minha prática. Já no segundo subcapítulo, é exposta a problemática: **“Conflitos Interpessoais na Sala de Atividades (uma oportunidade para falar de emoções)”** - que incitou a investigação ação que me propus a aprofundar.

Termino este relatório, refletindo acerca de todo este meu percurso, partilhando medos e aprendizagens, num capítulo intitulado como: **Considerações Finais** – que encerra, mais do que um relatório, uma fase da minha formação.

## **Capítulo 1. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos de Creche e Jardim de Infância**

Neste capítulo, apresento um resumo dos contextos educativos de creche e JI onde decorreu a minha PPS, mas também dos seus agentes educativos: equipa educativa, famílias das crianças e grupo de crianças.

### **1. Caracterização para a Ação**

Segundo a metáfora de Postic e De Ketele (citada por Cristina Parente, 2002) “O observador é como um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir.” (p.173). No contexto educativo, o educador corporiza este navegador, conhece o meio, os espaços, as crianças e as suas famílias, mas também as potencialidades e fragilidades do sistema e reúne as ferramentas necessárias para planificar, num ato real e significativo que permite à criança interagir com os seus pares, com outros adultos da equipa educativa, com as famílias, bem como com a sua comunidade.

#### **1.1. Meio onde estão inseridas as instituições**

Segundo as OCEPE (1997), o educador deve “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (p. 15). Neste sentido, impera a necessidade de conhecer o meio onde está inserida a instituição, avaliando os seus recursos. Ambas as instituições localizam-se no concelho e distrito de Lisboa. O espaço que as envolve destaca-se pelo comércio tradicional, mas também pela expressividade dos espaços verdes e pelos convites culturais (ex.: Casa Fernando Pessoa que despoletou o nosso projeto: *Quem é Fernando Pessoa?*). A estas características, junta-se a significativa acessibilidade.

#### **1.2. Contexto Socioeducativo**

A instituição, onde decorreu a minha intervenção em creche, existe desde 1882. Foi edificada como o primeiro espaço nacional para receber crianças em idade de pré-escolar, fiel ao Modelo de Fröebel que sublinha a importância dos estabelecimentos de ensino serem acolhidos por espaços verdes, contrariando a comum receção cinzenta e urbana. Atualmente, regendo-se pelos valores da Santa Casa da Misericórdia, abraça a valência de creche. Por sua vez, o JI, onde aconteceu a minha PPS, é uma das sete casas

da Fundação X, sendo uma IPSS e data de 1834. Surge para se encarregar da proteção e educação das crianças menos favorecidas, desde que abandonavam a alimentação láctea maternal até aos sete anos de idade. Na atualidade, concerne as valências: creche e JI. No anexo 1 (*ver anexo documento anexos*) estão disponíveis alguns dados relativos à história, à dimensão jurídica e organizacional dos dois contextos.

### **1.3. As metodologias adotadas**

Quanto às metodologias utilizadas e recuperando a informação dos documentos oficiais das instituições, a creche pertence à Santa Casa da Misericórdia e, por isso, reconhecem-se os seus valores na ação pedagógica praticada. Segundo o Projeto Educativo, apercebemo-nos que a instituição privilegia os princípios de Gabriela Portugal, com enfoque para três pilares essenciais: a postura do adulto, o espaço envolvente, o equipamento e as experiências promotoras de aprendizagem. Por sua vez, na sala, pela ação da educadora cooperante e pelo Projeto Pedagógico de Sala, reconhecem-se ainda as linhas do Modelo HighScope, sobressaindo o respeito pelo desenvolvimento natural da criança.

No que concerne ao JI e uma vez que este pertence à Fundação X, reconhece-se um cariz moral de solidariedade e justiça social. Pela leitura do Projeto Educativo, conhece-se a valorização de um currículo flexível que impulsiona a formação de um modelo formativo para cada área do saber, não descurando as características e as necessidades das crianças. Neste sentido, entramos na sala, na qual, pela observação da ação pedagógica da educadora cooperante, bem como pelo seu Projeto Pedagógico de Sala, denotam-se estratégias diversas que valorizam a realização de projetos, mas também a valorização de acontecimentos diários que norteiam e enriquecem a prática pedagógica.

### **1.4. O Tempo e o Espaço na Creche e no Jardim-de-Infância<sup>1</sup>**

O dia-a-dia em creche e JI deve respeitar os “ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72). Neste sentido e recuperando o que vivi nas duas valências, acredito que este deve ser semelhante a um comboio, onde uma carruagem nos leva à outra de forma natural, tranquila e sem

---

<sup>1</sup> Os dias tipo das valências de creche e jardim-de-infância, encontram-se disponíveis nos anexos 2 e 3, no documento anexos.

pressas, ou seja, que este deve respeitar as crianças, não apressando os diferentes momentos das rotinas, nem forçando as suas transições.

Um ambiente físico saudável para o desenvolvimento de bebés e crianças é aquele que garante a sua segurança e que os convida a entrar, ficar, “movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites.” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).<sup>2</sup>

No que concerne à organização da sala de atividades da creche (*ver a planta da sala, anexo 4, e as áreas e os materiais no anexo 5, no documento anexos*) e a título de exemplo, considero uma mais-valia que a sala seja ampla, não limitando o movimento dos agentes que nela interagem diariamente. A isto, junta-se a luz natural e o facto de a sala ser abraçada por um espaço verde, conferindo-lhe uma serenidade que promove a calma, mas que também convida as crianças a observar a natureza envolvente.<sup>3</sup>

Para além disto, os materiais encontram-se ao nível das crianças, possibilitando uma exploração autónoma, e todos os trabalhos do grupo são expostos, fazendo-se acompanhar de um registo fotográfico, partilhando o dia-a-dia com as famílias. Ao longo do tempo, a decoração da sala é alvo de alterações, indo ao encontro de determinado tema (ex.: estações do ano ou festividades) e despertando a curiosidade das crianças. Em conclusão, destaco os documentos organizadores da rotina que, para além do registo do acolhimento e saída, possibilitam que a equipa educativa partilhe, com as famílias, observações referentes à higiene, alimentação e descanso das crianças.

Por sua vez, no que diz respeito à sala de JI (*ver a planta da sala, anexo 6, as suas áreas e respetivos materiais no anexo 7, no documento anexos*), esta é, igualmente, bem iluminada e ampla. Nas suas áreas, delimitadas por móveis de arrumação, estão

---

<sup>2</sup> “A educadora traz para o refeitório massa colorida com corante alimentar. As crianças estão sentadas à mesa. Os adultos presentes dividem a massa pelas crianças. As crianças reagem de maneiras diferentes. O W., o A. e a C. levam-na à boca. A I. mexe-lhe com um dedo. O M. estica-a com as duas mãos. O T. chora quando vê a massa sobre a mesa. Brinco com ele para que me observe e não tema explorar a massa. O T. sorri e toca-lhe, mas volta a chorar.” (Nota de campo da manhã de 9 de janeiro de 2014)

<sup>3</sup> “O W. está junto à janela a observar o exterior. Depois de algum tempo, passado nesta posição, chama-me. Dirijo-me a ele e digo-lhe: Diz W. O que foi?. O W., apontando para o exterior, diz: A aua. Respondo-lhe, dizendo: Sim W., é a água. A água da chuva. Começo a cantar: A chuva é um pingue pingue, constante e brincalhão/ Molha tudo, tudo molha, molha tudo no jardim/ E a gente quando se molha, faz atchim, atchim, atchim. O W. bate palmas e afasta-se da janela.” (Nota de campo da tarde de 7 de janeiro de 2014)



disponíveis materiais diversos e em boas condições que levam as crianças a partilharem explorações variadas e aprendizagens significativas. No que concerne aos instrumentos apoiantes da rotina, destaco o mapa de presenças pela interação e aprendizagens que promove, mas também os quadros das áreas que tornam possível a organização autónoma do grupo, no espaço. Por vezes, os adultos participam nesta organização, tencionando que as crianças procurem outras áreas da sala, explorando outros materiais e concretizando novas aprendizagens.<sup>4</sup>

Desta forma, respeitando o grupo e cada uma das crianças, vivendo com calma e serenidade e entendendo a rotina como um conjunto de momentos flexíveis, as duas equipas educativas conseguem que as suas salas sejam um “espaço [...] organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11), onde as crianças são felizes.<sup>5</sup>

Por fim, nas duas valências, os espaços, explorados pelas crianças, ultrapassam a sala de atividades e, indo ao encontro das palavras de Oliveira-Formosinho (2011) que afirma que “o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares.”, (p. 15), o espaço de aprendizagem continua para o exterior, valorizando-o, de igual modo, como um espaço promotor do brincar, da imaginação e da aprendizagem.

### **1.5. Trabalho em Equipa**

A equipa educativa da valência de creche é constituída por quatro elementos: uma educadora de infância e 3 auxiliares de ação educativa. Também integra esta equipa uma professora de Música, presente uma vez por semana. Por sua vez, a equipa educativa do JI é composta por dois elementos: uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa – que, semanalmente, interagem com o professor de Educação Física Infantil, com a professora de Inglês, mas também com as duas

---

<sup>4</sup> “*Estamos sentados no tapete da sala a escolher as áreas organizacionais, nas quais as crianças querem ir brincar. Neste momento, o TF (4 anos) diz que quer ir para os Jogos de Chão. Todavia e, por ter reparado que é uma área que a criança escolhe continuamente, partilho com ela este meu pensamento e pergunto-lhe se não gostaria de brincar noutra local para brincar a uma coisa diferente. A criança concorda com a minha sugestão, dizendo-me que vai para os Jogos de Mesa e, só depois, para os Jogos de Chão.*” (Nota de Campo da tarde de 13 de março de 2014)

<sup>5</sup> “*O T. está diante a caixa. Com as mãos pintadas, ora bate palmas, ora tenta levar as mãos à boca. Quando o adulto interage com ele, imita as suas ações.*” (Nota de Campo da manhã de 13 de janeiro de 2014)

professoras de Música. Estas duas professoras visitam a instituição de forma intercalada.

Em ambas, os elementos das equipas educativas “procuram apoiar-se mutuamente, recorrer[endo] aos respectivos pontos fortes e transform[ando] a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas.”, (Post & Hohmann, 2011, 309). Algo que lhes permite dar resposta às necessidades das crianças, mas também das suas famílias, criando um ambiente saudável e promotor de um desenvolvimento integrado, no qual, as crianças são ouvidas e respeitadas. Para que tal seja possível, as educadoras e as auxiliares de ação educativa conversam diariamente, partilhando observações e opiniões que balizam diferentes assuntos. Ao longo da minha PPS, fui integrando as equipas e partilhando desta estratégia, partilhando e conversando acerca dos meus objetivos. Na valência de creche, existem reuniões semanais, nas quais se planifica, calendariza e avalia o desenvolvimento das crianças, bem como o trabalho desenvolvido, significando a ação pedagógica e projetando estratégias futuras. No JI, as conversas diárias são enriquecidas pelas reuniões anuais que avaliam todo o trabalho concretizado.

### **1.6. Famílias das Crianças<sup>6</sup>**

Segundo Ferreira (2004), “a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais.” (p. 65), ou seja, é com as famílias que as crianças vivem a sua primeira experiência cultural, conhecendo e participando nas rotinas, “adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado.”, (Ferreira, 2004, p. 65). Deste modo, caracterizo-as, recuperando alguns dos dados facultados pelas instituições.

Nas valências: creche e JI – o agregado familiar é, na sua maioria, nuclear (77,3% e 16 em 22 famílias respetivamente). No que concerne às habilitações literárias, na creche destaca-se uma formação equipolente ao 2º ou 3º ciclos de ensino e, no JI, de grau académico. Por sua vez, evocando a nacionalidade das famílias, esta não é um dado homogéneo. Todavia, mais de 50% dos progenitores, nos dois contextos, declaram nacionalidade portuguesa. Através de uma conversa informal com as educadoras, tive

---

<sup>6</sup> Dados mais específicos, partilhados pelas educadoras cooperantes, partilhados nos anexos 8 e 9, disponível no documento anexos.

conhecimento que, apesar das famílias terem uma nacionalidade dissemelhante, os progenitores compreendem, com clareza, a língua portuguesa. Ao longo da minha PPS e apesar de ter acesso a outros dados, as habilitações literárias e a nacionalidade foram as minhas principais preocupações. Isto para encontrar a melhor estratégia de comunicação. A título de exemplo, foram várias as cartas que escrevi, com diferentes objetivos, direcionando-as às famílias. Ora, se existisse algum caso de analfabetismo e/ou incompreensão do português europeu, precisava conhecê-lo para evitar desconsiderações ou sentimentos de exclusão, mesmo que involuntários. Em tom de conclusão, mais do aquilo que encontrei nos documentos, fui conhecendo as famílias e apercebendo-me da disponibilidade e interesse em participar no dia-a-dia das instituições. Algo que me levou a querer partilhar, através do registo fotográfico, por exemplo, o que ia acontecendo dia após dia.

### **1.7. Grupo de Crianças**

O grupo de crianças, com o qual interagi e aprendi em contexto de creche, é constituído por 15 crianças: 10 do sexo masculino e 5 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os 11 e os 18 meses. Todas as crianças frequentam a creche pela primeira vez, estando, até então, no conforto e aconchego da família. Estas vivem o brincar de forma distinta: as mais novas fazem os objetos cair, tendo prazer ao ouvir o barulho que acontece (*nota de campo 1, no anexo 10*), as mais velhas já interagem com os seus pares, iniciando brincadeiras e protagonizando momentos de “jogo de faz-de-conta-simples (*nota de campo 2, no anexo 10*), envolvendo as pessoas ou situações imaginárias.” (Papalia, Olds & Fedman, 2001, p. 201). Algumas crianças já dizem algumas palavras (*ver nota de campo 3, no anexo 10*). Estas muito associadas a ações ou objetos, numa linguagem holofrásica, na qual “Uma palavra [...] exprime uma ideia completa” (Papalia, Olds & Fedman, 2001, p. 218). A maioria das crianças já anda, conseguindo passar da posição deitado para a posição sentado e desta para a posição vertical. As crianças que ainda não andam, algumas conseguem fazer estas mudanças de posição, mas a vertical é apoiada por um objeto (ex.: mesa, cadeira, etc.). Todas as crianças comem sólidos e, no que concerne ao controlo dos esfíncteres, todas usam fralda. Algumas crianças, quando se vêem no espelho, já se reconhecem, revelando a

aprendizagem da noção do eu. Por fim, todas dormem de forma tranquila, precisando de carinho para se acalmarem, afastando-se da energia para brincar, adormecendo.

Por sua vez, o grupo de crianças de JI é constituído por 22 crianças: 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Todas as crianças são “veteranas”<sup>7</sup>. Há uma criança diagnosticada com NEE (nível motor). As crianças demonstram muita curiosidade pela escrita (*nota de campo 4/Anexo 10*), protagonizam múltiplas brincadeiras entre pares (*nota de campo 5/Anexo 10*) e recorrem à linguagem para descrever experiências, sentimentos e episódios (*nota de campo 6/Anexo 10*). No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social, reconhecem se alguns conflitos interpessoais, exigindo um olhar atento da educadora e da auxiliar de ação educativa (*nota de campo 7/Anexo 10*).

---

<sup>7</sup> Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento

## **Capítulo 2. Análise Reflexiva da Intervenção Pedagógica**

Neste capítulo, apresento aquelas que foram as minhas intenções pedagógicas no decorrer da minha PPS, tentando relacionar os meus referenciais teóricos com exemplos concretos da minha prática. Ainda neste capítulo, exponho a problemática que motivou a minha investigação ação. Uma problemática referente aos conflitos entre pares e que os relaciona com as emoções.

### **1. Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação Pedagógica**

Planificar impera a necessidade de recuperar a informação referente aos grupos de crianças, reunida através dos momentos de observação e mediante a interação diária que nos permitem conhecer as suas características. Isto porque acredito que, para proporcionar experiências significativas às crianças, é fundamental ir ao encontro dos seus interesses e das suas experiências anteriores, reforçando as palavras de John Dewey que nos dizem que “uma experiência não ocorre isoladamente, [...] [mas sim] ligada às experiências anteriores”, (Dewey, 1987, p. 40, citado em Quevedo, 2011, p.7).

. Neste sentido, a raiz das minhas intenções pedagógicas assenta no respeito por aquilo que a criança já experienciou, dando-lhe oportunidade de repetir a exploração de determinados materiais, proporcionando um “conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que [...] [dê] coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.”, (ME, 1997, p. 93). Segundo as OCEPE (1997), “A intencionalidade do educador é o suporte desse processo.” (p. 93), exigindo-lhe uma atividade reflexiva sobre a sua ação, os valores e as intenções subjacentes, e sobre como a pode adequar às características das crianças. Neste sentido, no contexto de creche, destaco a pintura da “Caixa Mágica” (*ver figura 1*), construída com o objetivo de: 1) criar oportunidades de exploração tátil e visual e 2) ocasionar ensejos de expressar sensações e emoções. Esta foi uma atividade planificada depois de ter observado que, enquanto algumas crianças partilhavam sentimentos de segurança em tarefas desta natureza, outras, pelo contrário, não se sentiam seguras. Deste modo, através das experiências anteriores das crianças, procurei, através dos objetivos partilhados, que estas pudessem voltar a experimentar, sentindo-se seguras e felizes. Por sua vez, partilhando um exemplo do contexto de JI, recupero a leitura da história *Um Bicho Estranho* de Mon Daporta e Óscar Villán, com

o objetivo de, indo ao encontro do primeiro interesse que reconheci do grupo, dinamizar a hora do conto (ver figura 2).



**Figura 1** (Crianças a pintar a caixa mágica)

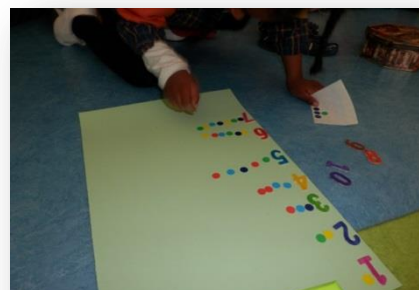


**Figura 2** (Materiais usados para a dinamização da hora do conto)

Seguindo este fio condutor, quando estou sentada diante o computador e rodeada de papéis, procurando cruzar a vontade das crianças com as minhas intenções, não descuro do papel da criança e de aceitar que esta “desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, [...] [ou seja, que esta é] sujeito e não [...] objecto do processo educativo.”, (ME, 1997, p. 19). Neste sentido, quando traço os objetivos da minha ação, reflito acerca das estratégias que confirmam às atividades planejadas, o envolvimento das crianças. Isto sem que seja menosprezado “o carácter lúdico [...] [das] aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (OCEPE, 1997, p.18). Concretizando uma relação com a minha PPS, partilho um registo fotográfico da creche que ilustra esta minha intenção de envolver as crianças nas atividades planejadas (ver figura 3). Uma intenção que se manteve no contexto de JI. A título de exemplo, partilho o registo fotográfico da atividade *Contar até 10 com Fernando Pessoa*, realizada no decorrer do nosso projeto *Quem é Fernando Pessoa?* e que teve, como grande objetivo, explorar a contagem termo a termo (ver figura 4).



**Figura 3** (Registo fotográfico da atividade *Caixa das Formas*)



**Figura 4** (Registo fotográfico da atividade *Contar até 10 com Fernando*)

A planificação das atividades baliza e espelha diversas preocupações do educador, entre elas, a organização do grupo de crianças para a concretização de determinadas tarefas. Neste sentido, as planificações podem acarretar uma organização individual, uma organização em pequeno ou em grande grupo. Todavia, independentemente destes momentos, importa pensar no dia-a-dia na creche ou no jardim-de-infância como momentos de socialização e aprendizagem da vida democrática, permitindo que as crianças aprendam em interação com o adulto e com os seus pares. A diferença individual lança desafios e permite que as crianças se desenvolvam na sua Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Vygotsky, citado em Blatchford (2007), corresponde à “*distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou em colaboração com alguns pares mais aptos.*”, (p. 16). Algo que concretiza possíveis aprendizagens em aprendizagens concretas. Neste sentido, quando planifico reflito acerca das diferenças individuais de cada criança, pensando em como é que posso organizar o grupo, fomentando a interação e a interajuda, procurando a concretização de novas aprendizagens. No contexto de creche, a grande maioria das atividades decorreu em grande grupo, dando espaço a que as crianças explorassem os materiais, trazidos para a sala, de forma livre e espontânea (ver figura 5). Por sua vez, no JI, a organização do grupo não foi tão homogénea, ou seja, no decorrer da PPS nesta valência, planifiquei atividades que proporcionaram diferentes formas das crianças estarem consigo e com os outros. Existiram momentos de grande grupo, mas também ocasiões em que as crianças cooperavam em pequenos grupos ou trabalhavam de forma individual. O registo fotográfico que partilho é um momento de pequeno grupo, em que duas crianças escrevem o título, escolhido por todos, no desenho, anteriormente realizado pelo grupo (ver figura 6).



**Figura 5** (Registo fotográfico da atividade *Como se Movem os*



**Figura 6** (As duas crianças escrevem o título do desenho)

Dando continuidade a esta dimensão do que são as minhas intenções para a ação pedagógica, não posso descurar que esta engloba o espaço, os materiais e o tempo. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011) fala-nos do espaço como “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar.” (p. 11), onde a criança é tida como agente e onde está como indivíduo com direito a “participar, experienciar [...], comunicar, criar e narrar. (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Neste sentido, é minha intenção explorar o espaço, entendendo a sala de atividades, mas também os espaços exteriores disponíveis, como áreas promotoras de aprendizagem. Ainda neste sentido, mas introduzindo a mobilidade das áreas que organizam o espaço, procuro proporcionar às crianças momentos de exploração de materiais familiares, por exemplo, as tintas, num espaço diferente, ou seja, levar o cavalete para o exterior para as crianças pintarem ao ar livre. Ao espaço e aos materiais, junta-se o tempo que, devendo respeitar o ritmo das crianças, planifico, partindo do interesse do grupo, e mediando-o de forma calma e serena. Isto para garantir que os vários momentos das rotinas acontecem de forma tranquila e proporcionam oportunidades lúdicas de aprendizagens novas e significativas. No contexto de creche, não consegui concretizar esta minha intenção. Isto devido às condições meteorológicas que nos impediam de ir para o exterior. Todavia, no JI consegui, em cooperação com a equipa educativa, proporcionar momentos de atividade no recreio da instituição (*ver figura 7*).



**Figura 7** (Divisão Silábica realizada no decorrer de uma atividade do nosso projeto *Quem é Fernando Pessoa?*)

Por sua vez e procurando concluir este capítulo, a creche e o jardim-de-infância não são espaços fechados e isolados da comunidade onde se inserem, desenvolvendo um trabalho secreto e desconhecido das famílias das crianças. “Os pais ou encarregados



de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores.”, (ME, 1997, p. 22) e, por isso, entendo-os como parceiros no processo de aprendizagem que ocorre no contexto de creche e ou jardim de infância. Neste sentido e procurando partilhar alguns dos momentos do dia-a-dia, com as famílias, expus, nos contextos da minha PPS, pequenos pósteres diários (*ver anexos 11 e 12 dois no documentos anexos*). Por outro, lado, as instituições encontram-se inseridas num contexto e, conhecendo-o e aproveitando os seus recursos, prevejo a minha ação pedagógica como reflexo “de efectiva colaboração com a comunidade”, (ME, 1997, p. 22), onde as crianças conhecem o seu meio. Com este objetivo, no contexto de JI, planifiquei uma atividade à Casa de Fernando Pessoa que acabou por ser o motivo impulsionador do nosso projeto.

## **2. Observação de um Grupo e o Despoletar de uma Problemática**

Neste subcapítulo, apresento aquele que foi o despoletar da minha problemática, relacionando-o com as minhas inquietações, ou seja, as questões que me fui colocando ao longo da minha PPS.

“A escola [e a nossa sala são] [...] um local de vida.”, (Neves, 2006, p. 12) e somos nós, adultos e crianças, os sujeitos que, diariamente, a significamos. Desenganem-se aqueles que acreditam que, nestes espaços, as crianças são indivíduos que pacificamente aceitam as peripécias, por vezes, pouco do seu agrado. A vivência em grupo obriga-as a partilhar objetos que são do seu interesse, a atenção dos adultos, a lidar com o outro e com as suas características individuais, bem como a respeitá-lo mesmo quando este lhe diz “és mau, não gosto de ti” ou “é meu e não te empresto”, aprendendo a “alcançar o equilíbrio entre a obtenção do que pretendem [por exemplo, uma caneta que um amigo levou para a sala], e a preservação de relações positivas com os pares [não entrando em conflito, nem magoando o outro] ”, Green, 2006 (citado por Carreiras, 2008, p. 2). Constrói-se um caminho de aprendizagem, no qual os sujeitos crescem socialmente e onde nós, adultos e educadores, procuramos que um baralhado conjunto de fios, evocando um conjunto de emoções, por sua vez, resultante de episódios de disputa por algo, se enrole calma e significativamente, construindo um novelo que, ao longo da vida das crianças, se desenrolará e voltará a enrolar, mediante o

amadurecimento das suas capacidades que, sem interferirem no bem-estar físico do outro, lhes permitem gerir e resolver os conflitos nos quais se envolvem.

Os dias principiam e terminam e são inúmeras as vezes que ouço o meu nome, várias as ocasiões em que as crianças me puxam a bata para me dizerem que este ou aquele amigo as magoou e tantos são os episódios que reúno e que levo para casa para refletir. As crianças são diferentes de todas as outras e reconhecem-se as suas individualidades. Todavia, como grupo, partilham uma característica, “os comportamentos agressivos”, Strayer e Strayer, 1976 (citado por Carreiras 2008, p. 1), como estratégia para a resolução dos conflitos interpessoais. Uma característica que me levou a refletir acerca da minha ação pedagógica e das possíveis estratégias que poderia pôr em prática para conversar e refletir, com o grupo, acerca de como podemos resolver os conflitos, adoptando estratégias “afiliativas de contacto físico [...], interacções verbais com proposições de cooperação” (Carreiras, 2003, p. 7).

*“O S (3 anos. e a E (4anos) estão na área da casinha. O S (3anos) quer passar, mas não consegue porque a E (3 anos) está à sua frente. Para solucionar o seu problema, empurra-a.”*

*Nota de campo de 17 de março de 2014*

*“O W (3 anos) e o G (4 anos) brincam na área da casinha. O W (3 anos) olha para o G (4 anos) e observa o brinquedo que este tem na mão e tenta alcança-lo. Estica o braço, anda à volta do G (3 anos) que, não querendo entregar-lhe o objeto, esconde-o. O G (4 anos) não lhe entrega o brinquedo. O W (3 anos) agarra-lhe o cabelo e puxa-o.”*

*Nota de campo de 18 de março de 2014*

*“O W (3 anos) quer um brinquedo que o AA (4 anos) tem e, com o qual, está a brincar na área dos jogos de chão. O AA (4 anos) não quer dar-lhe o objeto e W (3 anos) morde-lhe a perna.”*

*Nota de campo de 18 de março de 2014*

No jardim-de-infância, os episódios sucedem-se e, desde o início da minha intervenção (ver anexo 13: reflexão semanal referente à primeira semana de estágio II

– *disponível no documento anexos*), que reflito acerca de como deverei aproximar-me, intervir e apoiar a resolução dos conflitos que despontam entre pares. Uma regularidade que me levou a querer aprofundar o tema, conversando com a educadora e pesquisando bibliografia que me pudesse ajudar a apoiar nesta tarefa de investigação ação.

Neste sentido, sentei-me e ponderei como é que poderia estruturar e planificar a minha ação pedagógica neste sentido. Procurei um caminho que nos guiasse, adultos e crianças, até às emoções. Emoções? Questionei-me acerca da sua pertinência. Dizem-nos Post e Hohmann (2011) que “À medida que as crianças pequenas vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “Minhas!” também se envolvem em conflitos sociais.” (p. 89), ou seja, mais do que querer um objeto porque se encontra nas mãos de outra criança, as crianças disputam o objeto porque, inerente ao desenvolvimento da noção do eu, está o sentimento de pertença. Concluo que estas não disputam um objeto qualquer, contestam o objeto pelo qual desenvolvem sentimentos de posse. É neste sentido, que evoco as emoções. Quando a criança lhe vê insatisfeita um desejo ou um querer, pode-se sentir zangada/furiosa ou triste e, na tentativa de mostrar, ao outro, o que está a sentir, age, aproximando-se ou afastando-se daquilo que, socialmente, entendemos como sendo os comportamentos aceites.

Assim, através da observação e envolvimento com o grupo de crianças, encontrei a problemática que, entrecruzada com as restantes dimensões da prática, passou a integrar a minha planificação, bem como a minha ação na sala de atividades.

### **3.Conflitos Interpessoais na Sala de Atividades: uma oportunidade para falar de emoções**

#### **3.1. Investigar através da ação**

Ciente de qual seria a minha problemática, iniciei uma fase de reflexão acerca da metodologia de investigação-ação. Neste sentido, exponho algumas considerações teóricas acerca da mesma, bem como algumas decisões que tomei após ter encontrado o meu caminho.

Segundo Bartalomé, 1986, (citado por Coutinho, 2009), “A investigação-acção [é] como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais nas ciências sociais, acerca da sua própria

prática.” (p. 360). Por sua vez, Lomax, 1986 (citado por Coutinho, 2009), diz que esta metodologia corresponde a “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360). Apresento estas citações porque, revisitando aquela que foi a minha prática profissional supervisionada, revejo a minha ação nas mesmas. Clarificando, no que concerne às palavras de Bartalomé, acredito que, para aprofundar a problemática definida, tive que articular a ação com a minha formação, planejando e refletindo acerca do trabalho desenvolvido. Por sua vez, indo ao encontro da definição de Lomax, estou consciente que tive, como um dos grandes objetivos da minha ação, auxiliar as crianças a encontrarem outras estratégias para a resolução dos seus conflitos, melhorando as relações interpessoais. Deste modo, considero que implementei esta metodologia, combinando a teoria com a intervenção. Isto porque esta não ficou limitada a um “campo teórico, [...] [à descrição de] uma realidade” Coutinho, 2005, (citado por Coutinho, 2009, p. 361), envolvendo também uma dimensão prática naquele que foi o meu contexto de PPS em jardim-de-infância.

Diariamente, nos contextos educativos, pela voz dos seus agentes: educadores e famílias – apercebemo-nos de partilhas orais que apresentam as crianças como protagonistas de episódios agressivos, conflituosos, provocativos ou como incumpridoras das regras que regem a sala de atividades, ou seja, “Observa-se, frequentemente, que os conflitos são vistos como negativos, nocivos.” (Vinhas, 2004, p. 66). Relatos que nos conduzem a conceitos importantes e que devem ser alvo de alguma reflexão. Um ato que, segundo a minha leitura, poderá evitar a “rotulagem” dos comportamentos das crianças e guiar-nos para uma tentativa de compreensão dos mesmos. Acredito que, mais do que afirmar que esta ou aquela criança tem comportamentos agressivos, impera chegar até ela, numa tentativa de conhecer o que justifica que, em determinada situação, a criança aja de uma forma que temos como, socialmente, não aceite.

Comecei por refletir acerca do conceito de agressividade. Ao termos ações das crianças como manifestações de agressividade, estamos a tê-las como agressoras. Recorri ao dicionário de Língua Portuguesa. Nele, o conceito de agressor é apresentado como: o que ataca sem ser provocado. Aprofundei esta minha pesquisa e, ao conceito de agressor, juntei a palavra agressão. Esta, segundo Fonseca, 2007, (citado por Fernandes,

2009), “o conceito de agressão refere-se a um conjunto muito heterogéneo de comportamentos [...] que têm em comum o facto de intencionalmente causarem sofrimento ou danos a outrem” (p. 26). Estas definições inquietaram-me e, no meu pensamento, a relação entre o violentar o outro e os conflitos que observei e vivenciei permaneceu como uma dúvida. Não estava certa que estas definições de agressividade e agressor estivessem relacionadas com as ações das crianças com quem partilhava os meus dias.

Todavia, quis aprofundar esta minha pesquisa de conceitos. Um querer que me guiou, inevitavelmente, para a palavra conflito, intimamente, relacionada com o despoletar da minha problemática. Neste sentido, comecei por procurar a sua origem etimológica. Segundo Fernandes (2009), a palavra conflito tem origem “latina [...] *conflictu* [...] [e] significa literalmente – choque, embate, luta.” (p.27). Transpus esta leitura para a sala de atividades que, durante os meses passados, tive o gosto de chamar minha e, tentando cruzar a teoria com a prática, ponderei que os conflitos, ocorrentes entre pares, tivessem origem num choque. Um choque entre realidades. No seio da família, a criança tem a atenção dos seus progenitores, os seus objetos para brincar e, chegando ao jardim-de-infância, essa atenção tão dirigida, bem como a posse tão vincada atenuam-se. Neste espaço, a criança tem que partilhar e partilha tanto a atenção dos adultos presentes, como os objetos que se encontram na sala de atividades.

Depois de pesquisar e de me questionar acerca dos conceitos apresentados, organizei o meu plano de ação de forma a refletir e responder às inquietações que foram surgindo. Estas, transformei-as em questões e apresento-as de seguida:

1. Será que é o desejo de querer fazer mal ao outro que justifica os conflitos entre pares?
2. Serão os objetos e a disputa pela atenção do adulto motivos causadores de conflitos?
3. Será que os conflitos estão relacionados com as emoções das crianças?

O grupo de crianças, com o qual desenvolvi a minha PPS de JI, contexto onde defini a minha problemática, era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Dada a impossibilidade de abranger o grupo, na sua totalidade, numa investigação-ação rigorosa e fidedigna, limitei a minha

observação a onze crianças, procurando construir um grupo heterogéneo no que concerne à idade e ao sexo, tendo como critério o seu frequente envolvimento em conflitos interpessoais. Na tabela que se segue, apresento os dados referentes ao mesmo. Para salvaguardar a identidade das crianças, o nome das crianças corresponde a siglas.

**Tabela 1. Dados do Grupo de Crianças**

<b>Nome da Criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
AG	4	Masculino
AA	4	Masculino
A	4	Masculino
M	3	Feminino
MB	4	Feminino
MF	4	Feminino
L	4	Masculino
L	4	Feminino
LB	4	Masculino
WM	3	Masculino
S	3	Masculino

Fonte: Autoria Própria

Inerente à minha prática, permitindo-me reunir dados, acerca das crianças que constituem o grupo formado, refletindo sobre eles, estiveram as seguintes técnicas de recolha de dados:

1. Observação participante (referente à minha ação no decorrer de toda a prática profissional supervisionada);
2. Análise documental (análise dos documentos regulamentadores da ação educativa da instituição);
3. Photovoice (registo fotográfico dos momentos de atividade planificados).

Técnicas que, por sua vez, tiveram inerentes os instrumentos que menciono de seguida:

1. COR<sup>8</sup> (Item H: Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais);

---

<sup>8</sup> Instrumento de observação para avaliar o desenvolvimento da criança com idades compreendidas entre os 2 anos e 6 meses e os 6 anos de idade. HighScope Educational Research Foundation (1992). Registo de Observação da Criança - COR. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

2. Diário do investigador (portefólio pessoal que reúne todas as reflexões da minha ação educativa).

Desta forma, concluo que a investigação ação, por mim protagonizada, tem uma natureza mista, conjugando técnicas e instrumentos mistos que, num momento final, se revelaram determinantes para a avaliação do trabalho desenvolvido.

Aos aspetos anteriores, junto aquele que foi o meu roteiro ético. Para tal, recorrendo à Carta de Princípios para uma Ética Profissional, redigida e apresentada pela APEI (Associação de Profissionais da Educação de Infância), integram as minhas intenções:

1. “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”, ou seja, os registos fotográficos reunidos são apresentados com os rostos desfocados, não revelando a identidade das crianças envolvidas.
2. “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”, ou seja, apesar de determinada criança se envolver, de forma expressiva, em conflitos interpessoais, tal não significa que esta seja alvo de especulações e desvalorizações das suas capacidades sociais.
3. “Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais.”, ou seja, apesar de ter uma problemática para aprofundar não significa que a minha ação pedagógica descure dos interesses do grupo, passando a focar os meus.

Assim, depois clarificadas as questões, de caracterizado o grupo de crianças, de partilhadas as técnicas e os instrumentos, bem como aquele que foi o meu roteiro ético, preparei-me para um primeiro momento de avaliação.

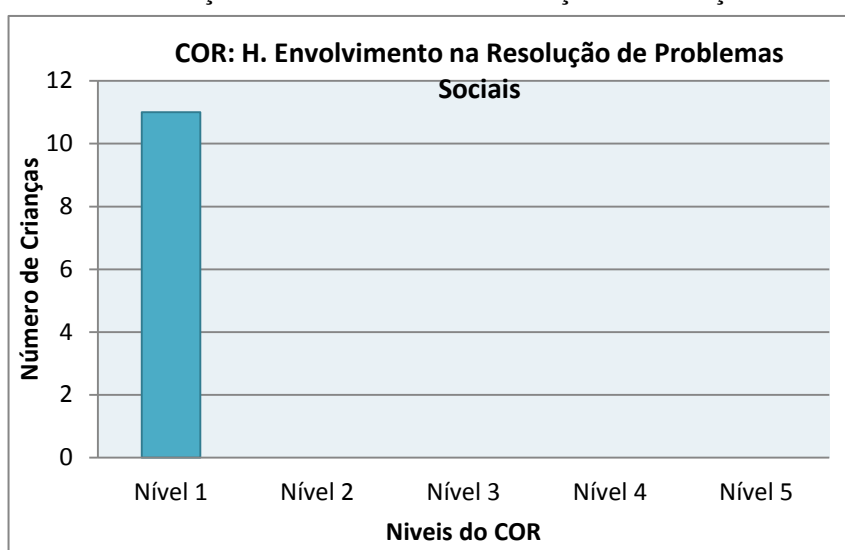
### **3.2. Uma Primeira Avaliação**

Depois de definida a problemática e traçada a sua metodologia, com um olhar mais cuidado, concretizei um primeiro momento de avaliação. Segundo Cardona & Guimarães (2012), “a observação como instrumento de avaliação de acompanhamento de desenvolvimento e de aprendizagem da criança é registada como um procedimento avaliativo processual”, (p. 139). Os momentos de avaliação concretizados tiveram como

suporte breves notas de campo, reunidas durante duas semanas. Estas foram, posteriormente, analisadas, recorrendo ao COR: “um instrumento de avaliação da criança baseado numa experiência-chave”, (Hohmann e Weikart, 2011, pp. 8-9). Neste caso concreto: *Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais*.

De seguida, apresento os resultados deste primeiro momento avaliativo. O gráfico exposto foi concebido, mediante o preenchimento das folhas de registo (ver anexo 14, disponível no documento anexos).

**Gráfico 1. Avaliação do Envolvimento das Crianças na Resolução de Problemas Sociais**



**Fonte: Autoria Própria**

Através da leitura deste primeiro gráfico, é possível verificar que, no momento em que foi realizada a avaliação, as estratégias, utilizadas pelas crianças, para a resolução dos seus conflitos interpessoais eram, apesar de diferentes, semelhantes. Isto porque, empurrando, mordendo, etc., ações dissemelhantes, todas colocavam em perigo o bem estar-físico e/ou emocional do outro. Deste modo, foram avaliadas, na sua totalidade, com o nível 1 do COR: “a criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.

*Estamos sentados no tapete. Em pequenos grupos, as crianças levantam-se, pegam no seu copo e dirigem-se à casa de banho para beberem água. O AG (4 anos) e LB (4 anos) entram na sala. Vêm a correr. Querem-me informar que todos os meninos que estão na casa de banho já beberam água e, que, por isso, já podem ir outros*



*meninos. O AG (4 anos) quer ser o enunciador, mas o LB (4 anos) antecipa-se e é ele quem me dá o recado. O AG (4 anos) olha para o LB (4 anos), abre os olhos e a boca e bate-lhe.*

*O L (4 anos) morde o AA (4 anos) quando este não lhe dá o brinquedo.*

*(as restantes notas de campo que sustentaram este momento de avaliação podem ser consultadas no anexo 15 as notas de campo que acompanham a escala de avaliação, disponível no documento anexos)*

A concretização deste momento avaliativo ajudou-me a perceber a pertinência da minha problemática e a despistar possíveis especulações, ou seja, a observação, inerente à avaliação, possibilitou-me observar que o envolvimento das crianças na resolução dos seus conflitos apresentava, continuamente, as mesmas características, não correspondendo a episódios pontuais e isolados. Desta forma, acredito que signifiquei a minha ação, tornando-a concordante com as características do grupo de crianças.

### **3.3. Uma ação com que objetivos**

Depois de a avaliação significar a problemática definida, tornou-se imperiosa a reflexão em torno de uma ação pedagógica que, partindo da observação, possibilitasse às crianças pensarem e conversarem acerca do que sentem e do que fazem quando estão envolvidas numa determinada situação. Assim, importou definir objetivos, posteriormente, procurados concretizar através de futuras atividades planificadas. Neste sentido, foram meus objetivos:

- 1.** Incentivar a cooperação e o diálogo entre pares;
- 2.** Intensificar a convivência democrática;
- 3.** Diminuir a expressividade de comportamentos não respeitadores do bem-estar físico e emocional do outro.

### 3.4. Procurando concretizar objetivos

O jardim-de-infância é um lugar para a criança, um espaço que a recebe e que lhe deve garantir a oportunidade de ser ela própria, respeitando a sua inata predisposição para brincar, explorar e aprender. Todavia, o jardim-de-infância é também um núcleo social, no qual a criança “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. [...] [aprendendo] a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão de problemas de forma participativa.” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Assim, este é um local, espacialmente organizado e pedagogicamente pensado que, rapidamente, abraça um “quotidiano [que] traz muitas situações de desorganização, conflitos, [e] quase atropelos...” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 25), resultante das recém-aprendizagens das crianças. E foi assim que o conheci: desorganizado pelas explorações várias do grupo, diariamente, protagonistas de conflitos interpessoais.

*“A M (3 anos) e a M.B (4 anos) estão as duas na casinha. A M (3 anos) tem um lenço preso ao pescoço. A M.B (4 anos) observa-a e pede-lhe o lenço. A M (3 anos) diz-lhe: Agora estou eu a brincar. – empurrando-a. A M.B (4 anos) empurra-la e dá-lhe uma palmada.”*

*Nota de campo de 18 de fevereiro de 2014*

Com estes sentimentos, comecei por refletir acerca da pertinência das regras para a sala de atividades. Isto porque encarei a elaboração das mesmas, num processo colaborativo com as crianças, como “uma estratégia preventiva de alguns [...] conflitos.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 25). Com esta intenção, planifiquei uma atividade que decorreu durante duas manhãs. Nestas, sentei-me, em cada uma das áreas organizacionais da sala de atividades, e, numa ocasião de interação e partilha, eu e as crianças conversámos acerca daquilo que podia e não podia ser feito. Desta forma, acredito que, num momento relacional, as crianças tiveram oportunidade de falar e interiorizar “as suas próprias «regras» de forma positiva.” (Roberts, 2007, p. 151).

As regras foram ditas e ilustradas pelas crianças. O meu papel, no momento da sua execução, foi o de escrever aquilo que as crianças diziam, mediando o discurso. No

final e depois de expostas, tínhamos então um instrumento que representa “uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 25) e que apoia o adulto no decorrer da rotina, principalmente nos momentos, nos quais, tem que dizer «não». Momentos, nos quais o adulto deve adotar uma postura calma e compreensiva. Segundo Roberts (2001), “As crianças sentem-se seguras quando os adultos são consistentemente firmes, assim como tolerantes e compreensivos.” (p. 151).

Os dias continuaram, uns a seguir aos outros, e, pela voz das crianças, começou-se a reconhecer o papel das regras.

*“O ASP (4 anos) está na casinha a brincar com a MF (4 anos). Num certo momento, anuncio que é hora de arrumar para irmos lavar as mãos e almoçar. No imediato, a MF (4 anos) começa a arrumar os brinquedos, mas sem se preocupar com o lugar dos mesmos. O ASP (4 anos) observa-a e, deslocando-se para junto da regra que o anuncia afirma: é para arrumar todos os brinquedos no lugar.”*

*Nota de campo de 3 de abril de 2014*

Todavia, os episódios de conflito mantiveram-se. Segundo Brazelton & Sparrow (2010), “Um surto renovado de sentimentos agressivos vem à superfície no terceiro ano de idade.” (p. 56) e eu vou registando e refletindo acerca desses momentos. Duas ações que, aliadas à leitura dos livros que organizei, me ajudaram a compreender que, realmente, podia falar de agressão. Segundo Papalia, Olds & Fedman (2001), “as crianças lutam frequentemente por causa de brinquedos e do controlo do espaço.” (p.376), havendo aquilo que estes autores apresentam como “agressão instrumental, ou agressão usada como um instrumento para alcançar um objectivo – o tipo de agressão mais observado no período pré-escolar.” (Papalia, Olds & Fedman, 2001, p. 376).

*“A MB (4 anos) está a brincar na casinha. A E (4 anos) aproxima-se, entra na área da casinha e cola a sua fotografia, marcando a sua presença nessa área da sala. A MB (4 anos) aproxima-se da (4 anos) e diz-lhe: Não – deslocando a fotografia da E (4 anos) da cartolina. A (4 anos) agarra na sua fotografia, colando-a outra vez, e diz: Sim. A MB (4 anos) empurra a E (4 anos) que começa a chorar.”*

*Nota de campo de 9 de abril de 2014*

As palavras dos autores suprimiram, do meu pensamento, a leitura negativa que, inconscientemente, estava a atribuir ao conceito agressão e que me impedia de relacioná-lo com o contexto onde me encontrava. É certo que existe “A agressão hostil – acto cuja intenção é magoar outra pessoa” (Papalia, Olds & Fedman, 2001, p. 360), mas essa não foi aquela que reconheci nas ações das crianças. No instante em que clarifiquei esta ramificação do conceito agressão, o meu olhar ficou mais nítido, ou seja, menos oprimido pelos receios de entender um determinado comportamento de forma errada e injusta.

As crianças continuaram a magoar-se mutuamente, justificando constantes momentos de choro e sucessivos puxões da minha bata. Ações às quais se seguiam explicações várias e justificativas dos acontecimentos. Explicações que, para além dos factos, integravam os sentimentos e expunham as emoções das crianças envolvidas.

*“Joana, o AA (4 anos) não deixa o ASP (3 anos) jogar porque diz que o ASP joga mal e, por isso, não pode. Ele está triste. Anda.”*

*Nota de campo de 12 de maio de 2014*

Esta continuidade dos conflitos interpessoais levou-me a compreendê-los como algo inevitável, uma vez que as crianças partilhavam, diariamente, desejos e vontades divergentes, ou seja, “os conflitos interpessoais sempre estarão presentes [...] Não pod[endo] jamais ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas.” (Vinhas, 2004, p. 67). Neste sentido e refletindo acerca do papel do adulto, concluí que a minha ação, mais do que direcionada à planificação de atividades específicas, deveria assentar num olhar atento e numa disposição para ouvir, compreender e auxiliar sem julgar. Já com esta intencionalidade, foram vários os momentos nos quais me envolvi e diversas as aprendizagens. Destas, destaco o alvo dos “sentimentos de frustração, confusão e insucesso” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 615) motivados pelos conflitos. Além dos objetos que as crianças atiravam para o chão, dos pares que empurravam e acusavam de algo, havia o adulto que, apesar de se aproximar para apoiar as crianças envolvidas,

acabava por ser acusado de ser mau ou de não gostar delas. Isto por não apresentar a solução desejada. O direcionar dos sentimentos para o adulto é algo que também acontecia quando este chamava a atenção da criança por algum motivo. Recordo que, nos momentos em que fui o alvo das suas emoções, nem sempre foi fácil. Por vezes, as minhas emoções de tristeza e zanga, eram o resultado dos conflitos. Em determinadas instâncias, receei que, por adotar determinada postura, as crianças se afastassem, deixando de gostar de mim.

*“Depois de contrariar uma vontade do AG (4 anos) e de este me tentar bater, peço-lhe para se sentar um bocadinho e se acalmar. Este senta-se, mas, enquanto as restantes crianças esperam para entrar e almoçar, o AG (4 anos), sentado nas escadas, diz-me: “Não és minha amiga. Ralhaste comigo.”. Ajoelho-me à sua frente e, olhando para ele, respondo-lhe: “Sim AG (4 anos), eu sou tua amiga, mas não gosto quando fazes disparates.”*

*Nota de campo de 17 de fevereiro de 2014*

Desta forma, imperou a necessidade de pensar no papel do adulto na resolução dos conflitos interpessoais que, deve ter como ponto de partida, a visão e entendimento que este tem acerca dos mesmos. Isto porque, segundo Vinhas (2004), “ a concepção que [...] [educadores] possuem dos conflitos interpessoais fará a diferença no modo de intervir, de lidar com eles.” (p. 66). Neste sentido, recordo que, em dado momento da minha prática, senti os conflitos entre pares como uma manifestação emocional, ou seja, como um conjunto de ações, praticadas pelas crianças, que espelhavam os seus sentimentos de zanga e tristeza. Tal perceção, reforçou a minha postura e disponibilidade para observar, aproximar e ouvir. Isto porque, recuperando aquilo que vivi na prática e partilhei anteriormente, vários foram os momentos em que me debati com as palavras das crianças e com as emoções despoletadas pelas mesmas.

Ainda no que concerne ao papel do adulto impera o entendimento de que os conflitos não têm todos as mesmas características. Desta forma, considero que, quando estes não colocam em risco o bem-estar físico e emocional, o adulto deve manter o seu papel de observador, mostrando às crianças que confia nelas e nas suas capacidades.

Desta maneira, permite uma oportunidade de diálogo, estratégia socialmente aceite, para a resolução de conflitos entre pares. Com esta estratégia, a criança vai desenvolvendo sentimentos positivos face a si mesma, dos quais ressalvo a confiança. Ao mesmo tempo, mais segura de si, esta torna-se mais eficiente na tarefa, lidando com as suas frustrações e falando dos seus sentimentos ao expor as suas emoções. Algo que só é possível “se o trabalho ao nível da formação pessoal e social for bem sucedido e adequado a cada criança.” (Spencer, 2013, p. 44).

Se por um lado, existem estes conflitos que não exigem a participação do adulto para a sua resolução, por outro, alguns levam-no a intervir com o objetivo de fazer “parar comportamentos perigosos do ponto de vista físico [e emocional] lembrando [...] os limites de uma forma factual e evitando julgamentos”, (Hohmann e Weikart, 2011, p. 90). Quando surgem conflitos interpessoais desta natureza e apoiando-me ainda nos autores Mary Hohmann e David Weikart para corroborar as estratégias que adotei, partilho um dos episódios vividos na minha prática profissional supervisionada e respetiva reflexão.

*“A M.F (4 anos) e a M.B (4 anos) estão as duas na casinha. A M.F (4 anos) tem um lenço preso ao pescoço. A M.B (4 anos) observa-a e pede-lhe o lenço. A M. diz-lhe: Agora estou eu a brincar. – empurrando-a. A M.B (4 anos) empurra-la e dá-lhe uma palmada.”*

*Nota de campo da manhã de dia 18 de fevereiro de 2014*

Ao aperceber-me deste episódio, aproximei-me das duas crianças e, ajoelhando-me, tentei ajuda-las a resolver o conflito. A minha aproximação foi calma, mas provocou o diálogo de ambas que, rapidamente, tentaram justificar as suas ações. Procurei que as crianças refletissem acerca do que estava a acontecer, partilhando os seus pensamentos e sentimentos, fundamentais na resolução que procurava. Comecei por pedir-lhes que se acalmassem, dizendo-lhes que, se falassem ao mesmo tempo, não conseguiria perceber o que me estavam a dizer. Aguardei o silêncio que, rapidamente, aconteceu. Voltei a questioná-las. O diálogo de uma voltou a atropelar o diálogo da outra. Intervi. Queria que uma ouvisse a outra e vice-versa e, para tal, tinham de falar

uma de cada vez. Ouvi-as. Depois, numa tentativa de auxiliar a sua reflexão e resolução do conflito, perguntei-lhes quem tinha o lenço, como fazemos quando queremos que um amigo nos empreste um brinquedo ou outra coisa, mas também se não existiam outros lenços no baú da casinha. As duas encontraram uma solução. Existia outro lenço. Não eram iguais, mas isso não pareceu ser importante. Trocaram pedidos de desculpa e continuaram a sua brincadeira.

O meu objetivo foi ouvir as duas, conhecer os seus sentimentos e os pensamentos de ambas. Uma imparcialidade que, segundo Post e Hohmann (2011), me permitiu “mediar a disputa, o que não seria possível se tivesse tomado partido.” (p. 90). Logo, o espaço criado para falar e ouvir é interveniente direto na resolução saudável e significativa dos conflitos interpessoais e, neste espaço proporcionado, “o educador deve utilizar procedimentos de mediação, sem tomar partido ou resolver [...] [pelas crianças], mas auxiliando-as a descreverem os seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos.” (Oliveira e Cunha, 2007, p. 40).

É certo que, com as crianças, encontrou-se uma solução. Existiam mais lenços no baú da casinha. Contudo, saber que existiam mais lenços não me chegou para sentir o conflito como resolvido. Precisava de saber que, para as duas crianças, a resolução que encontrámos era justa e, simultaneamente, as fazia sentir melhor. Neste sentido, questioneei a menina que, por inicialmente não ter o lenço, foi buscar outro ao baú: *Pode ser assim? A M.F (4 anos) pode continuar com este lenço e tu ficas com esse?* A criança consentiu com a cabeça e proferiu um sim. *Muito bem, assim já podem brincar as duas.* Disse-lhes, procurando elogiar a resolução do conflito que protagonizaram. Sentindo que este estava resolvido, afastei-me e sentei-me à mesa de atividades, observando as duas por uns instantes. Post e Hohmann (2011) dizem-nos que esta é uma forma das crianças continuarem “a ver e obter a [...] atenção [do adulto] caso seja preciso.” (p. 91).

Assim e indo ao encontro da experiência partilhada anteriormente, o papel do adulto é o de se aproximar quando se apercebe que as crianças não estão a conseguir resolver o conflito, ouvindo todas as que estão envolvidas, sem julgamentos prévios, ajudando-as a encontrar uma solução que as satisfaça, afastando-se, de seguida, mas sem quebrar, no imediato, a atenção direcionada às crianças. Ainda neste sentido,

concluimos que o adulto não pune, mas reflete “com a criança as consequências naturais [das suas ações]” (Vinhas, 2004, p. 70), tentando ajudá-la a compreender que, quando magoa outra criança, essa pode deixar de querer estar com ela. Todavia, “É importante que o [...] [educador] evite “falar pela criança”, mas sim que a apóie, estimulando-a a falar por si mesma, com “as suas próprias palavras”, mesmo que seja com a ajuda do adulto.” (Vinhas, 2004, p. 72). Na minha prática, este foi sempre uma preocupação presente, procurando substituir explicações por interrogações.

*“O AG (4 anos) e a M (4 anos) estão a desenhar. Num dado momento, o AG (4 anos) riscou o desenho da M (4 anos) que começa a chorar. M (4 anos) veio ter comigo, partilhando o sucedido. Aproximei-me, com ela, da mesa onde estavam a desenhar. Ajoelhei-me e perguntei ao AG (4 anos) Porque é que ele tinha riscado o desenho da M (4 anos). Ao que me respondeu: Porque ela disse que está feio. E o que sentiste quando a M (4 anos) disse isso? – perguntei-lhe. A criança ficou algum tempo em silêncio, mas depois lá acabou por dizer que tinha ficado triste. Nesse momento, perguntei à M (4 anos) como é que ela se sentia se o AG (4 anos) dissesse que o desenho dela era feio. A resposta foi equivalente. Concluí, perguntando ao AG (4 anos) o que é que ele podia fazer, sem ser riscar o desenho da M (4 anos), para lhe mostrar que ficava triste quando ela dizia que não gostava do mesmo. Seguiu-se mais um pequeno momento de silêncio. Este quebrado pela resposta do AG (4 anos) que sugeri: Podia dizer assim, M (4 anos) não faças isso porque eu não gosto e fico triste”*

*Nota de campo da tarde de 13 de maio de 2014*

Concluindo esta reflexão, acerca do papel do adulto importa, considero, igualmente, importante referir que este só é significativo para as crianças quando todas estão dispostas a ouvir e a participar, ou seja, “Não adianta tentar conversar quando uma das partes não está emocionalmente bem, pois não estará receptiva para assimilar o que o outro está [...] [a tentar] dizer.” (Vinhas, 2004, p. 72). Acredito que, quando tal acontece, o educador deve afastar-se, esperar e, só depois, voltar a tentar conversar com as crianças envolvidas em determinado conflito interpessoal.



Ao longo de todos os momentos, partilhados com o grupo, nos quais fui compreendendo que, mais do que magoar ou ferir o outro, eram as emoções e a forma como as crianças lidam com elas que despoletavam os conflitos interpessoais:

*“O L (4 anos) está a brincar com uma peruca verde. Enquanto brinca, há uma criança que se aproxima e lhe tira a peruca, começando a brincar com ela. O L (4 anos) tenta recuperá-la, mas a criança não aceita e foge. O L (4 anos) bate os pés, aproxima-se da criança e belisca-a.”*

*Nota de campo 23 de maio 2014*

- procurei repensei a minha ação com o objetivo de envolver as crianças em momentos de conversa, em volta de um conflito externo, ou seja, que não estivesse relacionado com o grupo.

Isto porque, no papel de estagiária e indo ao encontro do Perfil Específico do Educador que “apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social da criança e do grupo” (ME, 2001, s.p.), percebi que falar do que sentimos, quando nos tiram os brinquedos, muitas vezes, “motivo de conflito, de birras” (Silva, 2010, p. 40), nos guiaria rumo a aprendizagens significativas no âmbito da formação pessoal e social. Desta forma, utilizando os recursos do jardim-de-infância, planifiquei uma atividade, recorrendo à caixa das emoções, e selecionando um conjunto de cartões de situação (*ver figura 8*). Uma escolha que teve, como critério de seleção, episódios observados e já registados no meu portefólio. Destes, apresento um que ilustra uma situação de conflito.



**Figura 8** (Cartão situação em que duas crianças se envolvem num conflito)

A atividade aconteceu em pequenos grupos e, nela, as crianças identificaram as emoções, explicando-as, apresentando soluções e relacionando-as com as suas experiências:

*AA (4 anos). “Devia ter feito uma coisa sem lutar. Tinham de brincar sem lutar. Deviam falar porque quando estamos zangados temos de falar.”*

*LB (4 anos): “Quando estamos zangados dizemos às professoras.”*

*G (5 anos): “Estão zangados porque os dois disseram: fizeste batota.”*

*T (4 anos): “Devia dizer: isso não se faz.”*

*MM (4 anos): “Tem de pedir desculpa.”*



**Figura 9** (Registo fotográfico do decorrer da atividade)

A esta estratégia, para falar das emoções, e pensando no interesse que o grupo manifestava pelo jogo, planifiquei um momento de interação através de uma adaptação do jogo da cadeira<sup>9</sup>. Froebel, (citado por Kishimoto 1996), afirma “que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender [o] seu mundo” (p. 18) e, com esta atividade, procurei proporcionar um momento, no qual, através do jogo, as crianças tivessem a oportunidade de lidar com os possíveis sentimentos, advindos de situações do jogar: perder e ganhar – falando sobre eles. Um momento de partilha que sucedeu o jogo, no qual as crianças saíram ao perder. Em roda e escolhendo uma de três máscaras (*ver figuras 10, 11 e 12*), cada criança falou de como se sentiu quando saiu ou não do jogo:

*A L (5 anos) escolhe a máscara zangada: Queria ficar no jogo e não queria ficar no tapete.*

---

<sup>9</sup> Uma das crianças do grupo andava de cadeira de rodas, logo o jogo teve de sofrer alterações para que todas as crianças participassem.

*O A (4 anos) escolhe a máscara feliz: Gostei do jogo. Não me importei de sair.*

*LB (4 anos) escolhe a máscara triste: Não queria sair do jogo porque eu não queria estar no tapete, nem perder.*



**Figura 10** (L (4 anos) a falar do que sentiu quando saiu do jogo



**Figura 11** (A (4 anos) a falar do que sentiu quando saiu do jogo



**Figura 12** (LB (4 anos) a falar do que sentiu quando saiu do jogo

As atividades partilhadas sublinharam a ligação que reconhecí, no decorrer da minha prática profissional supervisionada, entre as ações e as emoções das crianças, levando ao encontro das palavras de Vale (2009) que afirmam que “Toda a nossa

relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos.” (p. 130).

Os anteriores momentos pedagógicos foram enriquecidos com pequenas estratégias, pensadas para a organização do grupo noutros momentos da rotina diária (ex.: resolução de puzzles e a realização de desenhos em conjunto), que proporcionassem a partilha de ideias e a resolução de problemas em conjunto (*ver figura 12*). Algo que acredito fortalecer as relações entre pares e contribuir para o aumento da expressividade de estratégias, socialmente aceites, na resolução de conflitos interpessoais.

Procurando concluir esta componente dedicada às estratégias que adotei, recorro às palavras de Vinhas (2004) que, indo ao encontro de Piaget, sublinha a importância dos conflitos “como facilitador do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a [...] [ter] em conta outros pontos de vista. [...] no processo de resolução dos conflitos [...] considerando os sentimentos e perspectivas de uma outra pessoa, [havendo] portanto [...] [uma] resolução [...] cooperativa.” (p. 68). Com estas palavras, procuro clarificar que, mais do que contornar ou procurar extinguir os conflitos interpessoais, tentei encontrar estratégias que promovessem a conversa sobre os mesmos, bem como a sua ocorrência.

Na lei de bases do sistema educativo “A educação pré-escolar [é apontada], no aspecto formativo, [como] [...] complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”, Artigo 4.º, do Decreto-Lei N° 46/86, de 14 de outubro. Neste sentido, acreditando nos valores defendidos, incluí, na minha acção pedagógica, uma atividade para envolver as famílias. Esta teve como intenção transpor a problemática para lá das paredes do jardim-de-infância, proporcionando um momento de diálogo entre o adulto e a criança, num contexto familiar (*ver carta e enunciado da atividade, anexo 16*). Não desvalorizando o envolvimento e a participação reconhecidas, os trabalhos eram partilhados, na sala de atividades, num momento de um para um, onde a criança explicava o que tinha feito em casa.

Assim, numa acção aberta e em parceria com as famílias, envolvendo-as, tal como à equipa educativa, respeitando a vida caracterizadora do jardim-de-infância,

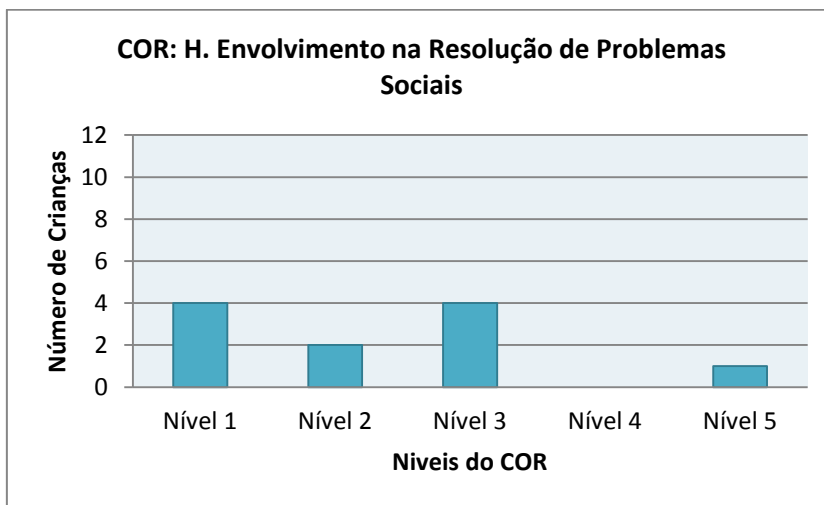
entendi e senti os conflitos interpessoais como uma forma de falar de sentimentos “atuando na possibilidade da emoção [se] manifestar [...] de forma positiva” (Coutinho et al, 2012, p. 83).

### 3.5. Uma segunda e última avaliação

Depois de pensadas e vividas todas as estratégias planificadas, indo ao encontro dos objetivos, previamente definidos, voltei a realizar um momento de avaliação. Este decorreu durante uma semana e consistiu em reunir um novo conjunto de notas de campo para, posteriormente, cruzar com os dados da primeira avaliação. O instrumento utilizado foi, mais uma vez, o COR.

De seguida, apresento os resultados deste segundo e último momento avaliativo. O gráfico, exposto em seguida, foi concebido, mediante o preenchimento das folhas de registo (*ver anexo 16 disponível no documento anexos*).

**Gráfico 2. Avaliação do Envolvimento das Crianças na Resolução de Problemas Sociais**



**Fonte: Autoria Própria**

Através da observação deste segundo gráfico, é possível constatar que, no momento em que concretizei a avaliação, as estratégias, utilizadas pelas crianças, para a resolução dos seus conflitos interpessoais eram diversificadas e, por isso, referentes a diferentes níveis do COR. Destes, podemos dizer que os Níveis 1 e 3 são os mais expressivos: “A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito.

Em vez disso, foge ou usa a força.” e “A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.” – respetivamente.

*O S (3 anos) e a E (4 anos) estão os dois a brincar no recreio. Correm de um lado para o outro, agarrando-se. A dado momento, o S (3 anos) diz que não quer mais, mas a E (4 anos) continua a abraçá-lo. O S (3 anos) tenta soltar-se, mas a E (4 anos) continua a atrás dele. A certa altura, o S (3 anos) morde a E (4 anos) que começa a chorar e procura um adulto.*

*Exemplo Nota de Campo Cotada com o Nível 1 do COR*

*O AA (4 anos) observa as crianças que estão a jogar com os beyblades na área dos jogos de chão. Aproxima-se e pede para brincar. As outras crianças não aceitam. O AA (4 anos) diz-lhes que gostava e reforça o seu pedido para participar na brincadeira dos seus pares que continuam a não aceitar. O AA (4 anos), em silêncio, observa as crianças que continuam a brincar com os beyblades, afasta-se e vem ter comigo, explicando-me que queria brincar com os seus pares, mas que eles não deixam e pede-me para ir conversar com eles.*

*Exemplo Nota de Campo Cotada com o Nível 3 do COR*

Seguem-se os Níveis 2 e 5: “A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter atenção).” e “A criança resolve, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).” – respetivamente.

*O A (4 anos) está a jogar às cartas com o J (4 anos) na área dos jogos de chão. O J (4 anos) tira uma das cartas do A (4 anos) que, no imediato, contesta: Não. Essa é minha. Eu ganhei. O J (4 anos) não concorda com o A (4 anos) e fica com ela. O A (4 anos), dizendo: Ai é é, vou dizer. – levanta-se. Perante isto o J (4 anos) também se levanta e, pondo-se à frente do A (4 anos), responde-lhe: Está bem, está bem. Toma. Eu dou-te.*

*Exemplo Nota de Campo Cotada com o Nível 2 do COR*

*A L (5 anos) está com a MF (5 anos) e com MB (4 anos) na mesa de atividades. Estão a desenhar. Cada uma faz o seu desenho. No decorrer das suas tarefas. A L (5 anos) está a utilizar uma caneta que a MB (4 anos) também quer. A MB (4 anos) tira a caneta à L (5 anos) que, no imediato, recupera a caneta, dizendo: Não. Esta é a minha. Dizendo isto, agarra noutra caneta. Esta é de uma cor parecida e diz-lhe: toma eu empresto-te esta. A MB (4 anos), em silêncio, olha para a caneta por breves instantes, mas acaba por aceita, sorrindo e continuando a desenhar.*

*Exemplo Nota de Campo Cotada com o Nível 5 do COR*

(as restantes notas de campo que sustentaram este momento de avaliação podem ser consultadas no anexo 17 as notas de campo que acompanham a escala de avaliação, disponível no documento anexos)

A concretização deste momento avaliativo permitiu-me refletir acerca da aprendizagem do grupo, mediante o cruzamento dos dados reunidos, numa tentativa de reconhecer o significado das minhas opções pedagógicas, perante a problemática definida e as características do grupo.

### **3.6.Ponto Final: Refletir, cruzando dados**

O reconhecimento da ocorrência de conflitos interpessoais e a decisão de os definir como uma problemática a aprofundar implicou, antes de qualquer reflexão acerca da ação, o encontro claro com quem é o «meu eu educador». Neste, encontro a minha serenidade e disponibilidade para ouvir, procurando compreender antes de agir. Um saber acerca de quem sou que me permitiu não fazer desta investigação-ação um caminho solitário e centrado em mim mesma, mas sim um ato de caminhar conjunto, cruzando vozes e visões acerca do que é um conflito interpessoal, o que esconde e como pode ser apoiado.

Foi fundamental, ao longo de toda a investigação “escutar a voz das crianças para conhecer as suas interpretações” (Formosinho e Lino, 2009, p. 17). Orientando a prática, significando cada passo, é apenas possível através da observação participante.

Com cada decisão, pensada para a organização do grupo, e com cada atividade não foi minha intenção inibir a ação das crianças, mas apoiá-las na aprendizagem de novas estratégias para a resolução dos seus conflitos. Algo que, depois de compreender, que advinham das emoções que “ocorrem por interação com o meio circundante, ou seja, através da socialização” (Cardeira, 2012, p.2), esteve muito relacionado com a exposição dos sentimentos, falando sobre eles. Acredito que esta estratégia me possibilitou, ao longo desta investigação-ação, ir ao encontro dos objetivos, traçados inicialmente, concretizando-os.

A afirmação anterior faço-a atendendo aos resultados que obtive no segundo momento de avaliação que, por sua vez e comparativamente ao primeiro, revela que as crianças cooperaram mais entre si, procurando dialogar para resolver os seus conflitos. Algo que, por sua vez, intensifica a convivência democrática entre pares, diminuindo a expressividade de comportamentos não respeitadores do bem-estar físico e emocional do outro.

As estratégias protagonizadas e que aponto como justificativas dos meus resultados tiveram, na sua origem, a aceitação dos conflitos interpessoais como comuns e naturais no jardim-de-infância. Logo, mais do que tidos como episódios negativos, foram entendidos como uma excelente oportunidade para trabalhar os valores e os sentimentos, partindo das vivências do grupo que, desta forma, constituíram um ensejo para “mostrar às crianças o lado do outro, o reconhecimento [...] [dos] sentimentos do outro.[...] constitui[ndo-se] uma das bases para a socialização..” (Dias, 2007, p. 67).

Apesar dos resultados que obtive, não generalizo a eficiência das minhas estratégias como uma “receita” a pôr em prática com outro grupo de crianças. Essa procura, a meu ver desnecessária, não esteve por detrás do trabalho que aqui apresentei.

Acredito que, neste sentido e no que concerne aos conflitos entre pares, impera o papel do educador em conhecer o seu grupo, bem como cada criança que o constitui, descortinando as suas individualidades e procurando, só depois, a melhor forma de trabalhar, numa ação colaborativa, a resolução dos conflitos interpessoais. Desta forma, acredito que não existem “receitas universais”, mas sim intenções comuns que antecedem a ação focalizada numa determinada problemática.



“As necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias” (Roldão, s.d., p. 28). O que nesta investigação ocorreu entre mim e a equipa da sala de atividades, levando-me a partilhar o meu trabalho e respetivas intenções educativas. Ainda neste sentido, procurei envolver as famílias, mas acredito que, com mais tempo, esta ação cooperativa teria sido mais significativa.

Procurando estratégias para concretizar objetivos, fui encontrando respostas para as minhas inquietações. Deste modo, acredito que mais do que querer magoar o outro, a criança age respondendo a uma ação despoletada por um objeto ou por um adulto, pelos quais as crianças têm um sentimento de pertença. Logo, os objetivos e a disputa pela atenção do adulto podem ser motivo causador de conflitos. Objetos e adultos, pelos quais, as crianças desenvolvem sentimentos, despertando-lhes emoções quando são alvo de discussão.

Ao longo da minha prática profissional supervisionada, para além das respostas encontradas, fui reunindo outros saberes e tirando outras conclusões. Destes, ressalvo as características da equipa educativa que me recebeu. Uma equipa respeitadora das características das crianças, bem como das relações que estas estabelecem entre si. Segundo Vinhas (2004), num jardim-de-infância “cujo ambiente sociomoral é cooperativo, [...], em que as interações entre os pares são favorecidas, onde as crianças tomam decisões, realizam atividades diversificadas e em grupos, assumem pequenas responsabilidades, fazem escolhas, etc., haverá bem mais situações de conflitos” (p. 68), ou seja, todos os momentos que vivi, registei, avaliei e refleti só foram possíveis porque, no contexto onde me encontrava, a criança era livre para agir e para interagir. Desta forma e depois desta leitura, torna-se inevitável concluir que um grupo “de crianças silenciosas e que quase não têm desavenças” (Vinhas, 2004, p. 68) deve “desinquietar” o adulto. Este que, acima de qualquer função, “tem o papel de cuidar no sentido de ajudar a criança [...] a se desenvolver como ser humano, a desenvolver capacidades de escuta em relação ao outro e a si próprio.” (Dias, 2007, p. 69).

Em conclusão, evoco as palavras de Silva (2010) que nos diz que “ser educador é ser profissional da relação pedagógica” (p. 14). Algo que acredito só ser viável se o adulto em causa foi disponível e sensível às características do grupo, crianças e adultos,

construindo “uma ética que [...] [o] obriga a aprender mais e [...] [o] possibilita interagir pedagogicamente com os outros” (pp. 14-15).

### **Capítulo 3. Considerações Finais**

Neste capítulo, partilho uma reflexão acerca de toda esta fase da minha vida, o período da prática profissional supervisionada. Isto, paralelamente, a uma avaliação daquelas que foram as minhas aprendizagens e conquistas, tentando enquadrá-la naquilo que quero que seja o meu futuro profissional.

#### **1. Partilhando um pouco de mim e do encontro com o «meu eu» profissional.**

“À saída da aldeia, cruzavam-se três estradas: uma em direcção ao mar, a segunda em direcção à cidade e a terceira ia dar a lado nenhum.”

(Rodari, 1987, p. 73)

Recordo que o primeiro dia, em ambos os contextos, fora repleto de sentimentos. Caminhava certa do meu destino, familiarizada com o cenário citadino que enquadrava o meu caminho, mas ia leve pela timidez e pelo nervosismo que me caracterizam

*Será que ainda sei mudar uma fralda?*

*Se uma criança chorar porque não quer comer, virando a cabeça e esperneando. O que faço?*

Estes pensamentos carregavam cada passo que dava. Tenho irmãos, mas quando lhes mudei as fraldas era uma criança. Não estava confiante das minhas capacidades. Não ia confiante comigo mesma. Os meus pensamentos levavam-me das ruas, o meu coração palpitava e os meus pés, sozinhos, nunca me deixando parar e levando-me, como uma marioneta para os meus destinos, faziam-me chegar às portas daqueles que seriam os meus locais de estágio. Diante das portas, não podia desistir. Restava-me bater à porta, tocar à campainha e entrar. Por isso, foi isso que fiz.

*Deixa-te de inseguranças e de medos rapariga. Respira fundo, acalma-te e entra.*

Deste modo, com o bater da porta que ecoava atrás das minhas costas, primeiro na creche e depois no jardim-de-infância, venci os malvados dos meus nervos e dos meus medos e percorri por trilhos desconhecidos.

*Adoro os momentos de sesta. Neles, sinto que me aproximo muito das crianças e que, recordando como me acalmavam na infância, acalmo-as, ajudando-as a adormecer. É nestes pequenos gestos que crescem gigantescos laços.*

*Sinto-me com o coração preenchido quando me abraçam e dizem que gostam de mim.*

*Fascinam-me as «birras» e as estratégias que arranjam para me fazer acreditar que uma coisa que eu vi nunca aconteceu.*

Nos dois locais, os dias esvoaçavam e, a dado instante, apercebia-me que os medos se dissipavam e que tudo consistia em ser eu mesma. Serena para escutar, meiga para acalmar e reconfortar, criança para brincar, empilhando, derrubando e andando de triciclo, de olhos esbugalhados para alertar e comunicadora para explicar e partilhar.

Neste caminho, quis caminhar, deixando as minhas pegadas bem definidas, tal e qual como aquelas que deixo na praia e na areia molhada. Às minhas pegadas juntaram-se outras tantas. Umas pequenitas... Outras de gente graúda com quem trabalhei e aprendi. A partilha foi, sem dúvida, uma das melhores aprendizagens que aprofundei.

“Um [...] velho provérbio foi ver uma partida de futebol. Chamou à parte um jogador e sussurrou-lhe ao ouvido: quem age sozinho age por três!

O futebolista experimentou jogar à bola sozinho, mas não tinha graça nenhuma, nunca podia vencer, e por isso voltou à equipa.”

(Rodari, 1987, p. 81)

Em nenhum momento caminhei sozinha e acredito que a partilha de ideias e experiências, bem como de observações são fundamentais para que o educador se sinta

realizado e feliz ao ver e reconhecer as conquistas de cada uma das crianças do seu grupo.

Um outro provérbio “apetecendo-lhe uma pêra [...] pôs-[se] debaixo da árvore, pensando «a pêra, quando madura, há-de cair» mas a pêra só caiu quando já estava [...] podre.”

(Rodari, 1987, p.81)

O meu caminho não foi tenebroso, nem tão pouco luminoso. Fui encontrando pedras. Nestas, tropecei. Algumas, até cair me fizeram. Todavia, em momento algum, pude deixar que estas e os problemas que simbolizaram me derrubassem, nem tão pouco que me fizessem desistir. De igual modo, não pude permanecer serena, esperando que os problemas se resolvessem por si. Tal opção teria justificado o «apodrecimento» da minha ação pedagógica que acabaria por terminar sem sequer ter sido significada. Desta forma, tive de agir, pensar, refletir, cruzando as minhas intenções com as características e interesses das crianças que constituíam os meus grupos. Com este comportamento, em todos os cruzamentos, encontrei a melhor direção. Algo que acredito só ter sido possível por ter ouvido as vozes das crianças.

*Ainda há poucos dias, uma mãe, encontrando-me, partilhou comigo que o seu filho surpreendera todos os presentes na Feira do Livro quando, num dado instante, partilhou confiante: Mãe, olha... É o Fernando Pessoa.*

Foi inevitável sorrir... Mais uma vez, senti que tudo tinha valido a pena. Todas as dúvidas, todos os medos sentidos por achar que me tinha perdido, são desvalorizados quando estou certa que, após um momento de reflexão, o caminho construído foi significativo para as crianças. Desta forma, a reflexão acerca da ação foi uma das aprendizagens mais valiosas que trouxe da minha prática profissional supervisionada. Aprendi a não ter medo dela, mas sim a encará-la como uma ferramenta imprescindível no percurso profissional de um educador de infância.

“O homenzinho nem sequer olhou para ele. Empurrava o carrocel, as caras alegres das crianças rodopiavam, à procura da cara dos pais, parados em volta, todos com um sorriso de encorajamento nos lábios.”

(Rodari, 1987, p. 46)

Os sorriso das crianças... As minhas maiores conquistas. Uns partilhados nas brincadeiras, outros partilhados em momentos de prestação de cuidados de higiene ou saúde. Outros ainda, no decorrer das atividades planificadas e mais orientadas pelo adulto ou nos momentos de dizer «olá» ou «adeus». O certo é que todos partilhavam o sentimento de segurança, vivido entre mim e as crianças. Algo que, dependendo das suas diferenças, demorou mais ou menos tempo. Eu fui eu mesma para as crianças e estas também agiram de forma genuína, com suas as certezas e as suas desconfianças, comigo. O respeito pelo seu ritmo e pelos seus sentimentos... Outra das pérolas que trouxe comigo e que, ao longo da minha prática profissional supervisionada, felicitei partilhar com as educadoras cooperantes que me receberam.

“ O poeta

Faz agricultura às avessas:

Numa única semente

Planta a terra inteira.”

(Couto, 2011, p.71)

Eu fui este poeta agricultor. Eu quero ser este educador. Aquele que sou agora e que desejo nunca perder. Um educador que, com uma única semente, ele próprio, com as suas certezas e incertezas, medos e conquistas e qualidades para estar, partilhar e viver, planta toda a terra, significando, por inteiro, a sua ação pedagógica.

Hoje, já fechei as portas das duas instituições que me receberam e é, já com saudades dos «meus pimpolhos», que concluo este capítulo. Inspiro e expiro certa de que batalharei sempre para vencer os meus medos, dando um passo de cada vez e nunca deixando que esses me impeçam de caminhar. Afinal, “[...] certos tesouros apenas existem para quem [...] se aventura numa nova estrada.” (Rodari, 1987, p.76).

## Referências Bibliográficas

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.
- Blatchford, I. (2007). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I., Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (1ª edição) Porto: Texto Editores.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos, o desenvolvimento emocional e do comportamento*. (5ª edição) Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. (1ª edição) Viseu: Psicosoma.
- Cardeira, A. (2012). *Educação emocional em contexto escolar*. (Trabalho de Curso). Loulé: Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF).
- Carreiras, J. (2007). *Resolução Natural de Conflitos e Competência Social num Grupo de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação de Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

- Couto, M. (2011). *Poesia Tradutor de Chuvas*. (1ª edição) Alfragide: Editorial Caminho.
  
- Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto. DGIDC. Ministério da Educação. Lisboa [Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1º Ciclo do Ensino Básico].
  
- Decreto-Lei nº. 4, 46/86 de 14 de outubro. Diário da República N.237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa [Lei de Bases do Sistema Educativo]
  
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
  
- Fernandes, D. (2009). *O Conflitos Interpessoais no Jardim-de-infância. Representação das educadoras de uma IPSS do Distrito de Coimbra*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
  
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M, Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento
  
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, nº5*, pp. 5-12.
  
- Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
  
- Freire, P. (1967). Papel da educação na humanização. [Resumo de palestras realizadas em maio, 1967]. Chile: Universidade do Chile.



- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- Kishimoto, T. (1996). Froebel e a concepção do jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*. Brasil: Universidade de São Paulo.
  
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.
  
- Nascimento, M. (2005). Cotidiano da educação infantil: lugar de interação e conflito. *Revista Mackenzie Arte*. Pp. 187-193.
  
- Neves, M. (2006). *Da Vida na Escola – Histórias com crianças dentro*. Porto: ASA Editores.
  
- Oliveira, M. & Cunha, I. (2007). Infância e Desenvolvimento. *Cadernos de Estudo*, pp. 31-41. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
  
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª edição). Amadora: McGrawHill.
  
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J.O. Formosinho/Org, *A Supervisão na Formação de Professores*. Vol. 1. pp. 166-216. Porto: Porto Editora.
  
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- Quevedo, A. (2011). O ensino semipresencial, do ponto de vista do aluno. *Revista e-curriculum*. Vol. 7, nº1. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.

- Roberts, R. (2007). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In I., Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (1ª edição) Porto: Texto Editores.
- Rodari, G. (1987). *Histórias ao telefone*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Roldão, M. & Letria, A. (s/d). Colaborar é preciso, questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier Colaborativo dos Professores*.
- Silva, A. (2010). Para uma ética pedagógica e relacional do educador de infância, o educador de infância: percursos de uma profissão. *Mediações, Revista Online*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Silva, E. (2010). Hoje é proibido brincar!. *Cadernos da Educação de Infância, n°90*, p. 40.
- Spencer, B. (2013). *O desenvolvimento da formação pessoal e social em contexto de jardim-de-infância*. (Tese de Mestrado). Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Educação/Formação, n° 2*, pp. 129-146. Coimbra: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. pp. 109.117.
- Vinhas, T. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Formadores: Vivências e Estudos, Revista da Faculdade Adventista da Bahia*. pp. 63-80. Cachoeira: Faculdade Adventista da Bahia.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009).  
Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia  
Educação e Cultura*, pp. 455-479.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### História, Dimensão jurídica e organizacional e espaços físicos dos Contextos de Estágio

	Creche	Jardim-de-infância
História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inaugurada em 1882;</li> <li>• Sediada no Jardim Guerra Junqueiro, mais conhecido por Jardim da Estrela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inaugurado em 1834;</li> <li>• Construção à responsabilidade da Fundação X.</li> </ul>
Dimensão jurídica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição da rede pública, pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML);</li> <li>• A SCML tutela a resposta social proferida pela instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição Particular de Solidariedade Social pertencente à Fundação X.</li> </ul>
Dimensão Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Respostas sociais:</u> Berçário e Creche.</li> <li>• <u>Corpo docente:</u> 4 Educadoras de Infância e 1 Professora de Música.</li> <li>• <u>Corpo não docente:</u> 1 Diretora, 6 Auxiliares de Ação Educativa, 2 Auxiliares de Serviços Gerais, 1 Responsável pelo Atendimento, 1 Cozinheira, 1 Ajudante de Cozinha, 1 Técnica de Educação, 1 Psicóloga, 1 Técnica de Serviço Social, 2 Funcionárias da Firma de Limpeza, 2 Jardineiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Respostas sociais:</u> Creche e Jardim-de-Infância.</li> <li>• <u>Corpo docente:</u> 7 Educadoras de infância, 2 Professores de Música, 1 Professora de Inglês e 1 Professor de Educação Física</li> <li>• <u>Corpo não docente:</u> 1 Diretora do Estabelecimento, 1 Chefe do Núcleo de Serviço Social, 7 Auxiliares de Ação Educativa, 1 Pivô, 1 Cozinheira, 3 Trabalhadoras Auxiliares, 1 Técnica de Intervenção Precoce, 1 Psicólogo e 1 Terapeuta da</li> </ul>

---

Fala.

---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Um piso:</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dois pisos:</li></ul>
Espaços físicos	<p><u>Piso 0:</u> <i>Hall</i>, 2 Salas de Berçário, 1 Sala de 2 anos, Refeitórios da Creche e da Equipa Educativa, Cozinha, Sala de Reuniões e Refeições, Gabinete da Diretora, 1 Recreio, 2 WC para os adultos, 1 WC da Creche, 2 Espaços de Higiene para as crianças de fralda, 1 Despensa, 1 Área de Cacifos, 1 Área para aquecer os alimentos, 1 Área de Lavandaria.</p>	<p><u>Piso 0:</u> Gabinete da Direção, Refeitório da Equipa Educativa, Cozinha, 2 Despensa, Refeitório Comum à Creche e Jardim-de-Infância, 1 WC Adaptada para Pessoas com Mobilidade Reduzida, 2 Salas de Creche, 1 Sala de Jardim-de-Infância, 1 WC da Creche e Jardim-de-Infância, 1 Refeitório da Creche, 1 Recreio.</p> <p><u>Piso 1:</u> 1 Área de Cacifos, 2 WC para Creche e Jardim-de-Infância, 1 Despensa, 1 Sala de Reuniões, 3 Salas de Jardim-de-Infância, 1 Sala de Creche, 1 Dormitório/Ginásio.</p>

---

*Nota.* Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa.

## ANEXO 2

### Dia Tipo da Valência de Creche

Horas	Momentos da Rotina	
8:00/9:30	Acolhimento	Atividade Livre
10:00/10:20	Reforço da Manhã	Higienização
10:20/11:00	Atividade Livre	
11:00/12:30	Almoço	Higienização
12:30/15:00	Sesta	
15:00/15:30	Higienização	
15:30/18:00	Chegada dos Pais	Atividade Livre

### ANEXO 3

#### **Dia Tipo da Valência de Jardim de Infância**

Horas	Momentos da Rotina	
8:00/9:30	Acolhimento	Atividade Livre
9:30/10:00	Reforço da Manhã	Planificação do Trabalho do Dia
10:00/12:00	Atividades Orientadas	Brincadeira Livre
12:00/12:15	Momento da História	
12:00/12:30	Higienização	
12:30/14:30	Almoço	Brincadeira Livre no Exterior ou Visionamento de um Filme
14:30/14:45	Higienização	
14:45/16:00	Atividades Orientadas	Brincadeira Livre
16:00/18:00	Lanche	Brincadeira Livre no Exterior ou na Sala de Atividades



## ANEXO 4

### Planta da Sala da Creche



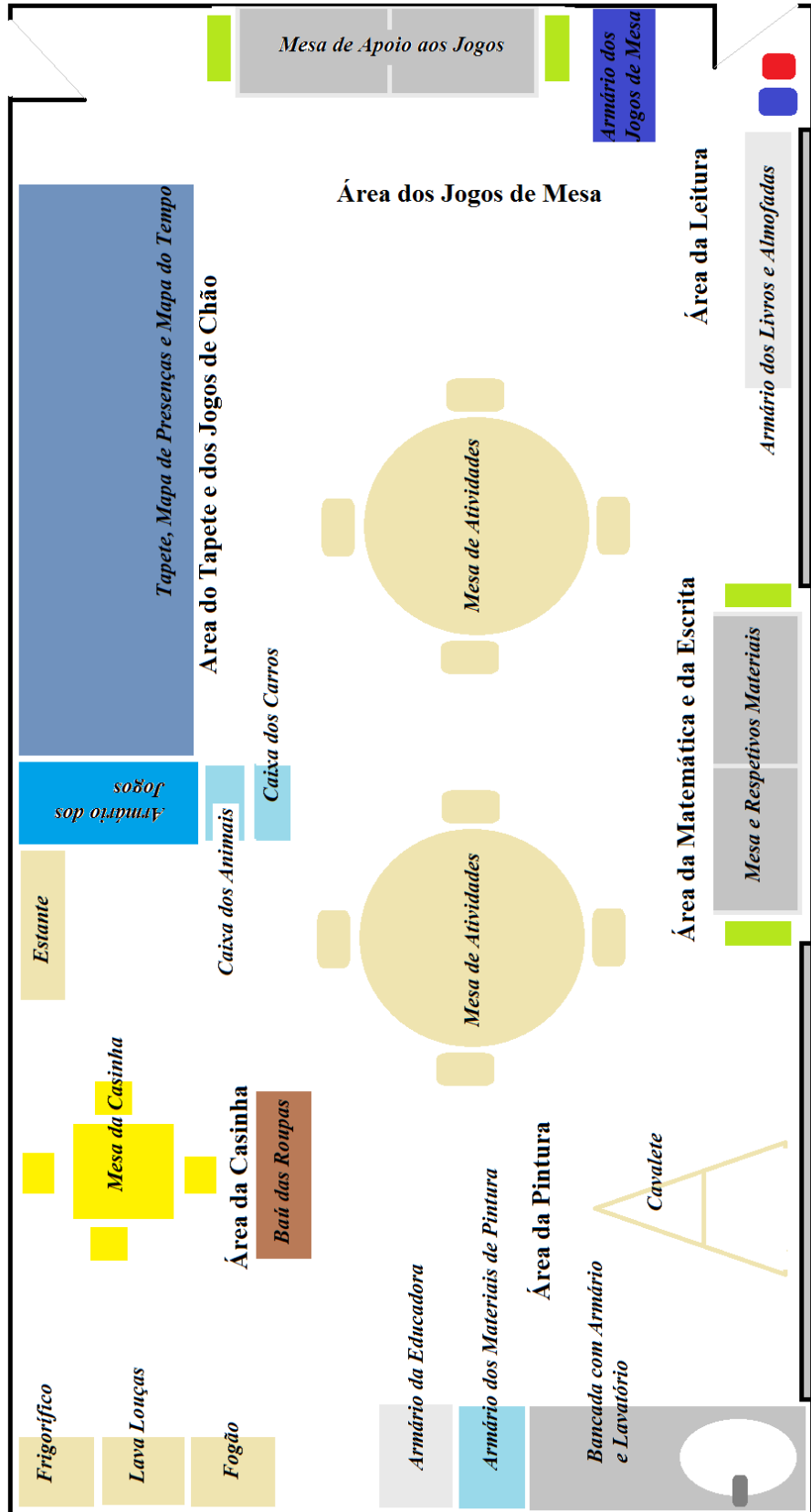
## ANEXO 5

### Áreas e Materiais da Creche

<b>Área da Sala</b>	<b>Alguns Materiais</b>
Área da Alimentação	Cadeiras (adequadas à idade) Cadeira Alta Mesa de Refeições Armários de Arrumação Copos Individuais (adequados à idade) Babets
Área da Higiene	Muda Fraldas Caixote para Fraldas Armário de Arrumação Cestos Individuais (fraldas, cremes e toalhas de cada criança) Chuchas (caixas individuais) Cabides (mudas de roupa individuais)
Área do Repouso/ Almofadas	Espelho Colchão Almofadas
Área da Garagem	Garagem de madeira Carros de madeira (tamanhos diferentes) Carros de plásticos (tamanhos diferentes) Cesto dos Animais Rolo de Tecido
Área da Casinha	Cama para as Bonecas Bonecas Mesa Louça Fogão de Madeira Lava-Louças de Madeira Mesa Cadeiras
Área dos Trabalhos Manuais	Mesas Cadeiras Livros Tintas (disponibilizados pelo adulto) Lápis (disponibilizados pelo adulto)

ANEXO 6

Planta da Sala do Jardim-de-Infância



## ANEXO 7

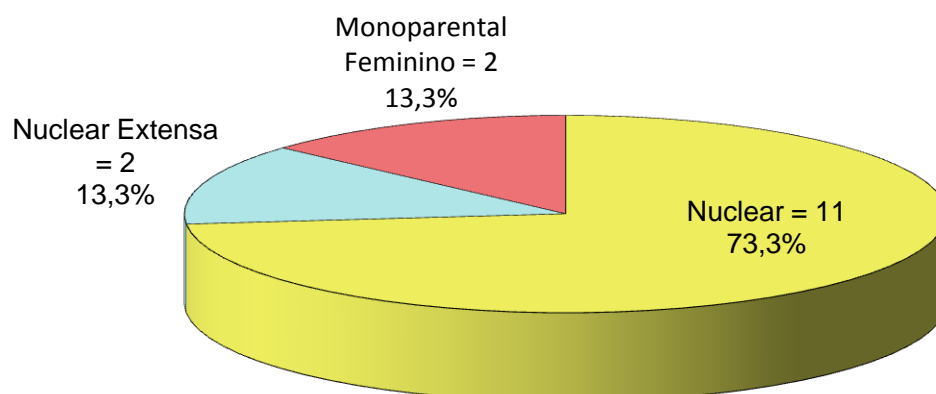
### Áreas e Materiais do Jardim-de-Infância

<b>Área da Sala</b>	<b>Alguns Materiais</b>
Área dos Jogos de Mesa	Armário de Arrumação Puzzles de Madeira Puzzles de Plástico Jogos de Associação
Área dos Livros	Armário de Arrumação Livros Almofadas
Área da Matemática e da Escrita	Jogos Formas Geométricas Cadernos de Ilustração Dossier de Palavras
Área da Pintura	Cavalete Tintas Pincéis Batas de Plástico
Área da Casinha	Cama para as Bonecas Bonecas Mesa Louça Fogão de Madeira Lava-Louças de Madeira Mesa Cadeiras Estante de Madeira Casinha de Bonecas Kit de Limpeza em Miniatura Carrinho das Bonecas Baú com roupas e acessórios
Área dos Jogos de Chão	Armário de Arrumação Peças de Madeira (árvores, carros, casas) Jogos de Construção de Madeira Jogos de Construção de Plástico Lego de tamanhos diferentes Mala de Ferramentas Capacete de obras Jogos de Encaixe Pista

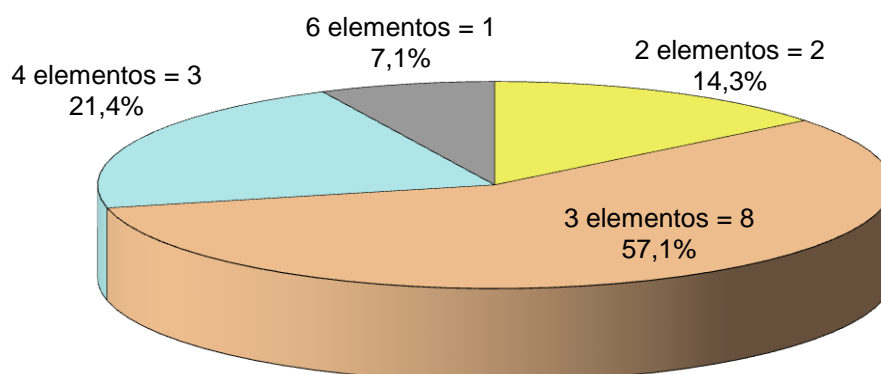
## ANEXO 8

### Dados Referentes às Famílias na Valência de Creche

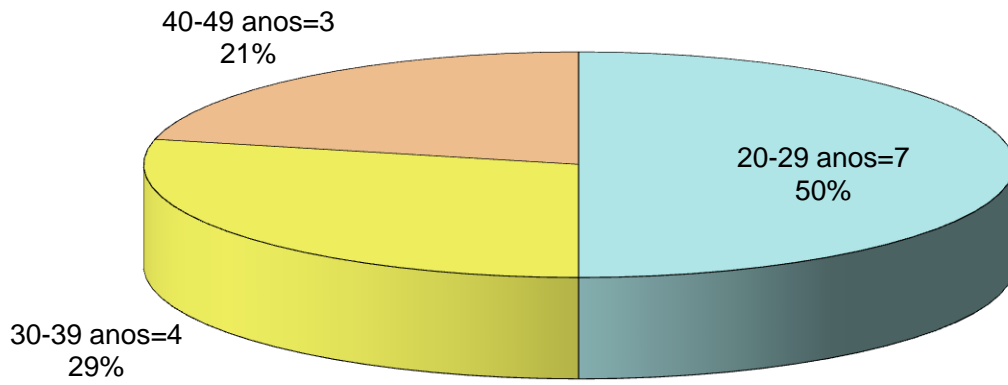
**Tipologia do Agregado Familiar**



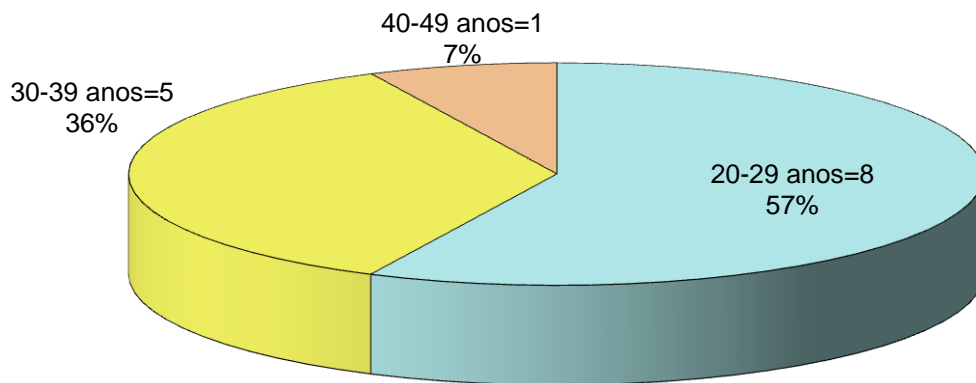
**Número de Elementos do Agregado Familiar**



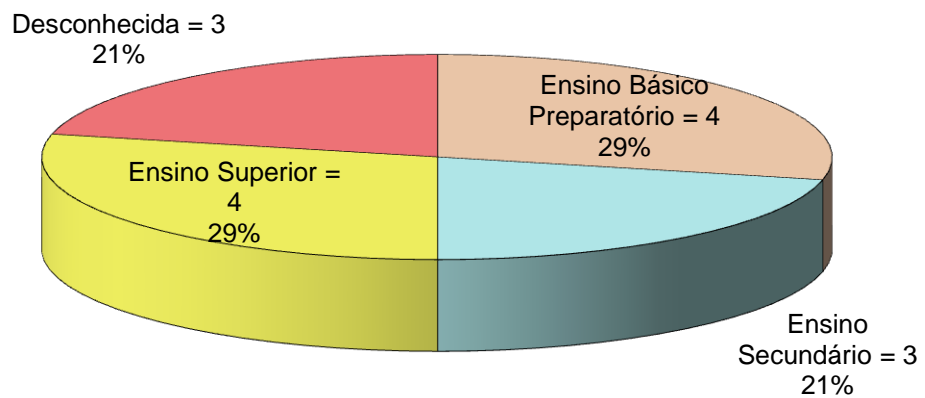
### Faixas Etárias / Pai



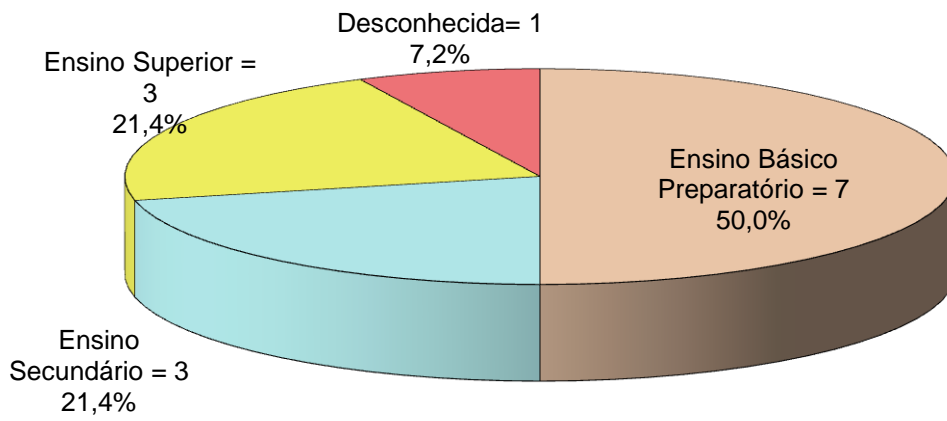
### Faixas Etárias / Mãe



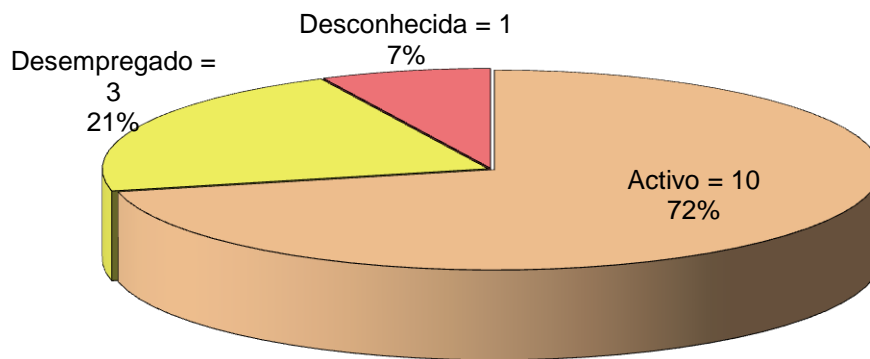
### Habilitações Literárias / Pai



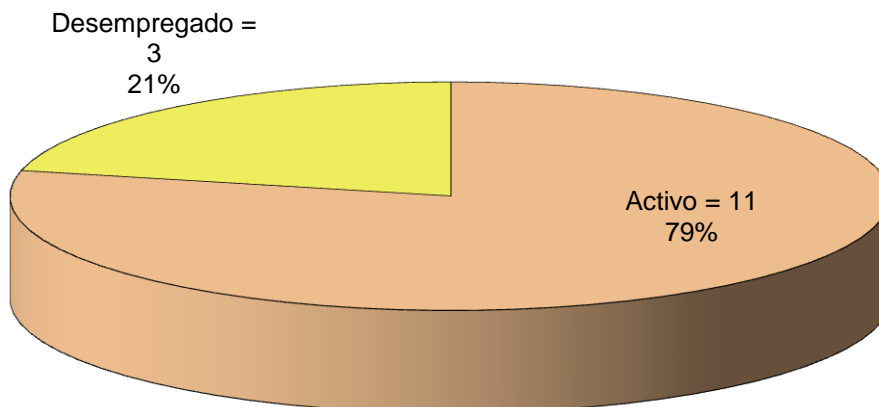
### Habilitações Literárias / Mãe



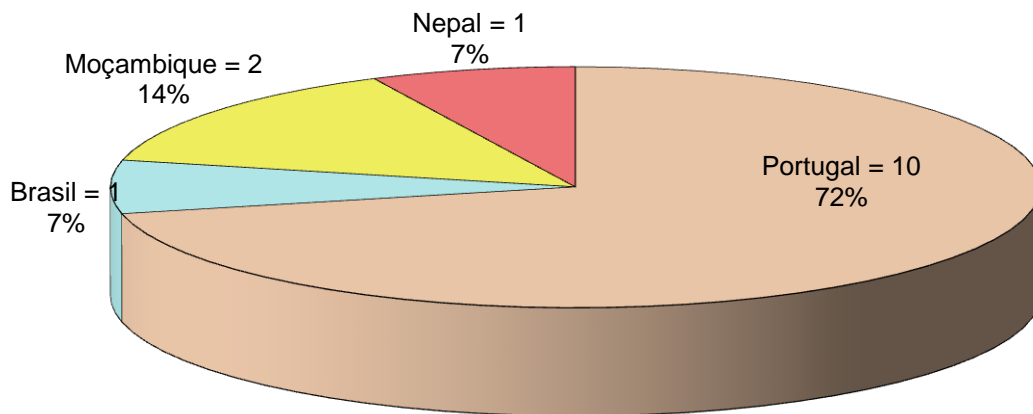
### Situação na Profissão / Pai



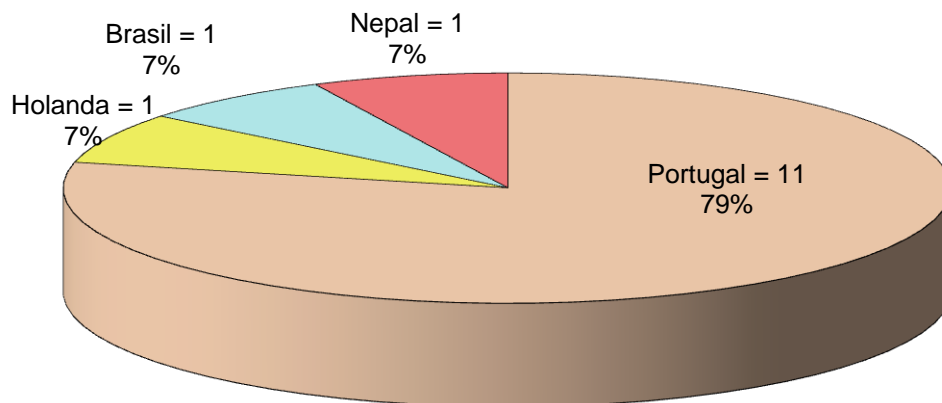
### Situação na Profissão / Mãe



**Nacionalidade / Pai**



**Nacionalidade / Mãe**





**ANEXO 9**

**Dados Referentes às Famílias na Valência de Jardim de Infância**

<b>TIPO DE FAMÍLIA</b>		
<b>NUCLEAR</b>	<b>MONOPARENTAL</b>	<b>OUTRA</b>
16	4	3

<b>IDADE DAS FAMÍLIAS - MÃE</b>								
<b>MENOS DE 25 ANOS</b>	<b>25-29</b>	<b>30-34</b>	<b>35-39</b>	<b>40-44</b>	<b>45-49</b>	<b>50-54</b>	<b>+55</b>	<b>SEM DADOS</b>
1	-	3	9	-	-	-	-	7

<b>IDADE DAS FAMÍLIAS - PAI</b>								
<b>MENOS DE 25 ANOS</b>	<b>25-29</b>	<b>30-34</b>	<b>35-39</b>	<b>40-44</b>	<b>45-49</b>	<b>50-54</b>	<b>+55</b>	<b>SEM DADOS</b>
-	1	-	5	2	1	-	-	7

<b>HABILITAÇÕES - MÃE</b>								
<b>SABER LER E ESCREVER</b>	<b>1º CICLO</b>	<b>2º CICLO</b>	<b>3º CICLO</b>	<b>TEC. PROFISSIONAL</b>	<b>ENS. SECUNDÁRIO</b>	<b>ENS. SUPERIOR</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOCTORAMENTO</b>
-	1	1	1	-	2	8	4	1

<b>HABILITAÇÕES - PAI</b>								
<b>SABER LER E ESCREVER</b>	<b>1º CICLO</b>	<b>2º CICLO</b>	<b>3º CICLO</b>	<b>TEC. PROFISSIONAL</b>	<b>ENS. SECUNDÁRIO</b>	<b>ENS. SUPERIOR</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOUTORAMENTO</b>
-	1	-	1	-	2	10	1	1

## ANEXO 10

### Notas de Campo

Dia/Local	Nota de Campo
<p><b>Nota de Campo 1</b></p> <p><b>7 De janeiro de 2014/Sala de Atividades</b></p> <p><b>Interação Adulto/Criança</b></p>	<p>A I. dirige-se à estante dos brinquedos e puxa, para o chão, o cesto das peças de encaixe. Tira uma peça e dirige-se a mim, entregando-me a peça. Aceitando a peça, digo-lhe: <i>vamos fazer uma torre.</i> - Dirigimo-nos para perto da cesta, sentamo-nos e encaixo uma peça, naquela que a criança me oferecera. <i>Faz tu agora I. Põe aqui uma peça.</i> Digo-lhe, apontando para aquelas que já estão encaixadas. A I. pega numa peça e encaixa-a nas mesmas. Repetimos esta ação, várias vezes até termos uma torre. Até que I. derruba a torre, bate palmas, ri-se e afasta-se, dirigindo-se para a área da casinha.</p>
<p><b>Nota de Campo 2</b></p> <p><b>8 de janeiro de 2014/Sala de Atividades</b></p> <p><b>Interação Criança/ Adulto e Faz-de-Conta</b></p>	<p>A C. vem ter comigo à área da garagem com uma garrafa de iogurte na mão. Eu digo-lhe: <i>é um iogurte.</i> Ela oferece-mo, esticando o braço na minha direção. Agarro na garrafa e finjo que saboreio o iogurte: <i>glu, glu, glu, ah!</i> Repito esta ação algumas vezes, olhando para a C.. Depois, devolvi a garrafa à C.: <i>toma C., bebe tu o iogurte.</i> A C. aproxima a garrafa da boca e faz: <i>ah. Hmmm, tão bom o iogurte,</i> respondo-lhe. A C. regressa para a área da</p>

	casinha.
<p><b>Nota de Campo 3</b></p> <p><b>15 de janeiro de 2014/Sala de Atividades</b></p> <p><b>Interação Entre Pares</b></p> <p><b>Comunicação, Linguagem e Literacia</b></p>	<p>O X. está ao colo da AAE. As outras crianças, à exceção do T., ainda estão a dormir a sesta. A AAE, dirigindo-se ao T., diz: <i>Anda T., já te podes levantar. Anda.</i> O T. levanta-se, mas os lençóis vêm atrás de si. O X., que está a observar o T., diz: <i>Na caia – ou seja, não caias.</i></p>
<p><b>Nota de Campo 4</b></p> <p><b>16 De abril de 2014/Sala de Atividades</b></p>	<p>Estou sentada na mesa de atividades a apoiar uma criança no seu desenho. Enquanto isto, vem o ASP com uma cartão na mão e pergunta-me: <i>Joana o que diz aqui?</i> Respondo-lhe... Ele afasta-se e volta com outro cartão, voltando a questionar-me acerca do que estava escrito. Esta ação repete-se por várias vezes.</p>
<p><b>Nota de Campo 5</b></p> <p><b>14 De março de 2014/Sala de Atividades</b></p>	<p>O A.A. vem ter comigo e pede-me para os amigos fazerem silêncio. Porquê A.? – pergunto-lhe. Porque eu quero cantar uma canção para todos. – responde-me. Então, vamos avisar os amigos que queres cantar. – digo-lhe. Ah... Mas é em romeno e tenho vergonha. – confessa. Olha... Fazemos assim, quando estiveres preparado, vens ter comigo e avisamos os amigos. Alguns minutos depois, vem ter comigo. Diz-me que já está pronto e, comigo, pedimos aos amigos para fazerem silêncio porque o A.A. quer cantar uma</p>

	<p>canção. Neste momento, outra criança diz-me, não está escuro para ser um espetáculo. Fechamos as cortinas e apagamos as luzes. O A.A. juntou-se com as crianças que estavam na casinha. Ainda com alguma vergonha, começa a cantar. Batemos palmas e combinámos repetir. As crianças voltaram para as áreas da sala e deram continuidade às suas brincadeiras.</p>
<p><b>Nota de Campo 6</b></p> <p><b>17 de fevereiro de 2014/Sala de Atividades</b></p>	<p>As crianças e os adultos estão sentados, em roda, no tapete. A M. está encostada à parede, com as pernas dobradas, os braços sobre as pernas e a cabeça inclinada para a frente, olhando para o chão. Pergunto-lhe: M. estás bem? A M. responde-me: Estou triste. Questiono-a: Estás triste porquê? A criança responde-me: Tenho saudades da minha avó. Abraço-a e digo-lhe: Sempre que tiveres triste vem ter comigo e eu dou-te muitos mimos, está bem? A M., encostando-se a mim, diz-me: Está bem.</p>
<p><b>Nota de Campo 7</b></p> <p><b>17 de fevereiro de 2014/Sala de Atividades</b></p>	<p>As crianças encontram-se na área dos jogos de chão, brincando com as cartas que trouxeram de casa. O AN (4 anos) quer uma das cartas que tem o G (5 anos) que se levanta e foge para não ter de a entregar. O AN (4 anos) desloca-se atrás do G (5 anos), apertando-lhe o pescoço.</p>

ANEXO 11

Póster Diário da Creche



**Caros Pais,**  
Hoje, a **cor** e a **música** invadiram a nossa sala e, com os lenços coloridos, brincámos ao cucu, vimos-nos através deles e demos muitas gargalhadas.

ANEXO 12

Póster Diário do Jardim-de-Infância



**Olá Pais,**

Esta manhã, ouvimos o *Poema Pia!* de Fernando Pessoa e, com ele, contamos até 10. Foi um momento de aprendizagem, mas também de grande agitação.

Pia número TRÊS,  
Observem como tudo se fez.

Adaptação do poema

## ANEXO 13

### Reflexão Semanal da 1ª Semana de Estágio em Jardim-de-Infância

<u>REFLEXÃO SEMANAL</u>
<b>Semana:</b> 17 a 21 de fevereiro de 2014
<b>Palavras da Semana:</b> Procura, Calma, Diálogo, Reflexão e Conquista
<p>Eis que termina a primeira semana. Uma semana de trabalho, onde a calma e o diálogo se revelaram elementos constantes. Numa manhã, duas meninas encontram-se a brincar na área da casinha. Uma delas enfeita-se com um lenço que rapidamente desperta o interesse da outra menina presente. Ambas reclamam o lenço como seu pertence e, entre elas, despoleta-se um conflito.</p> <p><i>A M.F. e a M.B. estão as duas na casinha. A M.F. tem um lenço preso ao pescoço. A M.B. observa-a e pede-lhe o lenço. A M. diz-lhe: Agora estou eu a brincar. – empurrando-a. A M.B. empurra-la e dá-lhe uma palmada.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Nota de campo da manhã de dia 18 de fevereiro de 2014</i></p> <p>Apercebendo-me da ocorrência, aproximo-me de ambas e, ajoelhando-me, tento ajudá-las a resolver o conflito. A minha aproximação é calma, mas provoca o diálogo das crianças que, rapidamente, tentam justificar as suas ações. Tenciono que as crianças reflitam acerca do que está a acontecer, partilhando os seus pensamentos e sentimentos, fundamentais na resolução que procuro. Começo por pedir-lhes que se acalmem, dizendo-lhes que, quando falam ao mesmo tempo, não consigo perceber o que me estão a dizer.guardo o silêncio que, rapidamente, acontece. Questiono-as acerca do que está a acontecer. O diálogo de uma volta a atropelar o diálogo da outra. Intervenho. Quero que uma ouça a outra e vice-versa e, para tal, têm de falar uma de cada vez. Ouço-as. Depois, numa tentativa de auxiliar a sua reflexão e resolução do conflito, pergunto-lhes quem tinha o lenço, como fazemos quando queremos que um amigo nos empreste um brinquedo ou outra coisa, mas também se não existem outros lenços no baú da casinha. As duas encontram uma solução. Existe outro</p>



lenço. Não são iguais, mas isso não parece ser importante. Trocam pedidos de desculpa e continuam a sua brincadeira. Ao longo da semana, na sala de atividades ou no recreio, surgem outros conflitos e, hoje, sento-me para concretizar uma leitura que, direcionada ao tema, resolução de conflitos entre pares, me auxilie a refletir acerca da minha ação. Dizem-nos Post e Hohmann (2011) que “À medida que as crianças pequenas vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “Minhas!” também se envolvem em conflitos sociais.” (p. 89). Logo, mais do que querer um objeto porque se encontra nas mãos de outra criança, as crianças disputam o objeto porque, inerente ao desenvolvimento da noção do eu, está o sentimento de pertença. As crianças não disputam um objeto qualquer, contestam o objeto pelo qual desenvolvem sentimentos de posse. Se por um lado, por vezes, estes conflitos se resolvem calmamente, por outro lado, muitas das vezes, as crianças necessitam do apoio do adulto para resolverem situações que culminam em empurrões ou arranhões, ações que causam dor e que determinam a ação do educador.

As crianças envolvem-se numa troca destas ações. Apesar do conhecimento prévio, advindo da observação, acerca de quem tinha o lenço, de quem empurrou primeiro e quem bateu a seguir, não o levo para a área da casinha. Opto por me manter imparcial, ouvindo e conversando. O meu objetivo é ouvir as duas, conhecer os sentimentos e os pensamentos de ambas. Uma imparcialidade que, segundo Post e Hohmann (2011), me permite “mediar a disputa, o que não seria possível se tivesse tomado partido.” (p. 90). Logo, o espaço criado para falar e ouvir é interveniente direto na resolução saudável e significativa do conflito.

É certo que, com as crianças, encontrou-se a solução. Existiam mais lenços no baú da casinha. Contudo, saber que existem mais lenços não me chegou para sentir o conflito como resolvido. Precisava de saber que, para as duas crianças, a resolução que encontrámos fazia sentido e, simultaneamente, as fazia sentir melhor. Neste sentido, questioneei a menina que, por inicialmente não ter o lenço, foi buscar outro ao baú: *Pode ser assim? A M.F. pode continuar com este lenço e tu ficas com esse?* A criança consente com a cabeça e profere um sim. *Muito bem, assim já podem brincar as duas.* Digo-lhes, procurando elogiar a resolução do conflito que protagonizam. Sentindo que este está resolvido, afasto-me e sento-me à mesa de atividades, observando as duas por uns instantes. Post e Hohmann (2011) dizem-nos que esta é uma forma das crianças continuarem “a ver e obter a [...] atenção [do adulto] caso seja preciso.” (p. 91).

Por vezes, não são os objetos que incitam os conflitos, mas sim o desafio às regras e as nossas ações que procuram que as crianças compreendam que não podemos rolar pelo chão do átrio.

*As crianças estão sentadas e próximas do refeitório. Esperam para entrar e almoçar. O A., sentado nas escadas, diz-me: “Não és minha amiga. Ralhaste comigo.”. Ajoelho-me à sua frente e, olhando para ele, respondo-lhe: “Sim A., eu sou tua amiga, mas não gosto quando fazes disparates.”.*

*Nota de campo da manhã de 17 de fevereiro de 2014*


Não posso deixar que role pelo átrio. Se deixar que o faça, mais crianças o fazem e, a dadas tantas, todo o grupo estará disperso pelo átrio e não calmo, enquanto aguarda para entrar no refeitório. A minha aproximação é calma. Digo-lhe que tem de estar sentado como os outros meninos. O olhar não surge. A resposta também não. O comportamento mantém-se. Volto a tentar. Ajoelho-me e repito que tem de estar sentado como todos os outros meninos. Desta vez, a criança reage. Contudo, não para se sentar, mas sim para me tentar atingir com a sua cabeça. No imediato, agarro-lhe o braço com firmeza, mas sem o magoar, olho-o e digo-lhe que não se bate e que não quero que ele volte a fazer aquilo. Entretanto, o resto do grupo começa a entrar no refeitório. Apercebo-me que o A. já não está com o grupo, mas sim sentado nos degraus. Aproximo-me e eis que surge a frase: *Não és minha amiga. Ralhaste comigo.* Não fiquei indiferente. Soube, no imediato, que a minha chamada de atenção o magoou de alguma forma, mas não podia deixar que isso fosse sinónimo de aceitação do que tinha acontecido. *Sim A., eu sou tua amiga, mas não gosto quando fazes disparates.* A minha resposta foi tão rápida e tão firme como a primeira. Sei que sou importante para esta criança e, de forma alguma poderia deixar que pensasse que não era sua amiga. Senti que a criança percebeu que sim que era sua amiga. Consegui com que saísse das escadas e se dirigisse para o refeitório. Contudo, não que me desse a mão durante o percurso. *Vou sozinho.* Disse-me quando lhe tentei dar a mão. Todavia, ao longo do almoço, aproveitando o lugar vago ao seu lado, perguntei-lhe se me podia sentar ao seu lado. Olhou para mim, disse um não, mas ouvindo-me aceitar a sua decisão, repensou a sua resposta e, com um *Sim, podes sentar-te.*, resolvemos o nosso conflito. Neste sentido e

servindo-me, mais uma vez das palavras, de Post e Hohmann (2011), este problema levou a criança a desenvolver “competências de reflexão e de raciocínio [...] [ganhando] um sentido de controlo sobre as [...] consequências de um problema [...] [desenvolvendo] confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores.” (p. 92).

Se, primeiramente, penso que poderia ter afastado o A., ao longo da semana, rapidamente me apercebo que a nossa relação fica, para além de mais próxima, mais forte. Partilhamos muitas brincadeiras e inúmeros carinhos. Se naquele instante receei afastá-lo, no dia seguinte, senti-me feliz quando, já depois de ter saído, ele voltou à sala para me abraçar e se despedir de mim. Penso, *as regras também lhes transmitem segurança*.

Assim, conflitos emergentes e procuras constantes por uma solução foram episódios que marcaram esta semana, despoletando emoções, levantando dúvidas e revelando conquistas que justificaram sorrisos e sentimentos positivos ao final dos dias.

#### **Referências Bibliográficas:**

-  Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## ANEXO 14

### COR: Folha de Registro

#### H. Envolvimento na resolução de problemas sociais

Obs. 1    Obs. 2    Obs. 3

A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa de força.

(1) \_\_\_\_\_

A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter atenção).

(2) \_\_\_\_\_

A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.

(3) \_\_\_\_\_

A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.

(4) \_\_\_\_\_

A criança resolve, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).

(5) \_\_\_\_\_

Notas:

---

---

---

**ANEXO 15**

**COR: 1ª Avaliação**

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
<b>Níveis</b>	<b>Observações</b>	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O AA (4 anos) vem ter comigo e diz-me que a I (4 anos) a empurrou. Explico-lhe que isso não se faz e digo-lhe para conversar com a I (4 anos), dizendo-lhe que assim se podem magoar. O AA (4anos) afasta-se e caminha em direção à I (4 anos) que, logo de seguida, vem ter comigo, dizendo-me que o AA (4 anos) a empurrou.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>Estamos sentados no tapete. Em pequenos grupos, as crianças levantam-se, pegam no seu copo e dirigem-se à casa de banho para beberem água. O AG (4 anos) e LB (4 anos) entram na sala. Vêm a correr. Querem-me informar que todos os meninos que estão na casa de banho já beberam água e, que, por isso, já podem ir outros meninos. O AG (4 anos) quer ser o enunciador, mas o LB (4 anos) antecipa-se e é ele quem me dá o recado. O AG (4 anos) olha para o LB (4 anos), abre os olhos e a boca e bate-lhe.”</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Observação (nota de campo):</b> <i>O L (4 anos) morde o AA (4 anos) quando este não lhe dá o brinquedo.</i>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O W. (3 anos) e o G. (4 anos) brincam na área da casinha. O W. (3 anos) olha para o G. (4 anos) e observa o brinquedo que este tem na mão e tenta alcança-lo. Estica o braço, anda à volta do G. (4 anos) que, não querendo entregar-lhe o objeto, esconde-o. O G. (4 anos) não lhe entrega o brinquedo. O W. (3 anos) agarra-lhe o cabelo e puxa-o</i></p>		



<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O S. (3 anos) e a E. (4 anos) estão na área da casinha. O S. (3 anos) quer passar, mas não consegue porque a E. (4 anos) está à sua frente. Para solucionar o seu problema, empurra-a</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As crianças estão a brincar e I (4 anos) não aceita as indicações da MF (4 anos). A MF (4 anos) bate na I (4 anos) quando vê que a brincadeira não acontece da forma como deseja.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As duas crianças estão na área dos livros. A MB (4 anos) agarra no livro e começa a folheá-lo. A L (4 anos) levanta-se e aproxima-se do seu par, agarrando o livro. As crianças começam a puxar o livro para obtê-lo, descolando a lombada do mesmo. Acusam-se mutuamente e a L (4 anos), dizendo que foi a MB (4 anos), empurra-a.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As crianças encontram-se na área dos jogos de chão, brincando com as cartas que trouxeram de casa. O AN (4 anos) quer uma das cartas que tem o G (5 anos) que se levanta e foge para não ter de a entregar. O AN (4 anos) desloca-se atrás do G (5 anos), apertando-lhe o pescoço.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>A M (4 anos) e o A (4 anos) estão a brincar na área da casinha, mas discordam num dado momento da sua brincadeira porque esta não acontece como ambos desejam. Um quer fazer uma coisa e ser uma coisa. Outro quer fazer outra coisa, dizendo que não pode ser. A M (4 anos) vem ter comigo a correr e diz-me que o A (4 anos) lhe vai bater.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As crianças estão a brincar no recreio. A MF (4 anos), a L (4 anos) e o LB (4 anos) brincam com um banco verde e mexem um conjunto de folhas secas. No decorrer da brincadeira, as crianças discutem acerca de quem é que fica com o banco. Todas querem ficar com ele. O LB (4 anos) acha que tem de ficar com ele porque as folhas são dele. As outras duas crianças não concordam. O LB (4 anos) continua a defender a sua opinião, mas como os seus pares não concordam, belisca a L (4 anos).</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	x
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>Estamos no recreio. As crianças encontram um objeto (pedaço de plasticina). Uma das crianças quer entregar-mo, mas a criança que o encontrou deseja brincar com ele ou guardá-lo no bolso. A MB (4 anos) tenta tira-lo à L (4 anos) que, como não quer entregá-lo, puxa-lhe os cabelos.</i></p>		

## ANEXO 16

### Carta e Atividade para Envolver as Famílias

FUNDAÇÃO X

Ao Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_

Caras Famílias,

Ao longo do dia, as crianças sentem-se tristes, zangadas e/ ou felizes, mediante os acontecimentos que preenchem as suas manhãs e as suas tardes. Neste sentido, considero importante falar do que sentimos e do que fazemos quando nos sentimos tristes, zangados e/ ou felizes. Com o objetivo de envolver as famílias neste trabalho, venho, por este meio, pedir, mais uma vez, a sua participação. Em anexo, segue um pequeno episódio, redigido por mim, para ler e comentar com o(a) seu (sua) filho(a) para que, posteriormente, possa conversar com todos as crianças na sala de atividades. Para tal, peço que este registo seja **entregue até dia 16 de maio de 2014**.

#### **Algumas perguntas que pode fazer:**

- Como é que se sente a Rosa?
- Como é que tu sabes isso?
- Porque é que a Rosa se sente assim?
- O que é que ela podia fazer agora?

Agradeço a atenção disponibilizada e desejo um momento de leitura, conversa e partilha muito enriquecedora.

Sem mais nenhum assunto de momento, com os melhores cumprimentos,

A Estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa

---

Lisboa, 5 de abril de 2014





As minhas respostas...

A Maria e a Rosa estão a brincar no recreio.

A Maria está a saltar à corda.

"Posso saltar à corda contigo?" Pergunta a Rosa.

E fica perto da Rosa a vê-la saltar.

"Não. Não quero brincar contigo. A corda é minha."  
Responde a Maria.

A Rosa olha para a Maria e vai-se embora.

**ANEXO 17**

**COR: 2ª Avaliação**

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
<b>Níveis</b>	<b>Observações</b>	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O AA (4 anos) observa as crianças que estão a jogar com os beyblades na área dos jogos de chão. Aproxima-se e pede para brincar. As outras crianças não aceitam. O AA (4 anos) diz-lhes que gostava e reforça o seu pedido para participar na brincadeira dos seus pares que continuam a não aceitar. O AA (4 anos), em silêncio, observa as crianças que continuam a brincar com os beyblades,</i></p>		

*afasta-se e vem ter comigo, explicando-me que queria brincar com os seus pares, mas que eles não deixam e pede-me para ir conversar com eles.*

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O AG (4 anos) está a brincar na casinha com os seus pares. A MF (5 anos) aproxima-se e tira um dos objetos de cima da mesa da casinha. Este objeto tinha sido colocado pelo AG (4 anos) em cima da mesma. Ao ver que a MF (5 anos) tinha tirado o brinquedo de cima da mesa e brincava com ele, o AG (4 anos) diz-lhe que o brinquedo é dele e pede ao seu par para o devolver. A MF (5 anos) não aceita. Perante isto, o AG (4 anos) diz-lhe: Dá-me. Vou dizer à Joana. A MF (5 anos) olha para ele e entrega-lhe o objeto.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O A (4 anos) está a jogar às cartas com o J (4 anos) na área dos jogos de chão. O J (4 anos) tira uma das cartas do A (4 anos) que, no imediato, contesta: Não. Essa é minha. Eu ganhei. O J (4 anos) não concorda com o A (4 anos) e fica com ela. O A (4 anos), dizendo: Ai é é, vou dizer. – levanta-se. Perante isto o J (4 anos) também se levanta e, pondo-se à frente do A (4 anos), responde-lhe: Está bem, está bem. Toma. Eu dou-te.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> A L (5 anos) está com a MF (5 anos) e com MB (4 anos) na mesa de atividades. Estão a desenhar. Cada uma faz o seu desenho. No decorrer das suas tarefas. A L (5 anos) está a utilizar uma caneta que a MB (4 anos) também quer. A MB (4 anos) tira a caneta à L (5 anos) que, no imediato, recupera a caneta, dizendo: Não. Esta é a minha. Dizendo isto, agarra noutra caneta. Esta é de uma cor parecida e diz-lhe: toma eu empresto-te esta. A MB (4 anos), em silêncio, olha para a caneta por breves instantes, mas acaba por aceita, sorrindo e continuando a desenhar.</p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As crianças estão a brincar no recreio. A MB (4 anos) aproxima-se de outra criança que está a andar de triciclo e diz-lhe que também quer andar, pedindo-lhe para sair. A criança que está a andar de triciclo não sai, defendendo-se e dizendo: Agora sou eu. A MB (4 anos) não gosta da decisão e dirige-se a mim: Joana, ele não me deixa andar de triciclo e eu pedi.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>A MF (5 anos) está na casinha a brincar com um lenço. Depois de o colocar sobre a arca, vai buscar outro e tenta coloca-lo à volta da cintura. Entretanto, a M (4 anos) aproxima-se e tira o lenço que está na arca. A MF (5 anos) apercebe-se e tira o lenço na mão da M (4 anos), dizendo: este é meu. A M (4 anos) responde: Mas tu tens dois. A MF (4 anos) vem ter comigo e explica-me o que aconteceu. Juntas, encontramos uma solução que agrada às duas crianças.</i></p>		



<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>A M (4 anos) está a desenhar e o AG (4 anos), que também está a desenhar, risca o desenho da M (4 anos) que, de seguida, o empurra, beliscando-lhe o braço.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>O L (4 anos) está na área dos jogos com os seus pares que se encontram a construir uma quinta com as peças de lego. O L (4 anos) diz que também quer brincar, mas as outras crianças respondem que ele não pode brincar porque aquela quinta é deles. O L (4 anos) destrói a construção das outras crianças com os pés.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As crianças estão, sentadas em roda, a brincar com os cadernos e com as canetas que trouxeram de casa. O LB (4 anos) pede para brincar com elas e diz que quer ser o professor. As outras crianças dizem que ele não pode brincar porque não gostam de brincar com ele. O LB (4 anos) diz-lhe que vai dizer à Joana. Todavia, as crianças continuam a brincar. O LB (4 anos) fica, em silêncio, a observar as outras crianças a brincar. Passado alguns instantes, vem ter comigo e</i></p>		

*explica-me o que aconteceu, dando-me a mão e levando-me até ao local.*

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> <i>As crianças estão a brincar com os sapos de plástico na área dos jogos. O W (3 anos) aproxima-se e tira um dos sapos. Uma das crianças retira-lhe o brinquedo e volta a coloca-lo onde estava. O W (3 anos): o sapo – e tenta tirá-lo de novo. As outras crianças não querem partilhar os sapos. O W (3 anos) fica de pé a observar e, a dado momento, volta a tirar o sapo e foge para perto de um adulto que está na sala.</i></p>		

<b>COR – H. Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais</b>		
Níveis	Observações	
<b>Nível 1</b>		
A criança ainda não colabora com os outros, para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força.	Observação 1	
	Observação 2	x
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 2</b>		
A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter a atenção)	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 3</b>		
A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 4</b>		
A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis.	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<b>Nível 5</b>		
A criança resolver, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).	Observação 1	
	Observação 2	
	Observação 3	Não Aplicada
<p><b>Observação (nota de campo):</b> O S (3 anos) e a E (4 anos) estão os dois a brincar no recreio. Correm de um lado para o outro, agarrando-se. A dado momento, o S (3 anos) diz que não quer mais, mas a E (4 anos) continua a abraçá-lo. O S (3 anos) tenta soltar-se, mas a E (4 anos) continua a atrás dele. A certa altura, o S (3 anos) morde a E (4 anos) que começa a chorar e procura um adulto.</p>		