



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

**A AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS
EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

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

**INÊS BARRA VILHENA
JULHO de 2015**



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

**A AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS
EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

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

**Sob Orientação da Professora
Maria Manuela Migueis Nunes Duarte Rosa**

**INES BARRA VILHENA
JULHO de 2015**

Elas chegaram agora junto de ti.

Elas pensavam que o mundo cabia inteiro nas paredes da sua casa, e que quem lá vivia eram os seus únicos habitantes. Terás de mostrar-lhes que não é verdade.

Elas têm poucas palavras para nomear o que as rodeia. Terás de as ajudar a encontrar as que faltam.

Elas vão ver o mundo com as cores que tu puseres em cada som e em cada gesto.

Elas vão olhar para ti, aprender o teu nome, chamar-te por tudo e por nada, geralmente por nada. Que é sempre tudo.

Vais mostrar-lhes como se vive com os outros, como se aceita quem não é igual a nós, tal como se aceita um desenho pintado com todas as cores do arco-íris.

Vais aprender a ter de lhes dizer muitas vezes “ não”, sem te deixares levar pelo seu beicinho irresistível. Mas vais também dizer-lhes muitas vezes “sim” e sentir que é para ti que elas sorriem e estendem as mãos.

Vais levá-las ao jardim quando há sol, vais empurrar baloiços que chegam ao céu, vais assoar narizes cem vezes ao dia, vais fazê-las aprender a gostar de sopa, vais ler-lhes histórias e ensinar-lhes que todas as meninas têm direito a ser princesas, e todos os meninos têm direito a ser piratas das Caraíbas.

Elas vão ser, naquele pequeno universo diário, os filhos que tens em casa, ou na escola, ou não tens, ou esperas vir a ter mais tarde.

E por vezes podes sentir uns ligeiros remorsos por teres para elas o tempo que não tens para os teus. Elas levam-te nos olhos quando à tarde as vêm buscar. E esperas que te levem também no coração.

Elas vão acreditar em ti como acreditam nas fadas e no Pai Natal.

Elas vão pôr-te os nervos à flor da pele e fazer-te esquecer, por vezes, o que aprendeste, e perder a paciência que sempre julgaste inesgotável.

Elas vão fazer-te suspirar pela hora do regresso a casa, vão fazer-te levar muitas vezes as mãos à cabeça e proferir intimamente palavras impronunciáveis.

Porque elas são crianças. E porque tu és humana.

Resumindo: elas vão-te fazer feliz para o resto da tua vida.

Um Breve Recado para as Educadoras de Infância de Alice Vieira, 2011

Agradecimentos

Falar de relações interpessoais é, também, falar das pessoas que se cruzam no nosso caminho e que, cada uma de forma diferente, nos marcam e nos enriquecem. Chegando ao fim do percurso académico que marca a minha formação inicial, olho para trás e sei que foi um longo caminho com muitas dificuldades e obstáculos, mas também com muitas aprendizagens e conquistas. Mas que não percorri sozinha: A todos os que o atravessaram, Mil Obrigadas! Em especial:

... À Escola Superior de Educação, pela formação prestada durante a Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar. Sei que é devido a um grande conjunto de professores, cujo objetivo é tornar mais e melhor a formação de educadores e professores, que tive oportunidade de aprender muito do que sei hoje. Em particular, gostaria muito de agradecer à Professora Manuela Rosa por ser a professora que é... A pessoa que é. Pelas palavras de apoio, confiança e incentivo que me fizeram continuar e acreditar em mim.

... À minha família, que são muitos e bons: À minha Mãe, ao meu Pai, ao Zé e à Avó Beatriz; Aos meus irmãos: Diniz, Pedro, Beatriz, Ivo e Joana. Obrigada por todo o amor, carinho, apoio... paciência de santos... por serem uma constante na minha vida. Se hoje acredito na importância da educação de infância, é por saber que as memórias tão felizes que tenho do meu crescimento me fizeram uma pessoa melhor. E a vocês o devo.

... Às minhas colegas de turma, pela partilha de conhecimentos, ideias e de momentos inesquecíveis: com um obrigado especial à Francisca, por tudo aquilo que partilhámos, por ser uma amiga excepcional, uma fonte de apoio inesgotável e de risadas pegadas; e à Andreia, pelas horas de conversa, pelas chamadas a meio da noite, pelo incentivo e apoio mútuo e pelas brincadeiras. Sem vocês este percurso teria sido certamente muito mais aborrecido!

... Aos meus colegas de estágio: Catarina, Rita, Pedro e Sara. Pela amizade, pelos momentos de partilha, desabafo, cumplicidade e descontração. Foram os melhores terapeutas de sempre!

... Às minhas amigas de sempre e para sempre, Mariana e Rita, pela amizade sem fim que me deixa de coração cheio! Ter-vos comigo é uma honra e uma bênção.

... Ao Nuno. Por tudo. Agradecer-te todos os dias é pouco por tudo o que fizeste por mim, por todas as boleias, noitadas a rever trabalhos e fazer trabalhos manuais. Por me abraçares e me secares as lágrimas nos momentos difíceis, e por celebrares comigo todas as minhas vitórias. Por seres o meu maior confidente, o meu melhor amigo, o meu maior consolo e a maior alegria!

... Às instituições e equipas que me acolheram nos meus períodos de PPS: por me abrirem as portas das suas salas e me permitirem aprender com práticas de verdadeira qualidade.

... E aos grupos de crianças que me encheram os olhos, o colo e o coração. É com vocês que mais aprendo e por vocês que mais quero aprender!

Resumo

Intitulado **A Autonomia na Resolução de Conflitos Interpessoais no Jardim-de-Infância**, o presente relatório surge como o culminar do trabalho desenvolvido ao longo dos dois momentos de Prática Profissional Supervisionada nos contextos de creche e de jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O processo de desenvolvimento social das crianças inicia-se logo após o nascimento, ao se estabelecerem as primeiras relações com o contexto e respetivos intervenientes. Desta forma, as crianças vão-se apropriando progressivamente de normas e regras de socialização pelas quais orientarão as suas interações com os pares.

São nessas interações que surge uma condição tão natural à condição humana: os conflitos interpessoais.

No contexto da educação de infância, estes são momentos que o adulto deverá privilegiar como promotores do desenvolvimento sociocognitivo das crianças, proporcionando situações de reflexão sobre os valores adjacentes às relações com os outros, incentivando a formação pessoal e social de indivíduos atentos e responsáveis aos que o rodeiam.

Este relatório trata-se então de uma análise reflexiva daquilo que foi a ação desenvolvida, aprofundando o papel do educador enquanto mediador e promotor das interações entre pares.

Palavras – Chave: Autonomia; Conflitos Interpessoais; Resolução de Conflitos; Educação de Infância.

Abstract

This report, titled **Children's Autonomy in the Resolution of Interpersonal Conflicts**, is the result of the practice performed over two instances of Supervised Professional Practice in the context of Nursery and Kindergarten, for a Master's degree in Preschool Education accredited by Escola Superior de Educação de Lisboa.

The social development process in children begins right after birth, when the relationship with context and its respective participants is first established. This way, children will progressively adapt to the socialization rules and norms by which they will orient the interactions with their peers.

Amid these interactions, a condition so natural to the human condition arises: interpersonal conflicts.

In the context of childhood education, these are moments that an adult should prioritize as a promoter of socio-cognitive development in children, providing situations of reflection about values adjacent to inter-personal relationships, encouraging personal and social development of individuals who are mindful and respectful of their surroundings.

This study is a reflexive analysis of what the developed action was, focusing on the role of the kindergarten teacher as a mediator and promoter of interaction between peers.

Keywords: Autonomy; Interpersonal conflicts; Conflict Resolution; Early Childhood Education

Índice Geral

Introdução.....	9
Capítulo I. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	11
1.1 Caracterização do Contexto Socioeducativo	11
1.2 Caracterização do Espaço Educativo e Rotinas	12
1.3 Caracterização da Equipa Educativa.....	13
1.4 Caracterização do Grupo de crianças.....	14
1.5 Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças.....	15
Capítulo II. Metodologia e Roteiro Ético	17
2.1 Quadro Metodológico.....	17
2.2 Roteiro Ético.....	18
Capítulo III. Análise Reflexiva da Intervenção	20
3.1 As Grandes Intenções da Prática Profissional Supervisionada	20
3.2 Os Conflitos na Sala Intelectual	31
3.3 Autonomia na Resolução de Conflitos Interpessoais	34
3.3.1 Clarificação de Conceitos	34
3.3.2. O Papel da Criança na Resolução de Conflitos	36
3.3.3. O Papel Mediador do Adulto.....	37
3.3.4 Instrumentos Reguladores no Apoio à Resolução de Conflitos	40
3.4 Análise dos Dados Recolhidos	42
3.5 Da Teoria à Prática: Estratégias de Intervenção	46
Capítulo IV. Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas.....	56

Índice de Anexos

Anexo A. Esquematização das Especificidades dos Contextos Socioeducativos.....	61
Anexo B. Planta da Sala do Colégio Reguilas (Creche).....	62
Anexo C. Planta da Sala Intelectual da Cooperativa Sonhadores (JI).....	63
Anexo D. Áreas de Interesse das Salas de Atividades e Respetivas Funcionalidades....	64
Anexo E. Lista de Instrumentos Reguladores Utilizados nos Contextos	66
Anexo F. Dia-Tipo no Contexto de Creche.....	68
Anexo G. Dia-Tipo no Contexto de JI (Sala Intelectual).....	69
Anexo H. Caracterização das Crianças do Grupo da Creche.....	71
Anexo F. Caracterização das Crianças do Grupo de JI.....	73
Anexo G. Guião das Entrevistas Realizadas às Crianças.....	75
Anexo H. Respostas das crianças às entrevistas.....	76
Anexo I. Categorização das respostas das entrevistas por perguntas.....	81
Anexo J. Número de registos de ocorrências no diário por criança e por tipo.....	83
Anexo J. Número Total de Registos de Ocorrências por criança.....	84

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da Sala do Colégio Reguilas (Creche).....	62
Figura 2 – Planta da Sala da Cooperativa Sonhadores (JI).....	63

Índice de Quadros

Quadro 1 – Dimensão Histórica, Organizacional e Jurídica dos Contextos.....	61
Quadro 2 – Áreas de Interesse da Sala de Atividades do Colégio Reguilas.....	64
Quadro 3 – Áreas de Interesse da Sala de Atividades da Cooperativa Sonhadores.....	65
Quadro 4 – Instrumentos Reguladores Utilizados na Sala do Colégio Reguilas.....	66
Quadro 5 – Instrumentos Reguladores Utilizados na Sala da Cooperativa Sonhadores.....	66
Quadro 6 – Dia-Tipo da Sala do Colégio Reguilas.....	68
Quadro 7 – Dia-Tipo da Sala da Cooperativa Sonhadores.....	69
Quadro 8 – Caracterização do Grupo de Crianças do Colégio Reguilas.....	71
Quadro 9 – Caracterização do Grupo de Crianças da Cooperativa Sonhadores.....	73
Quadro 10 – Perguntas-Tipo para a Entrevista com as Crianças.....	75
Quadro 11 - Organização das Respostas das Crianças à 1ª Pergunta.....	76
Quadro 12 - Organização das Respostas das Crianças à 2ª Pergunta.....	77
Quadro 13 - Organização das Respostas das Crianças à 3ª Pergunta.....	78
Quadro 14 - Organização das Respostas das Crianças à 4ª Pergunta.....	79
Quadro 15 - Organização das Respostas das Crianças à 5ª Pergunta.....	80
Quadro 16 – Categorização das Respostas das Crianças a Cada Pergunta.....	81
Quadro 17 – Categorização dos Registos das Ocorrências no Diário por Criança e Tipo...83	
Quadro 18 – Organização do Número de Registos de Ocorrências Total por Criança...84	

Lista de Abreviaturas

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

ATL – Atividades de Tempos Livres

JI – Jardim-de-infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Introdução

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar refere-se à educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida..favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade” (Ministério da Educação. 1997, p.15).

É através das relações recíprocas que se estabelecem ente os contextos e os indivíduos que se desenvolve o processo de socialização, e é no contexto de educação de infância que a criança encontra um dos primeiros *modelos sociais* no qual está inserida. Deste modo, podemos afirmar que a qualidade das interações que se estabelecem nos primeiros contextos da infância é decisiva para um desenvolvimento global equilibrado do indivíduo, onde se definem as bases das relações interpessoais.

Neste sentido, proponho-me aprofundar uma dinâmica muito intrínseca à natureza do ser humano enquanto indivíduo social: os **conflitos interpessoais**.

É por acreditar na importância do estabelecimento de relações afetivas e *securizantes* com aqueles que nos rodeiam na nossa formação e desenvolvimento de identidade, que defendo o papel do educador enquanto mediador nas situações de conflito e promotor de valores socioculturais que visualizem o desenvolvimento de indivíduos socialmente conscientes e responsáveis.

Deste modo, ao longo da Prática Profissional Supervisionada procurei encontrar respostas para algumas inquietações por mim sentidas, de forma a compreender que estratégias eram utilizadas pelas crianças para a resolução de conflitos, quais as suas conceções sobre os mesmos e que estratégias poderiam ser utilizadas pelos adultos na promoção de uma autonomia progressiva das crianças nesses momentos.

Assim, o presente relatório decorre de uma análise, fundamentação e reflexão sobre os dois momentos da Prática Profissional Supervisionada realizada nos contextos de creche e jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A ação pedagógica no contexto da creche realizou-se no Colégio Pestinhas, durante o período de 8 de dezembro de 2014 a 13 de fevereiro de 2015, com uma duração de sete semanas, Ao longo deste período intervim juntamente a um grupo de 10 criança com idades

compreendidas entre os dois e os três anos e realizou-se numa instituição de ensino privada cujos princípios orientadores se regem pelo modelo *High/Scope*, localizada numa freguesia do concelho de Odivelas.

No contexto de jardim-de-infância, a prática profissional supervisionada realizou-se na Cooperativa Sonhadores, posteriormente agregada a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no concelho de Cascais. Este segundo momento da prática iniciou-se a 19 de fevereiro de 2015 e terminou a 29 de maio do mesmo ano, ao longo de 12 semanas, com um grupo de 37 crianças entre os 4 e os 6 anos.

No Capítulo I – Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativo, é realizada uma análise sobre os contextos onde se realizaram a PPS, caracterizando-o de acordo com Contexto Socioeducativo, Espaço Educativo e Rotinas, Grupo de Crianças, Equipas Educativas e Famílias das Crianças do Grupo.

O Capítulo II – Metodologia e Roteiro Ético explicita a natureza da investigação sobre a prática desenvolvida, identificando os métodos, técnicas e instrumentos utilizados, bem como os cuidados éticos adjacentes à prática com crianças, que procurei privilegiar em todos os momentos da ação;

No Capítulo III – Análise Reflexiva da Intervenção, faço uma apreciação global de toda a prática desenvolvida, partindo das intenções definidas para os grupos, equipas educativas e famílias das crianças dos grupo, explicitando a identificação da problemática e a ação desenvolvida, apoiada num referencial teórico adequado.

Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais, serão apresentadas as conclusões referentes à problemática abordada, culminando numa reflexão sobre a prática no processo de construção da minha identidade profissional.

Capítulo I. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo¹

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) referem que “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p.25). Desta forma, caracterização do contexto é o ponto de partida para ter um conhecimento aprofundado dos elementos que o constituem, identificando as suas potencialidades e fragilidades, e que permitam traçar linhas orientadoras para a ação pedagógica adequadas e façam sentido para a realidade com que se está a contactar.

1.1 Caracterização do Contexto Socioeducativo

O Colégio Reguilas situa-se numa freguesia adjacente ao concelho de Lisboa, localizado numa área comercial e industrial, rodeado de armazéns, empresas e grandes superfícies comerciais, e diversas vias rápidas de acesso automóvel, paragens de autocarro e estação de metropolitano. O estabelecimento físico trata-se de uma moradia adaptada para o efeito, com um “ambiente informal e familiar, onde as crianças se sentem bem e motivadas e as famílias se sentem acolhidas e convidadas a participar” (PE do Colégio Reguilas).

No seu projeto educativo, a instituição defende a potencialização de um “desenvolvimento global, saudável e harmonioso de cada criança”, privilegiando a relação entre a instituição e famílias. Os princípios metodológicos defendidos seguem as linhas orientadoras associadas ao modelo High/Scope, com a aprendizagem pela ação, com ênfase na interação adulto-criança e ao ambiente de aprendizagem disponibilizado.

A Cooperativa Sonhadores situa-se na periferia da Grande Área Metropolitana de Lisboa, no concelho de Cascais. A área adjacente à instituição é uma área urbana, com componente maioritariamente habitacional, com alguns serviços disponíveis nas imediações, como escolas, estabelecimentos de lazer e um parque urbano onde o grupo se desloca com frequência.

A Cooperativa segue um modelo pedagógico próprio, tendo como base uma cultura democrática e participativa e que dê centralidade à criança, concretizando-se, em jardim-de-infância, através de 3 salas de atividades: Sala das Expressões, Sala do Jogo Dramático (de referência para os 3 e 4 anos) e Sala Intelectual (de referência para os 5 e 6 anos). Cada sala é

¹ Para mais informações sobre a caracterização dos contextos, consultar Secção I - Caracterização para a Ação dos Anexos AA e AB.

composta por áreas de interesse específicas, correspondentes a diferentes áreas do currículo. Ao início do período da manhã e da tarde, dá-se o momento da escolha onde cada criança escolhe para que sala se quer dirigir e que área pretende explorar. Desta forma, pretende-se criar um ambiente que dê espaço às crianças para escolher e explorar as competências que pretendem desenvolver, promovendo “a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia ... a comunicação, diversidade e a liberdade como valores de cidadania” (PE da Cooperativa Sonhadores).

Para a caracterização dos dois contextos onde realizei a PPS, elaborei um quadro de esquematização (cf. Anexo A) onde se verificam as especificidades de cada contexto relativamente à dimensão história, organizacional e jurídica.

Apesar de diferentes, ambos os contextos partilham alguns valores pelos quais regem a sua prática, centralizando a criança como agente ativo na construção de conhecimento e aprendizagens. Compreender os contextos de origem das crianças dos grupos e os princípios pedagógicos pensados para as crianças daquelas comunidades específicas, permite garantir a continuidade da ação já desenvolvida pela equipa aquando o início da PPS, bem como alguns comportamentos e interações das crianças, reflexos do contexto onde estão inseridas.

1.2 Caracterização do Espaço Educativo e Rotinas

O espaço educativo, bem como as rotinas que nele acontecem, “são parte integrante do sistema vivo que é uma sala” (Ministério da Educação, 1998, p.147), sendo que estes deverão ser adequados de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo de crianças.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), uma boa organização do espaço permite que as crianças explorem o espaço e os materiais de forma livre e autónoma, sendo propício a novas aprendizagens para as crianças, como também poderá ser potenciador de interações positivas e significativas entre pares e entre adultos e crianças: “favorece a troca entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, a exploração e aprendizagem ... o bem-estar das crianças” (Ministério da Educação, 1998, p.55)

Ainda de acordo com os mesmos autores, que defendem a importância da divisão do espaço em áreas com materiais e funções diferenciadas, as salas dos dois contextos (cf. Anexo B e C) estão divididas por áreas de interesse (cf. Anexo D), sendo estas adequadas à faixa etária à qual servem. No entanto, existem alguns pontos comuns em ambas as salas: a área do tapete/biblioteca, onde os grupos se juntam para momentos em grande grupo; a área dos jogos de mesa; área do desenho; bem como a existência de instrumentos reguladores (cf. Anexo E).

Os instrumentos reguladores, ou *instrumentos de pilotagem* (Niza, 1991), têm uma

expressão muito mais acentuada no contexto de JI, onde são elementos reguladores de grande importância na rotina e dinâmica estabelecida, onde o grupo recorre aos mesmos em diversas situações do dia-a-dia. Estes instrumentos, de forte expressão no MEM, pretendem *documentar* a vida do grupo, ajudando “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p.55).

As rotinas de cada sala têm, tal como o espaço educativo, especificidades próprias e adequadas à faixa etária de cada grupo. A maior diferença prende-se com o momento de descanso após a refeição, inexistente no contexto de JI, e o período de atividades orientadas existentes, visto que as crianças em idade de creche ainda não desenvolveram a capacidade de concentração e foco por um período de tempo tão elevado como o demonstrado pelo grupo de crianças de JI. Ainda assim, em ambos os contextos as rotinas diárias (cf. Anexo F e G) reservam momentos para o grande grupo, sendo a forma como iniciam o dia; para pequeno grupo, individual, e/ou exploração livre das áreas. É uma organização “flexível, dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (Ministério da Educação, 1998, p.148), de forma a corresponder às necessidades e interesses dinâmicos das crianças do grupo.

1.3 Caracterização da Equipa Educativa

As equipas educativas das salas de atividade eram constituídas por uma educadora e uma assistente operacional. Em ambos os contextos, a relação estabelecida entre elementos da equipa era positiva, de “apoio... cooperação ... aceitação ... confiança... respeito” (Ministério da Educação, 1998, p.25), favorecendo um ambiente tranquilo e securizante para as crianças.

A educadora do Colégio Reguilas não segue nenhum modelo pedagógico concreto, guiando-se pelos princípios pedagógicos constantes no Projeto Educativo da instituição. Valoriza o papel e voz das crianças na organização e planificação do contexto, guiando a sua linha de ação através dos interesses manifestados pelo grupo. Desta forma, não existe uma planificação fixa, sendo esta emergente: a planificação vai sendo construída consoante as produções e manifestações das crianças, aquilo que lhes suscita interesse e/ou situações significativas.

A educadora da Cooperativa Sonhadores, seguindo os princípios pedagógicos do modelo próprio da instituição, orienta a sua prática através de algumas linhas orientadoras associadas ao MEM, tanto na sua ação com o grupo, como na organização e dinâmica do espaço educativo. A educadora defende que a construção de aprendizagens deve partir daquilo que as crianças já sabem, valorizando as suas vivências e aquisições prévias como fundamento de

novas aprendizagens, estimulando o desejo de querer saber mais, colocando desafios, de forma a ampliar o processo de construção de novos conhecimentos. A dinâmica e organização da sala estão pensadas de modo a “formar crianças para a democracia, através de práticas organizativas e de vivências sociais com confrontos autênticos que assentam no diálogo, na negociação e consenso” (PC da Sala Intelectual).

Em ambas as instituições, o trabalho em equipa não inclui apenas os elementos da equipa da sala, existindo uma cooperação e articulação entre as diferentes salas de cada valência. No contexto de creche, existia uma grande cumplicidade entre as educadoras e assistentes operacionais da valência, que trocavam ideias, partilhavam informações e entreajudavam-se quando era necessário mais um adulto em determinada sala.

Na Cooperativa Sonhadores, e tal como o próprio modelo seguido exige, é necessário que exista uma verdadeira articulação entre as diferentes salas do JI. Assim, existem reuniões periódicas de educadoras onde é feita uma planificação geral e se partilham informações sobre as vivências de cada espaço, criando linhas condutoras transversais às diferentes salas.

1.4 Caracterização do Grupo de crianças

Para uma caracterização global de cada grupo, formulei um quadro (cf. Anexo H e I) onde são apresentadas as características gerais de cada grupo de crianças, sendo a base para uma melhor compreensão de outros fatores relacionados com as crianças, como o tempo de atenção, a interação com os pares e adultos, a apropriação do espaço e dos materiais. Através da observação dos comportamentos e atitudes demonstrados, é possível identificar algumas das competências, potencialidades, fragilidades e interesses das crianças dos grupos.

Relativamente à sua constituição, o grupo de creche era constituído por 10 elementos entre o 1 ano e 10 meses e os 2 anos e 10 meses, e o grupo de JI continha 36 elementos entre os 4 e os 6 anos de idade. No que respeita ao sexo, o grupo de creche é bastante equilibrado (4 rapazes e 6 raparigas), ao contrário do grupo de JI onde 2/3 dos elementos são do sexo masculino (22 rapazes e 14 raparigas). Em ambas as instituições, grande parte das crianças dos grupos já frequentavam a instituição, acompanhados pelas mesmas educadoras do presente ano letivo.

As crianças do grupo da creche são bastante ativas e predispostas a interações em grande grupo com pares e adultos. Demonstram um grande interesse em leitura de histórias, cantigas ritmadas, jogos de movimento e dinâmicas em grande grupo. São também bastante autónomas na sua higiene, alimentação e exploração do espaço, sendo que todos estes aspetos

estão pensados e organizados de forma a promover essas competências. As competências ao nível da linguagem estão ainda em desenvolvimento, sendo que nem todos os elementos utilizam a linguagem oral como método preferencial de comunicação com os outros. Ainda assim, é um grupo bastante comunicativo, que participa ativamente nas conversas em grande grupo.

O grupo de JI, constituído maioritariamente por crianças em idade pré-escolar e bastante familiarizadas com a dinâmica organizacional da instituição, é um grupo muito autónomo na realização de tarefas ao longo do dia, explorando o espaço, os materiais e a rotina de forma adequada e sem grandes dificuldades. Ao existir muitos momentos da rotina dedicados à partilha, discussão e conversa em grande grupo, as competências linguísticas estão bastante desenvolvidas: existe uma grande capacidade de expressar uma opinião crítica e fundamentada, pontos de vista e novas propostas para resolução de conflitos, partilha de ideias e reflexão coletiva sobre diversos assuntos e acontecimentos. A curiosidade é uma das maiores características do grupo, dando espaço para a realização de diversos projetos que partem do interesse genuíno das crianças em relação ao que as rodeia.

É notório o sentido de pertença ao grupo que as crianças transmitem. Existe um grande sentido de responsabilidade face aos outros, de cooperação com os pares e educadores, onde as crianças sentem que a sua contribuição para o grupo é enriquecedora, valorizando-se as competências de cada criança. Os momentos de partilha são uma constante na rotina do grupo, onde as crianças trazem objetos, informações e inquietações para o grande grupo, facto que reflete a valorização que as crianças dão à construção de conhecimento coletivo.

Na relação com os outros as crianças do grupo são, na sua generalidade, bastantes sensíveis e atentas. Conseguem colocar-se na posição do outro, avaliando as situações de acordo com o seu ponto de vista, embora essa análise nem sempre surja naturalmente, existindo alguns conflitos, nomeadamente nos momentos de brincadeira livre no exterior, onde por vezes é necessário a intervenção do adulto, pedida com regularidade.

1.5 Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças

O núcleo familiar é o “primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária” (Sousa & Sarmento, 2009-2010, p. 145). Deste modo, conhecer as famílias é compreender o contexto primário de onde as crianças estão inseridas e participam, com as suas vivências e especificidades, tornando-se fundamental estabelecer “relações positivas, respeitadas e cooperantes” (Ministério da Educação, 1998, p.26), que permitam um entendimento global de

cada uma das crianças do grupo, possibilitando assim uma ação pedagógica mais adequada à realidade de cada criança.

O Colégio Reguilas surgiu devido às questões de crescimento demográfico e comercial da sua área de influência, de forma a dar resposta às necessidades dos trabalhadores da zona (PE do Colégio Reguilas). Os elementos constituintes das famílias encarregues pela educação das crianças têm idades compreendidas entre os 26 e os 57 anos e residem ou trabalham em localizações próximas à instituição. Nenhum pai ou mãe se encontram em situação de desemprego, e o número de horas que as crianças permanecem na instituição é elevado (média: 9h30min). No geral, são famílias bastante interessadas na vida e ambiente escolar das crianças, que valorizam a partilha de informação sobre a criança com a equipa educativa. A educadora, sabendo que muitos dos pais não conseguem encontrá-la no seu horário, tem como prática regular escrever “notícias do dia”, que expõe à porta da sala, sobre acontecimentos e situações significativas no dia-a-dia do grupo.

Tal como o Colégio Reguilas, a Cooperativa Sonhadores surgiu também no sentido de dar resposta às necessidades da comunidade da freguesia onde está inserida, criando postos de trabalho e de forma a “dar expressão organizada à ação social solidária” (PC da Sala Intelectual). As famílias, de prevalência nuclear (33 crianças), são na sua grande maioria residentes na zona de influência da escola. Relativamente à formação académica, esta é maioritariamente ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico, com várias referências ao nível da formação superior.

De acordo com a observação e interação com os elementos das famílias, bem como com base nas conversas com as equipas da instituição, foi possível constatar que as famílias são, na sua generalidade, também bastante interessadas no ambiente e vivência escolar das crianças, compreendendo e respeitando a rotina da sala e as dinâmicas que se estabelecem.

Em ambos os contextos, as famílias demonstram-se disponíveis para participar em dinâmicas na sala de atividades, não apenas quando lhes é solicitado, mas também partilhando o seu conhecimento e dando o seu contributo de forma espontânea e autónoma, contribuindo para o enriquecimento do ambiente e contexto educativo.

Capítulo II. Metodologia e Roteiro Ético

2.1 Quadro Metodológico

“Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação (...) pelo desenvolvimento de um processo que se inicia com a consciência de um problema e se reinicia permanentemente pela identificação de uma possível resposta” (Tuckman, 2012, p. 37). A investigação-ação tem, como base, uma caracterização analítica e reflexiva do contexto, sendo este o ponto de partida para a definição das fragilidades e/ou questões passíveis a investigação. Um conhecimento aprofundado do contexto permite a formulação de uma linha geral de ação adequada e específica aos seus intervenientes, possibilitando a integração dos resultados da investigação ao longo do seu desenvolvimento (Estrela, 2015). Só desta forma, e através da análise constante dos dados recolhidos, é possível fazer uma avaliação contínua do impacto da investigação sobre a prática.

Sendo que a investigação na prática segue a lógica da investigação-ação, esta apresenta um cariz qualitativo onde o investigador se assume como participante no ambiente educativo em foco. Assim, é importante manter uma visão holística do contexto, tendo “em conta a *realidade global*. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo” (Carmo & Ferreira, 1998, p.198).

Deste modo, a observação participante foi o método mais utilizado na recolha de dados, procedendo ao registo de algumas situações específicas através de notas de campo e registos diários. A consulta dos documentos institucionais foi também fundamental para uma melhor compreensão do contexto e dos princípios orientadores da ação educativa desenvolvida pela equipa, indispensável para a adaptação da minha prática ao contexto em específico. Não estando o contexto desassociado daqueles que nele estão englobados, o contacto direto com as crianças, equipa educativa e famílias foram a maior fonte de recolha de dados para a investigação em prática, não apenas com aquilo que dizem mas também com o que demonstram através das suas ações e comportamentos, sendo que “um investigador não pode compreender os acontecimentos sem compreender como é que eles são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam” (Tuckman, 2012, p. 677).

Defendendo “a rejeição ... de uma conceção passiva e de um estatuto minoritário das crianças, que se exprime, do ponto de vista metodológico, na consideração do que as crianças dizem ou fazem” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 6), considerei indispensável compreender as conceções destas em relação a alguns conceitos relacionados com a problemática, através de entrevistas semiestruturada com um guião de perguntas-padrão, sendo que a organização das mesmas e/ou adição de perguntas/tópicos variou de acordo com as respostas fornecidas pelas

crianças. Durante o decorrer das entrevistas foi utilizada uma tabela de sistematização, facilitando o processo de registo ao longo das mesmas.

Por ser pertinente para a investigação, houve também uma análise dos *diários de grupo* semanais e dos respetivos registos que neles estão incluídos, procurando sempre relacionar os acontecimentos observados ao longo da semana com as situações discutidas em grande grupo no momento do conselho semanal², cruzando-se com as notas de campo e registos diários realizados ao longo da PPS.

Após a recolha dos dados, o investigador “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e dessa adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 2015, p.28). Os dados recolhidos são, então, posteriormente selecionados e categorizados, consoante a natureza da situação representada, e analisados de acordo com a sua pertinência para a investigação em curso. Este tratamento de dados permite-me refletir sobre a própria linha orientadora da investigação, fazendo uma avaliação contínua da própria prática e possibilitando a alteração da mesma de modo promover o alcance dos objetivos propostos inicialmente. O registo e análise dos *diários de grupo* são feitos separadamente, sendo este um elemento importante para o desenvolvimento da investigação, relacionando-se com os registos dos conselhos semanais. Ao longo da semana, existe uma tentativa de compreender *quem escreve o quê no diário e porquê*, observando as situações e, quando não me é possível, conversando com as crianças sobre as mesmas. Estes dados são, posteriormente, cruzados com os dados referentes ao *conselho semanal*, onde são discutidos os conflitos registados no *diário*, sendo importante compreender quais das situações referidas no *diário* são efetivamente discutidas em grande grupo, no momento do *conselho*, quais são “alteradas” e quais foram previamente resolvidas sem a intervenção do adulto.

2.2 Roteiro Ético

A dimensão ética é uma vertente fundamental da identidade profissional dos educadores de infância (APEI, 2011) que procurei incluir em todas as ações relacionadas tanto com as crianças do grupo, como com as equipas educativas e famílias das crianças. Indo ao encontro de Fernandes e Tomás (2011), “assistimos à defesa da criança como ator social ... como um sujeito portador de direitos, o que implica.. a exigência de desenvolver relações de investigação que acatelem princípios éticos Que promovam e garantam os seus direitos” (p.6)“.

Assim, segui um conjunto de pressupostos éticos enumerados em diversos documentos

² O Conselho semanal é um momento em grande grupo onde se proporciona a avaliação geral da semana, analisando os registos das 4 colunas do diário (Gostamos, Não Gostamos, Queremos Fazer, Fizemos).

oficiais que pretendem ser linhas orientadoras para a ação pedagógica e de proteção da criança, como a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Procurei garantir o sigilo profissional e preservar o anonimato das crianças. Ao longo dos trabalhos académicos realizados, foi garantido o anonimato de todos os intervenientes nos contextos, excluindo informações passíveis a identificação dos mesmos, bem como dados referentes á vida privada de cada grupo.

A *privacidade e intimidade* (APEI, 2011) de cada criança foi um aspeto com o qual tive bastante preocupação e cuidado ao longo de toda a prática, no sentido de respeitar o espaço individual de cada um e os limites que as crianças estabeleciam em relação ao mesmo. Nos momentos de higiene e/ou fragilidade emocional, procurei que a minha ação não fosse invasiva, muitas vezes pedindo autorização às crianças para a realização de determinadas tarefas³.

Em todas as situações, pretendi defender o direito da criança à participação, a ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que com ela se relacionem (UNICEFF, 1989), bem como o direito de ser informada sobre as alterações que a minha presença significou no contexto onde estão inseridas. Desta forma, considerei essencial explicitar aos grupos os objetivos e duração da minha intervenção, adequando o processo informativo à faixa etária das crianças.

O consentimento informado das equipas educativas e famílias foi algo que procurei realizar, dando-me a conhecer às famílias e informando as mesmas sobre o decorrer da minha prática: no caso da creche, através de um folheto informativo, registos de *notícias do dia* e conversação informal; e no jardim-de-infância, onde as famílias já tinham conhecimento prévio da parceria da instituição com algumas instituições de ensino superior, através da conversação informal e troca de informações com os elementos das famílias nos momentos de chegada e partida. Ao nível das equipas educativas, e tratando-se nos dois contextos de uma intervenção cooperadas com as educadoras e auxiliares das salas, estas estavam sempre informadas das ações realizadas ao longo da PPS, existindo momentos reservados para a discussão e reflexão sobre a minha prática e as dinâmicas do grupo.

³ Nota de Campo da PPS em Creche – 11 de dezembro de 2014: “A educadora pediu-me para trocar a fralda á Lupa. Chamei-a ao *fraldário* e perguntei-lhe se me deixava trocar-lhe a fralda. Abanou a cabeça, em sinal de negação, e disse-lhe que não tinha mal, que iria chamar a educadora para o fazer”.

Capítulo III. Análise Reflexiva da Intervenção

Foi através do levantamento das características do contexto, que me possibilitou um conhecimento mais aprofundado dos diferentes contextos com os quais os grupos de crianças contactam, que norteou a minha conduta e prática pedagógica, adequando-a aos intervenientes em cada um dos momentos da PPS.

A partir dos dados recolhidos para caracterização do grupo, aliados às minhas próprias concepções de educação e infância, defini um conjunto de intenções gerais que guiaram a minha ação ao longo da PPS nos dois contextos, que apresentarei no ponto seguinte, especificando as grandes intenções gerais, transversais aos dois contextos, para os grupos de crianças, equipas e famílias das crianças.

Foi também a partir da caracterização, da observação e interação com os grupos que despoletou a problemática abordada que, indo ao encontro do meu próprio interesse na temática, procurou dar resposta a uma fragilidade demonstrada pelo grupo de crianças, mais especificamente no contexto de jardim-de-infância.

3.1 As Grandes Intenções da Prática Profissional Supervisionada ... para com o grupo de crianças

Ao longo da intervenção realizada, e tendo o conselho da Supervisora Institucional em mente, procurei iniciar os dias de PPS entrando na sala com as minhas intenções bem presentes. Para cada dia, tarefa e dinâmica definia intenções específicas que procurava promover e alcançar, mas houve um conjunto de intenções transversais que considerei fundamentais e que guiaram a minha ação em todas as situações nas duas valências.

A **promoção da autonomia das crianças**, adaptando o conceito aos diferentes níveis de desenvolvimento característicos das faixas etárias com que contactei, foi uma intenção que procurei incluir em todas as interações com as crianças, por considerar que é através de uma autonomia progressiva das suas capacidades que a criança desenvolve o seu sentido de identidade e independência, “com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p.66). O conceito de autonomia no contexto de creche e jardim-de-infância é abordado de modo diferente, visto que, no primeiro, nos referimos a níveis menos complexos do que no segundo contexto.

No ambiente da **creche**, a promoção da autonomia relaciona-se, maioritariamente, com a capacidade da criança de ser autónoma nas suas tarefas básicas do quotidiano (como a higiene e alimentação), e na exploração do espaço e materiais que lhe estão disponíveis. A autonomia ao nível psicossocial é, também, promovida e incentivada, mas sempre considerando que algumas

competências a esta inerentes (como a compreensão da visão do outro, ou até mesmo a compreensão de alguns sentimentos) sejam processos complexos e pouco expectáveis nesta faixa etária. Ainda assim, tal não significa que não sejam abordados e incentivados, de modo a promover a sua emergência.

Assim sinto que o maior impacto da minha ação relativamente à autonomia das crianças se deu nas tarefas básicas do quotidiano, nomeadamente nas tarefas de arrumação da sala, higiene e alimentação. Nos dias em que, devido à ausência de algum elemento da equipa educativa, me encontrava sozinha com o grupo aquando o fim da sesta, incentivava as crianças a vestirem-se, calçarem-se e irem à casa de banho de forma autónoma, sempre com a minha supervisão. Procurava também fazer da arrumação da sala um momento lúdico, motivando as crianças para a tarefa, através da associação das cores e/ou dos símbolos representativos de cada uma delas. Durante a refeição, e visto serem momentos mais agitados em que muitas crianças do grupo tinham dificuldades ao nível da alimentação (não no sentido de realização da tarefa de forma autónoma, mas por não quererem ingerir determinados alimentos), tentava incentivar as crianças nessa tarefa, valorizando as suas competências.

A Leão faz sempre uma grande “birra” durante os momentos de refeição, apesar de conseguir comer sozinha, principalmente quando vê que algum adulto está a ajudar outra criança no momento da refeição. Hoje, como a educadora não estava presente, durante a sopa não pegou na colher, olhando para mim de forma a que eu a fosse ajudar. A Mangueira⁴ estava sentada a seu lado, então incentivei-a [Leão] a comer de modo a apoiar a colega. “Leão, podias ajudar a Mangueira a comer sozinha! Mostra-lhe como é que fazes!”(Excerto do Registo Diário de Terça-feira, 27 de janeiro de 2015)

Já no contexto de **jardim-de-infância**, a promoção da autonomia estava relacionada com diferentes capacidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento psicossocial, mas também na elaboração das tarefas no espaço da sala de atividades. Assim, a ação neste sentido teve mais expressão nos momentos de planificação e organização das tarefas em que, e mesmo quando propostas por mim, reservava o momento inicial das sessões para a planificação com as crianças da tarefa a realizar, deixando que estas definissem as estratégias e técnicas a utilizar, o material necessário e a organização dos elementos do grupo para divisão de tarefas. Quando alguma criança demonstrava alguma dificuldade, procurava priorizar a cooperação entre pares,

⁴ A Mangueira tinha bastantes dificuldades na alimentação, comendo muito pouco. Nesta fase da PPS, eu e a equipa tínhamos feito um “acordo” com a criança, valorizando as suas competências, de modo a que ela demonstrasse que conseguia alimentar-se autonomamente, onde os adultos a ajudariam se esta sentisse muita dificuldade na tarefa.

valorizando as crianças mais competentes em determinadas tarefas e incentivando à partilha de conhecimentos e entreajuda. A promoção de uma maior *autonomia moral* foi uma grande preocupação ao longo da prática, procurando ir ao encontro de uma fragilidade identificada no grupo, cuja ação explícito mais aprofundadamente nos pontos seguintes deste capítulo, por se relacionar com a problemática abordada.

Outra intenção que tive nos dois momentos da PPS foi a **valorização dos interesses, conhecimentos prévios e competências das crianças**, tornando-os ponto de partida para aprendizagens mais significativas. Acreditando na importância de que “a vida das crianças constitui o ponto de partida para os educadores alargarem as competências .. das crianças” (Folque, 2014, p.53), ir ao encontro dos interesses e experiências das crianças é dar resposta e significado àquilo que elas valorizam e, por conseguinte, tornar a aprendizagem de novos conhecimentos mais significativa, visto estes relacionarem-se diretamente com algo que despertou interesse na criança e/ou lhe é familiar. Assim, ao adotar uma postura de encorajamento e positivismo para com as crianças, fazendo-as sentir-se confiantes das suas capacidades, estas sentem-se valorizadas e competentes, bem consigo próprias, criando uma imagem positiva de si mesmas.

Vou ter com o grupo do projeto e digo-lhes que gostei muito de os ouvir falar durante a comunicação. Dou-lhes os parabéns.

GR: Eu contei bem a história.

Eu: Pois contaste! Contaram todos muito bem a história. E também gostei que se tivessem ajudado a falar das personagens.

AP: Eu ajudei a ES a falar do lobo quando ela não se lembrava.

ES: Pois foi.

O grupo parece bastante satisfeito com a comunicação. Sinto-os confiantes e orgulhosos. É importante que eles sintam que o seu esforço foi valorizado pelo grupo.

(Nota de Campo (2) da PPS em JI – 24 de abril de 2015)

No contexto de **creche** esta era já uma intenção da equipa para o grupo, sendo que a educadora orientava a sua ação a partir de uma planificação emergente:

Seguindo uma linha de planificação emergente, a educadora adequa sempre as atividades consoante os interesses que o grupo demonstra, e estas vão surgindo no decorrer dos dias. Não existe uma planificação fixa de sessões/tarefas a realizar, existe um conjunto de intenções a desenvolver, podendo chegar-se a estas de diferentes formas: formas estas que surgem consoante a observação e escuta atenta daquilo que as crianças nos transmitem

(Excerto da Reflexão Semanal da PPS em Creche – 19 a 23 de janeiro de 2015)

Assim, a minha ação no decorrer do primeiro momento da PPS procurou dar continuidade à forma como a equipa trabalhava. Na fase inicial, foi discutido com a educadora as intenções que esta pretendia priorizar durante o período da PPS e, a partir de situações significativas para as crianças, produções e atitudes das crianças, identificava os seus interesses utilizando-os para potenciar as intenções definidas.

O grupo demonstrou especial interesse durante a exploração da beterraba, referindo a sua cor e sabor. Deste modo, na próxima semana irei dinamizar uma manhã dedicada à exploração da beterraba, podendo ser um ponto de partida para a abordagem da germinação, visto existir uma horta na instituição.

(Excerto da Reflexão Semanal da PPS em Creche – 26 a 30 de janeiro de 2015)

As atividades eram levadas ao grupo enquanto propostas sendo que, embora previamente planificadas, eram flexíveis e procuram ir ao encontro do *feedback* dado pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento. Não existia nenhuma obrigatoriedade na sua participação: ao invés, apresentava as propostas ao grupo de modo apelativo e cativante, para despertar a curiosidade e interesse de todos os elementos do grupo.

No **J1**, e tratando-se de um contexto que promove a aprendizagem ativa e a participação das crianças na construção das suas aprendizagens, estas são os principais agentes na gestão do currículo, no sentido em que o papel do adulto é de mediador e orientador, ajudando a criança a dar significado às suas aprendizagens, descobertas, dúvidas e interesses. A proposta e planificação das tarefas/atividades é feita cooperativamente, entre crianças e equipa, surgindo das diversas situações significativas que ocorrem ao longo das semanas e que despertam o interesse das crianças do grupo. Por ser um grupo bastante expressivo e comunicativo, muito curioso face ao mundo que os rodeia, o *diário de grupo* estava sempre repleto de propostas para novas descobertas, novos projetos, novos afazeres...

Quando cheguei de manhã e me juntei ao grupo, este estava a ter uma conversa com a AAE da sala das expressões (que faz o acolhimento) sobre os bichos-da-seda da sala. Um dos animais tinha feito um casulo e as crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas. A AAE estava a explicar o processo de transformação do próprio casulo às crianças do grupo. As crianças iam partilhando com o grupo os conhecimentos e ideias que tinham sobre o tema, fazendo bastantes perguntas sobre a temática. Propus então que observássemos o casulo e fizéssemos o registo do mesmo, para que descobríssemos o que é que mudava ao longo do tempo, registando as alterações. (Excerto do Registo Diário da PPS em J1 – Sexta-feira, 8 de maio de 2015)

Esta intenção ganhou maior expressão no jardim-de-infância devido à utilização da

Metodologia de Trabalho por Projetos que, partindo sempre do interesse de uma criança ou grupo, conta com a “contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação.. [traduzindo-se] numa construção coletiva” (Ministério da Educação, 1998, p.96). Deste modo, no decorrer das diferentes tarefas e projetos que dinamizei e orientei, procurei agir de acordo com a ZDP das crianças, utilizando os seus conhecimentos e competências como impulsionador para processos de desenvolvimento mais complexos.

Na sessão de construção da casa explorei com o grupo qual a melhor estratégia para agrupar os fardos de palha e atar às canas. Fiz previamente uma pesquisa sobre diferentes amarrações que pudessem ser utilizadas e que fossem acessíveis para as crianças. Testámos alguns nós diferentes, demonstrados pelas crianças, que fizeram tentativas de amarração, e por mim, e no fim decidimos em conjunto qual iria ser usado a partir da resistência que concediam.

(Excerto do Registo Diário da PPS em JI – Terça-feira, 19 de maio de 2015)

Em específico para o contexto de **creche**, propus-me ainda a **proporcionar diferentes momentos de exploração sensorial**, criando um clima positivo e de confiança *com* e *para* as crianças, por ter identificado, durante o período de observação, que muitas crianças do grupo se demonstravam pouco dispostas a explorar novos materiais, sendo que alguns elementos do grupo inclusive revelavam receio durante essas situações. Acredito que a aprendizagem parte através da ação: da interação das crianças com o meio, com os pares e adultos e com os objetos; e, como ninguém pode experienciar essas interações pelas crianças, a promoção de momentos de interação positivos entre a criança e os diversos elementos do contexto possibilitam uma exploração e aprendizagem confiante e significativa (Post & Hohmann, 2011). Nesta faixa etária, existem muitas sensações novas que a criança ainda não experienciou, e as crianças mais novas têm uma *intensa sede de experiência sensorial* (Fraiberg, 1959) em explorar os objetos e descobrir o seu funcionamento. E cabe ao adulto tornar essas descobertas prazerosas e motivantes para as crianças, transmitindo-lhes confiança no seu processo de exploração.

Ao se demonstrarem reticentes relativamente a novos momentos de experimentação, alguns elementos do grupo estavam a transmitir aos adultos que não se sentiam confiantes e seguros em vivências situações que não lhes eram familiares (Post & Hohmann, 2011). Assim, a minha intenção inicial foi estabelecer uma relação de confiança mútua com os elementos do grupo de modo a que, gradualmente, estes sentissem que era “seguro” ir além das vivências que lhe eram familiares. Ao introduzir novos materiais para exploração na dinâmica da sala, procurei fazê-lo de forma a suscitar o interesse e curiosidade das crianças, em especial dos elementos que se demonstravam reticentes na sua exploração, introduzindo-os em momentos

lúdicos de brincadeira e exploração das áreas da sala.

Foi o último dia da PPS e acabou em festa, marcado pelo dia de Carnaval. Os adultos e crianças da instituição vieram mascarados e houve um desfile na parte da manhã organizado pelas crianças do Centro de Estudos. Devido à situação que ocorreu com o Fralda⁵ esta semana, decidi ir mascarada de médica, levando para a sala um estetoscópio verdadeiro. À tarde, na exploração livre das áreas, organizei uma brincadeira de jogo simbólico com alguns elementos do grupo, convidando o Fralda para participar. Curioso, observou-me a auscultar os colegas, mas afastava-se quando o convidava a participar. A Mangueira pediu para ser a médica e repetiu a minha ação com os colegas presente s... Ao ver a situação, o Fralda pediu, também ele, para ser o médico. Colocou o estetoscópio ao pescoço... [mas nunca nos ouvidos, apesar do meu incentivo] e repetiu a minha ação e da Mangueira bastante satisfeito com a brincadeira. (Excerto do Registo Diário da PPS em Creche – 16 de janeiro de 2015)

Uma das situações mais evidentes do alcance desta intenção aconteceu no dia em que propus ao grupo a exploração de uma “Caixa Surpresa” com bens alimentares de diferentes sabores, cores, cheiros e texturas, dinamizando uma exploração em grande grupo. O sucesso desta sessão, que despertou bastante o interesse do grupo, revelou-se uma grande conquista pelo seu significado:

A atividade, pensada de forma a ir de encontro ao interesse que o grupo demonstrou durante o “Dia da laranja” na semana anterior, foi também fruto da necessidade que senti de proporcionar momentos de exploração sensorial para algumas crianças em específico, em especial o Fralda, por ser usual adotarem uma postura pouco receptiva em momentos de exploração de novos alimentos e materiais. Foi portanto com gosto que os vi experimentar, não apenas alimentos que lhes são pouco familiares, como alimentos que nunca tinham visto até à data (como o caso do fruto physalys).

(Excerto da Reflexão Semanal da PPS em Creche – 26 a 30 de janeiro de 2015)

Especificamente ao contexto de **Jardim-de-Infância**, procurei **promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação par a cidadania** (Ministério da Educação, 1997, p.17), indo ao encontro do modelo pedagógico seguido pela instituição e pela equipa da sala.

Por defender que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação .. ao longo da vida ...[deve] favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação,

⁵ O Fralda foi ao médico com a mãe, pela necessidade de fazer um exame auditivo para despistar eventuais anomalias na sua audição. No entanto, a sua reticência em relação a novas experiências despoletou uma situação de descontrolo que impossibilitou a realização do exame.

1997, p.15), ao longo da minha ação pedagógica procurei promover e fomentar valores como a cooperação, entreatuda, justiça e sentido de grupo, bem o respeito pelo outro, a capacidade de compreender pontos de vista e opiniões diferentes, apelando ao desenvolvimento de um espírito crítico.

Segundo Niza (1998, *cit. in* Folque, 2014), “a comunicação é uma componente central da pedagogia ... constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo”, e esta foi a ferramenta privilegiada para a consecução desta intenção, a partir dos momentos de interação entre crianças, ou das crianças comigo, permitindo que “que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem” (Folque, 2014, p.54)

Deste modo, foi meu objetivo promover os valores e competências acima mencionados, nomeadamente quando surgiam situações em que estes não estavam a ser respeitados, conversando com as crianças e levando-as a refletir sobre a situação, numa perspectiva de respeito pelos outros e de responsabilidade para com o grupo:

Ele disse que não queria, que queria ir para a área dos jogos, que não conseguia desenhar as casas. Ao responder-lhe, procurei valorizar as representações que ele fez, dizendo-lhe que o desenho estava bem, mas que faltavam alguns elementos como a porta e o telhado, para que toda a gente que olhasse para o registo dele conseguisse compreender o que era. Ele continuou a dizer que não queria desenhar mais, que queria ir para a área dos jogos. .. disse-lhe que, para ir para a área dos jogos, tinha que falar com o grupo do projeto primeiro, pois estavam a contar com o apoio dele para terminar a tarefa.

(Excerto do Registo Diário da PPS em JI – Quarta-feira, 25 de março de 2015)

Os momentos em grande grupo eram, também, momentos privilegiados para a discussão sobre as vivências e competências sociais, ao possibilitarem as crianças “enfrentar e resolver.. conflitos reais colocados pela própria vida”, considerando opiniões e pontos de vista diferentes dos seus.

Chego à sala, após o almoço, e vejo que as tarefas dos animais não foram feitas. Vou ao pátio chamar o par responsável pelo cuidado da tartaruga da sala e a MM responde-me “Não vou fazer porque não me apetece. Hoje não faço”. Pergunto-lhe se ela acha que a tartaruga fica feliz se não for tratada nesse dia, se podemos não fazer as tarefas quando não nos apetece, e se é justo que o par da tarefa a realize sem a sua ajuda, procurando levar a criança a refletir sobre o sentido de grupo e a importância das tarefas para a sala. (Nota de Campo da PPS m JI – 6 de maio de 2015)

Esta situação foi, posteriormente, conversada em conselho de modo a que todos os elementos do grupo se envolvessem na discussão sobre a forma como as tarefas estavam a ser realizadas, e as suas opiniões relativamente a situações semelhantes à descrita:

Através da discussão em grande grupo, foi incentivada uma “responsabilização” por parte do grupo em relação às tarefas (“Os animais da sala precisam que cuidemos deles, porque não conseguem fazê-lo sozinhos”, “Quando a sala fica desarrumada, não conseguimos encontrar os materiais de que precisamos para fazer as tarefas”, ...). Depois, foram abordadas algumas situações específicas, para que o grande grupo partilhasse a sua opinião sobre as mesmas, partindo do pressuposto que a realização das tarefas é um “dever coletivo” que mantém o bom funcionamento da sala de atividades. (Excerto da Reflexão Semanal da PPS em JI – 3 a 7 de maio de 2015)

Estava com o grupo do projeto “Os 3 porquinhos” a escrever o texto da personagem Prático (Porquinho mais velho). Perguntei-lhes “Como é o Prático?” e o A. respondeu logo que era trabalhador e responsável. Os restantes elementos do grupo acrescentaram de seguida as informações básicas em falta: construiu uma casa de tijolos, que era mais resistente; que se esforçou mais que os irmãos; era esperto porque não se deixou enganar pelo lobo. Após anotar estas produções, perguntei o que tinha esta personagem feito ao lobo e porquê. O A. respondeu “Ele enganou-o!”. Conduzi a conversa de forma a promover a reflexão das crianças sobre essa atitude: Enganar alguém é correto? Como terá o lobo se sentido? Porque é que ele enganou o lobo? O que poderia ter feito de diferente, em vez de o enganar?

(Nota de Campo da PPS de JI – 20 de abril de 2015)

... para com a equipa educativa

Relativamente ao trabalho com as equipas educativas, a minha principal intenção foi **estabelecer uma relação de confiança e cooperação com os elementos da equipa**, numa partilha de conhecimentos, aprendizagens, propostas e ideias. “O conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p.27), e através dessa partilha, numa maior compreensão da criança no seu todo, que é possível adequar cada vez mais eficazmente uma prática educativa diferenciada.

à medida que as atividades/tarefas vão sendo realizadas e vou detetando algum interesse em específico por parte do grupo, existe uma partilha entre mim e a educadora sobre os possíveis aspetos a aprofundar, havendo também uma partilha de ideias sobre possíveis propostas a realizar.

(Excerto da Reflexão Semanal da PPS em Creche – 19 a 23 de janeiro de 2015)

Ainda orientando-me pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), e aliado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem por parte das crianças, considero também fundamental a existência de momentos reservados para a discussão entre elementos da equipa das tarefas, atividades e dinâmicas estabelecidas na sala de atividades, pois “são um meio

importante de informação profissional com efeitos na educação das crianças” (p.41). Ao encontrar-me num processo de formação profissional, a perspectiva de alguém com um olhar crítico sobre a minha prática e posterior discussão, permitiu-me uma maior identificação das minhas fragilidades, procurando estratégias para as colmatar.

Quando as ideias são discutidas com a educadora, esta partilha comigo algumas aprendizagens que fez ao longo dos seus anos de experiência e reflete comigo sobre possíveis aspetos críticos e estratégias que poderão ser utilizadas para preveni-los, e essa partilha é fundamental para que esteja desperta para determinados aspetos que não tinha pensado anteriormente. (Excerto da Reflexão Semanal da PPS em Creche – 19 a 23 de janeiro de 2015)

Nos momentos de conversa com a educadora sobre as tarefas que estavam a ser desenvolvidas e as dificuldades sentidas, compreendi que alguns aspetos da minha ação não estavam a promover o envolvimento das crianças na tarefa e que afetavam a autonomia destas na mesma.

(Excerto da Reflexão Semanal da PPS em Creche – 9 a 13 de março de 2013)

Deste modo, a ação desenvolvida nos períodos da PPS concretizou-se através de um trabalho de cooperação com a equipa, onde procurei respeitar os seus princípios pedagógicos e as intenções definidas para o grupo, dando-lhes continuidade com a minha ação. No contexto de creche, por se tratar de um contexto onde era o adulto a propor, organizar e dinamizar as sessões, as minhas propostas eram sempre previamente discutidas e analisadas com a educadora cooperante, e a equipa era incluída na organização e dinamização das mesmas, valorizando as competências de todos os elementos da equipa e das diferentes formas que estes dispõem para enriquecer as sessões realizadas. Ao fim de cada sessão, juntava-me com a educadora de modo a fazer uma reflexão conjunta sobre a atividade realizada, de forma a tornar a minha ação cada vez mais adequada ao grupo, e à sexta-feira reunia-me com a equipa da sala para fazermos uma apreciação global da semana e organizar uma planificação semanal geral para a seguinte.

Já no contexto de jardim-de-infância, e existindo uma dinâmica bastante cooperativa entre os elementos da equipa, onde a educadora e a AAE se organizavam de igual forma de modo a dar um maior apoio nas diferentes dinâmicas existentes na rotina diária, guiei também a minha ação de modo a ir ao encontro da rotina implementada, participando na divisão de tarefas e apoio aos grupos.

Em conversa com a educadora, acordámos que a construção[das casas] teria que iniciar na próxima semana, para que haja tempo suficiente. Eu e a educadora trouxemos algumas imagens reais de casas feitas de palha e colmo de diferentes

arquiteturas para explorar em grande grupo, fazendo um planeamento da construção da casa de palha (que será orientado por mim). Na conversa, pretendemos que as crianças, através da observação das imagens, identificassem os materiais que são utilizados na construção das casas de palha e, partindo dos diferentes métodos de construção apresentados, como é que poderíamos construir a nossa. Ao fim do dia, conversei com a educadora sobre a construção e ficou decidido que eu orientaria a [construção] casa de palha, a AAE a [construção] casa de tijolo e a educadora orientaria o outros projetos/tarefas referentes à preparação da exposição

(Excerto do Registo Diário da PPS em JI – Sexta-feira, 15 de maio de 2015)

... para com as famílias das crianças do grupo

A envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos reflete-se na qualidade das aprendizagens das crianças, sendo que pais mais envolvidos revelam-se pais mais confiantes, que por sua vez transmitem essa confiança às crianças e respetivos educadores, possibilitando assim a construção de uma relação de cooperação (Sousa & Sarmiento, 2010) entre os dois contextos.

Ainda, e segundo os princípios do modelo Touchpoint (Brezelton/Gomes-Pedro, 2013), os pais são os principais peritos nos seus filhos, e que estes têm sempre algo de fundamental a partilhar em cada etapa do desenvolvimento. É partindo do pressuposto que é a família que melhor conhece as características específicas e potencialidades da criança (Sousa e Sarmiento, 2010), que considero fundamental a construção de uma relação de confiança e cooperação entre o educador e a família de cada criança, pois estas possuem "informações fundamentais para o desenvolvimento de projetos e estratégias mais adequadas" (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148) para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Assim, a minha intenção foi **valorizar a participação das famílias no processo educativo**, encontrando momentos que promovessem a troca de informação sobre cada criança e partilhando situações significativas sobre a criança e/ou a prática desenvolvida na sala.

Por ser um ambiente mais pequeno e familiar, com um contacto mais direto entre a família e a equipa, esta intenção foi desenvolvida com maior sucesso na PPS em contexto de Creche. Tratando-se de um grupo de uma faixa etária mais nova, era recorrente que, no momento do acolhimento, as crianças necessitassem que o adulto da sala as reconfortasse e preparasse para a partida do familiar. Assim, os momentos de chegada (e também de partida) eram momentos onde, ao reconfortar as crianças, se estabelecia uma ligação com os elementos das famílias, através de partilha de novidades, antecipações de acontecimentos do dia para que a criança se sentisse motivada para entrar na sala (e, paralelamente, era informado aos pais daquilo que ia acontecer). Ao longo da intervenção, e dando continuidade a uma prática da

educadora, escrevia *notícias diárias* sobre os acontecimentos mais significativos, novas explorações e aprendizagens, que eram expostos à porta da sala. Este instrumento, bastante familiar aos pais das crianças, promovia o diálogo ao fim do dia sobre as práticas educativas na sala, que, ao tornar as famílias mais conscientes daquilo que estava a ser trabalhado, partilhavam as suas observações das crianças sobre demonstrações de competências e ligações que estas estabeleciam em casa sobre aquilo que tinha sido abordado na instituição.

Por fim, partindo do interesse e entusiasmo demonstrado pelos elementos do grupo ao livro “Vamos Fazer Amigos”, e fazendo a ligação com o tema que estava a ser abordado na sala (a figura humana), organizei um projeto em parceria com as famílias intitulado “Vamos fazer amigos... em família”, com o objetivo de promover momentos de interação entre famílias-crianças através da leitura e exploração do livro, bem como a consolidação de conceitos relacionados com o tema abordado:

propus a realização de um livro com as famílias que incluísse a “construção” de um amigo (com materiais de desperdício), à semelhança dos acontecimentos narrados na história, promovendo assim momentos de leitura e comunicação entre pais e filhos, indo também ao encontro da temática abordada em sala. Havendo 3 exemplares do livro disponíveis entre os adultos da sala e a instituição, foi possível preparar 3 sacos em simultâneo, em que as famílias levariam para casa de 2ª a 6ª feira, ou de 6ª a 2ª, adaptando o calendário à disponibilidade de cada organização familiar para o envolvimento na tarefa.

(Excerto da Planificação de Sessão “Vamos fazer amigos... em família)

O feedback das famílias em relação ao projeto com as famílias tem sido positivo, e um ótimo instrumento de retorno de informação sobre as aprendizagens realizadas na sala. A mãe do Viola disse-nos que este, durante a realização da tarefa em casa, falou sobre as atividades realizadas na sala sobre a figura humana, e que demonstrou bastante entusiasmo no momento da leitura da história, querendo ser ele a conta-la à família.

(Excerto do Registo Diário da PPS em Creche – 3 de fevereiro de 2015)

Fazendo uma apreciação global das intenções mencionadas, considero que a minha ação contribuiu para promover o desenvolvimento das competências e finalidades a que me propus, sendo que nem todas foram alcançadas da forma a que tinha pensado inicialmente. No entanto, as dificuldades sentidas no alcance das mesmas deixaram aprendizagens que farão com que, no futuro, procure melhorar e atingir as metas previamente estabelecidas.

3.2 Os Conflitos na Sala Intelectual

As crianças em idade pré-escolar começam a compreender e tomar decisões sobre si próprias e sobre as pessoas que as rodeiam. “A capacidade crescente de falar e formar imagens mentais permite-lhes desenvolver competências sociais adicionais: são capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos dos outros, de descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam, de relembrar interações passadas e antecipar experiências sociais futuras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 571).

Desta necessidade (e vontade) crescente de interação com o outro, de sentimento de pertença e aceitação por parte dos pares, surgem situações muito intrínsecas à natureza humana: conflitos.

As relações que as crianças estabelecem com os pares sempre foi alvo de grande interesse da minha parte: compreender de que forma essa relação é estabelecida e fomentada, e de que forma solucionam os conflitos que surgem durante as interações que estabelecem com elas próprias e com quem as rodeia.

Tal como referi no CAPÍTULO I do presente documento, os dois contextos onde realizei a PPS, apesar de diferentes, são bastante semelhantes na forma como percebem o papel da criança no seu desenvolvimento, estando esta na centralidade da ação realizada nos dois contextos. Esta centralização é mais evidente no contexto de JI, onde a problemática foi abordada com maior profundidade, sendo que o nível de desenvolvimento das crianças com a faixa etária deste contexto engloba níveis de interação interpessoal mais complexos.

Tratando-se de um contexto que se rege por um modelo pedagógico próprio, antes de compreender de que forma os conflitos interpessoais são vividos na Sala Intelectual, penso ser importante conhecer as bases do modelo em prática, bem como a forma como este assume a criança enquanto ser social.

As bases pedagógicas do modelo enquadram-se numa corrente pedagógica socioconstrutivista, encarando a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, onde o contexto e as interações sociais que nele ocorrem são “determinantes na aquisição e construção do saber” (Rosa & Silva, 2010, p.49), através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978).

Seguindo as linhas da teoria deste autor, a construção de *boas aprendizagens* “que fazem avançar o desenvolvimento e que decorrem do envolvimento emocional e cognitivo do indivíduo na construção de produtos culturais autênticos que têm ... um forte significado pessoal e social” (PE da Cooperativa Sonhadores, p.7). Essas aprendizagens deverão

partir daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu quotidiano, as suas ideias a respeito dos objetos, factos, fenómenos, suas teorias acerca do que observa no mundo) e ... ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, estimulando processos internos, que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens. (Boiko & Zamberlan, 2001, p.55)

Deste modo, o modelo pedagógico seguido pela Cooperativa Sonhadores pretende criar um ambiente participativo e democrático “através de práticas organizativas e de vivências sociais com confrontos autênticos que assentam no diálogo, na negociação e consenso” (PC da Sala Intelectual) e que promova um desenvolvimento equilibrado das competências das crianças.

A visão da criança enquanto ser socialmente ativo, capaz de observar, pensar e refletir sobre aquilo que a rodeia, formando opiniões críticas e justificadas, transparece para as dinâmicas estabelecidas na instituição, verificando-se no envolvimento que as crianças efetivamente têm no planeamento, organização, gestão e avaliação do contexto educativo.

Para a consecução destes valores, o espaço e rotina da sala (cf. Capítulo I. Caracterização do Contexto Socioeducativo) estão organizados de acordo com algumas linhas orientadoras associadas ao Movimento da Escola Moderna, existindo uma *gestão cooperada do currículo* (Folque, 2014) entre os adultos e as crianças.

Esta cooperação resulta dos momentos de comunicação e *Reuniões de Conselho*, já estipulado na rotina do grupo, desempenhando uma função social, no sentido em que a “informação é partilhada e divulgada para benefício da *comunidade*” (Folque, 2014, p. 61), enquanto permite que “as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem” (Folque, 2014, p.54).

Na Sala Intelectual utilizam-se, ainda, alguns instrumentos reguladores ou *Instrumentos de Pilotagem* (cf. Anexo E), onde são registadas as vivências do grupo ao longo do tempo.

O *Diário de Grupo* é o instrumento que mais está relacionado com a problemática aprofundada, tratando-se “do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos” (Folque, 2014, p.54), acessível a todos os elementos do grupo. As crianças do grupo demonstravam uma participação mais regular na construção da coluna “Não Gostamos”, nomeadamente no momento de brincadeira livre no pátio exterior, visto que “os recreios das escolas ... são os locais onde ocorrem a quase totalidade dos conflitos entre alunos” (Ferraz & Rosa, 2014, p. 486). O *Diário*, enquanto instrumento da sala que “atravessa toda a vida do grupo” (Santana, 1999), assume-se como um importante instrumento para iniciação à vida democrática (Niza, 1991), sendo o “motor do conselho ... o centro de tomada de decisões

democraticamente negociadas... o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (Niza, 1991). Esta dinâmica é posta em prática na Sala Intelectual e as crianças dirigem-se a esta com seriedade e conferem-lhe bastante importância, sendo frequentemente utilizado o termo “com a ajuda de todos” pelos diversos elementos, aquando a referência ao momento de reunião em grande grupo.

Hoje de manhã realizou-se o conselho semanal. O momento de discussão da coluna “Não Gostamos” é (até à data) onde o grupo e a equipa dispensa mais tempo de discussão, demonstrando a importância que dão a este momento de partilha e de “resolução cooperada” dos problemas. A educadora lê as entradas da coluna e todos os intervenientes são ouvidos, e o grande grupo participa no processo de resolução, indicando a estratégia que consideram mais adequada para a situação.

(Excerto do Registo Diário de Sexta-feira, 6 de março de 2015)

Durante as primeiras semanas de PPS, enquanto ainda estava a procurar conhecer as crianças do grupo, observei bastantes situações de conflito entre pares, onde intervinha apenas nos momentos onde o meu apoio era pedido pelas crianças, ou em situações onde uma das crianças não estava a conseguir autorregular-se face aos outros (ou a si própria). Verifiquei situações onde existia uma intenção por parte das crianças em encontrar uma solução para o problema através do diálogo, mas também outras onde se denotava alguma dificuldade na resolução dos mesmos, como ilustrado na situação que se segue:

Durante o momento do pátio de hoje, ouvi duas crianças a discutir. Ao aproximar-me, subtilmente, para não interromper a conversa, compreendi que uma das crianças não queria participar na brincadeira que tinham organizado, e a outra criança lhe estava a dizer que se não participasse não seria mais sua amiga e que iria escrever no diário. A criança que não queria participar demonstrou-se visivelmente transtornada com o facto de o seu nome ir comparecer no diário, pedindo à colega que não o fizesse, e que brincaria com ela. (Registo Diário de Quarta-feira, 25 de fevereiro de 2015)

Para além de algumas situações da mesma natureza que a nota anteriormente demonstrada, onde as crianças utilizam o diário como instrumento de resolução de conflitos embora distorçam as suas funções reais, presenciei alguns momentos onde alguns elementos do grupo agiam agressivamente (com os pares ou com eles próprios) face a situações de conflito, não recorrendo ao diálogo ou ao diário como estratégia de resolução.

Paralelamente, constatava que vários elementos do grupo utilizavam de forma recorrente o diário sem antes procurar a utilização de outras estratégias de resolução, sem seleccionar os assuntos que necessitavam da “ajuda de todos” e os que poderiam ser

solucionados no momento.

Sendo uma temática tão abordada na dinâmica da sala, à qual os elementos da equipa educativa conferem grande importância, ao deparar-me com estas situações considerei importante adaptar a minha ação de modo a ir ao encontro de uma fragilidade demonstrada pelo grupo, procurando promover **a autonomia das crianças na resolução de conflitos interpessoais**.

Para que fosse possível adequar a minha prática de modo a alcançar a grande intenção acima mencionada, considerei indispensável compreender:

1. Quais as conceções das crianças relativamente a conflitos e métodos de resolução dos mesmos;
2. Quais as conceções das crianças sobre a relação entre a resolução de conflitos e o diário de grupo;
3. Qual o papel do adulto na promoção da autonomia das crianças na resolução de conflitos;
4. Que estratégias poderão ser utilizadas pelo adulto nestes momentos.

Deste modo, o próximo ponto do presente documento destina-se à clarificação da problemática através de referencial teórico relevante, que permita compreender melhor alguns dos aspetos acima mencionados e sustente uma ação pedagógica fundamentada.

3.3 Autonomia na Resolução de Conflitos Interpessoais

3.3.1 Clarificação de Conceitos

O próprio termo conceito, tendo vários significados, representa uma “conceção compreendida numa palavra que designa características e qualidades de uma classe de objetos, abstratos ou concretos” ou uma “opinião ou ideia, juízo que se faz de .. alguma coisa” (Priberam, 2015).

A problemática abordada desenvolve-se em torno de dois grandes conceitos-chave: **Autonomia e Conflitos Interpessoais**.

Segundo Leme (2004) “os **conflitos interpessoais** são situações de interação social onde ocorre alguma forma de oposição entre dois protagonistas, como confronto ou desacordo”, que “surge, portanto, quando as motivações são incompatíveis” (Monteiro e Santos, 2003). Tratando-se de um acontecimento natural e intrínseco à existência do ser humano, é a partir dessas situações de *confronto e desacordo* que se desenvolve o *processo de equilíbrio ou*

autorregulação (Jares, 2002;Vala & Monteiro, 2010) das crianças, onde procuram satisfazer as suas próprias necessidades, através de um processo de negociação da sua perspectiva com a do outro. “A sua [das crianças] capacidade social crescente reflete-se na possibilidade progressiva de discriminar e escolher entre interações sociais positivas e negativas, e na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros” (Hohmann e Weikart, 2011, p.573).

Deste modo, “podemos admitir que o conflito se pode tornar uma oportunidade de crescimento e de melhoria: o problema não está na presença do mesmo mas o que fazemos quando ele aparece, isto é, a resposta que damos⁶” (Martín, 2003, p.12), de modo a promover um desenvolvimento gradual das crianças nos momentos de conflito, possibilitando que estas se apropriem e consolidem as suas competências sociais.

Quando falamos em **Autonomia**, no seu sentido mais lato, referimo-nos à capacidade de “agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela exigência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer e o utilizar ferramentas para o fazer” (Silva, 2009, pp. 2-3). Assim, podemos considerar que é uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo da vida do ser humano períodos de grande crescimento (Ambrósio, 1999).

Mais especificamente relacionado com a temática abordada, o conceito de *Autonomia Moral* é-nos introduzido por Kohlberg (1984), com base na teoria do desenvolvimento defendida por Piaget (1975). Segundo Lourenço (2006), Piaget introduziu os conceitos de *moralidade heterónoma* e *moralidade autónoma* para caracterizar “o tipo de moralidade dominante nas crianças” (Lourenço, 2006, 78).

A *moralidade heterónoma*, “de obediência e respeito unilateral” (Lourenço, 2006, p.78), é predominante nas crianças mais novas, onde a consciência de fazer ou não determinada ação relaciona-se com um condicionamento externo (Freitas, 2002). Esta é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da moral: “é no quadro preparado pelo respeito unilateral que formas superiores de respeito se tornam possíveis” (Freitas, 2002, p. 18).

A *moralidade autónoma*, “de cooperação e respeito mútuo” (Lourenço, 2006, p.78), baseada na igualdade, reciprocidade e no acordo, refletindo uma *interiorização* das normas e convenções sociais em evidência na relação com os outros, onde o “respeito mútuo ... não

⁶ Tradução livre a partir do texto original: “Aunque podemos admitir que el conflicto puede convertirse en una oportunidad para el crecimiento y la mejora, sin abargo, el problema no está en la presencia del mismo, sino en lo que hacemos cuando aparece, es decir, en la respuesta que le damos”

impõe senão a própria norma de reciprocidade, isto é, ... se colocar no ponto de vista do outro, de tratar o outro como gostaria de ser tratado” (Freitas, 2002, p.18).

Assim o pressuposto é que, gradualmente, a criança se aproprie das estratégias demonstradas pelos adultos na resolução dos conflitos, pondo-as em prática de forma autónoma. Em suma:

Sobre os sentimentos de autonomia vão assentar os esforços para construir uma definição de pessoa que assume o controlo e a organização das suas ações e ideias, já não através da afirmação de poder em relação aos outros, mas em função de um poder pessoal de assumir as suas próprias iniciativas sem necessidade de ser o adulto a marcar a estrutura interna dos limites dos comportamentos, mas pelos valores e padrões de convivências social que a própria criança já domina, dentro de si. (Rosa, 1994, p. 12)

3.3.2. O Papel da Criança na Resolução de Conflitos

Falar do papel da criança na resolução de conflitos é, primeiro, compreender como é que estes são percebidos do seu ponto de vista, considerando o seu desenvolvimento pessoal e social e as relações que estabelece com os pares.

Nos seus primeiros anos de vida, através de um processo lento e progressivo, a criança observa e relaciona-se com o meio envolvente, e é através dessa interação constante que vai construindo as suas próprias concepções e ideias sobre o funcionamento do mundo, apropriando-se de estratégias que “regulem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros” (Fino, 2001, p. 4). Vygotsky (1991) defende que todas as funções do desenvolvimento da criança passam por um processo de *internalização* onde, primeiramente, surgem no *nível social*, onde é construído o conhecimento através da regulação das interações sociais e, posteriormente, ao *nível individual*, onde se presencia uma “mudança desenvolvimental do comportamento externamente controlado ao comportamento internamente controlado” (Santrock, 2009, p.103).

A interação interpessoal decorre em numerosos contextos sociais e emocionais e “e a criança, enquanto ser social, vai tentando aprender as diferentes tipologias e contextos de comunicação que a introduzem no universo das significações adultas” (Rosa, 1994, p.72).

Porém, este processo de *internalização* e sofisticação do *Desenvolvimento Moral* (Kohlberg, 1984) por parte da criança respeita uma sequência de *níveis*, sendo que estes se processam e acontecem em simultâneo, isto é, uma criança pode ter um raciocínio de um nível mais elevado para um determinado valor, estando ainda a *interiorizar* outro. Os níveis de raciocínio *pré-convencional*, *convencional*, *pós-convencional* vão ao encontro da teoria

Piagetiana da *Moralidade Heterónoma e Autónoma*, onde se verifica uma passagem do externo para o interno, que se conclui na autonomização da utilização de competências.

Num contexto de aprendizagem ativa, por competência entende-se um *saber em ação* ou *saber em uso* (Perrenoud), em que a criança tem a capacidade de mobilizar adequadamente um conjunto de saberes de vários tipos, predisposições, e capacidade de análise de que dispõe e que a situação requer, isto é, “não é uma *aplicação* de um saber, a competência é..[no campo da educação] *um saber em uso*, ativo e atuante” (Roldão, 2009, p.592).

Assim, e acreditando numa “perspetiva que considera as crianças como atores sociais, por direito próprio, defendendo a perspetiva das crianças como sujeitos de conhecimento” (Tomás, 2008, p.388), só faz sentido falar de um papel efetivo das crianças nos seus conflitos, se considerarmos a sua implicação na resolução destes, mesmo aquando o envolvimento de um adulto na sua gestão e mediação.

Santrock (2009) afirma que a interação com um par da mesma idade desempenha um papel único no desenvolvimento socioemocional das crianças, possibilitando que estas ponham em prática as estratégias de interação utilizadas nos contextos que lhe são próximos, com as quais a criança está familiarizada. E ao longo do seu desenvolvimento essas interações vão-se tornando mais complexas, na medida em que começa a existir um controlo mais organizado do meio e um domínio de um repertório cada vez mais alargado de comportamentos sociais e de formas de organizar as suas ações (Rosa, 1994).

Em suma: Desde o nascimento que a criança se vai apropriando de normas, regras e valores sociais através das relações e interações que estabelece com aquilo que a rodeia, familiarizando-se com estratégias de interação com os outros a partir das mesmas. Aquando a entrada para o jardim-de- infância, contexto que possibilita uma maior interação com crianças da mesma idade, “é solicitada a utilizar certas regularidades individuais e sociais básicas, o primeiro esboço de regras morais e sociais, que lhe desenvolvem a pouco e pouco um sentimento de autorregulação e de *conformização* ao desejo dos adultos” (Rosa, 1994, p. 12).

3.3.3. O Papel Mediador do Adulto

Ao assumir a importância de um papel preponderante por parte da criança no seu processo de desenvolvimento, acredito que o adulto deverá adotar uma postura de apoio e encorajamento face à relação de conflitos interpessoais, através da mediação e diálogo, onde as crianças,

sendo-lhes dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas

próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 92)

Desta forma, as estratégias utilizadas pelo adulto na interação com as crianças, especificando as situações de conflito entre pares, demonstram a forma como a criança é percebida e envolvida na dinâmica do contexto. Tratando-se de um contexto de aprendizagem ativa que procura envolver as crianças na organização e gestão do ambiente, verifica-se por parte dos adultos um envolvimento das crianças em todas as fases do processo de gestão dos conflitos.

É no jardim-de-infância que as crianças começam a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares. É nesse espaço feito de comunicações interpessoais que se vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar” (Silva, Veríssimo & Santos, 2004, p.109)

Cabe então ao adulto ajudar as crianças na *interiorização* dos processos sociais associados à gestão de conflitos, dar significado e importância aos valores e regras sociais inerentes à interação com os outros que a rodeiam, promovendo uma autonomia gradual das crianças no domínio destas competências.

Como já abordei previamente, é através das relações interpessoais que as crianças estabelecem com os adultos de referência, que se apropriam das normas e regras sociais que orientam as interações que estabelecem com os pares. Deste modo, ao relacionar-se com pessoas estruturantes, “vai aprendendo que vive num espaço regulado por certas leis e padrões de convivência e que os seus esforços para se adequar a essas formas de comportamento são geralmente incentivados e .. reconhecidos pelos adultos” (Rosa, 1994, p.29). Assim, ao adotar uma postura de apoio e suporte e criando um ambiente securizante para as crianças, o adulto permite que se criem condições necessárias para o desenvolvimento das crianças no alcance de um “equilíbrio entre a obtenção do que pretendem, e a preservação de relações positivas com os pares, na medida em que conseguem conjugar as estratégias coercivas e pós-sociais de forma socialmente aceite e adequada” (Green, 2006 cit. in Carreiras, 2007)

Segundo Hohmann e Weikart (2011), as situações de conflito interpessoais podem revelar-se momentos de aprendizagem para as crianças, quando o adulto consegue mediar a situação de acordo com os interesses e necessidades de cada interveniente, dando cada vez mais responsabilidade às crianças na sua resolução.

Haynes e Marodin (1999) afirmam que a mediação é um processo onde o adulto apoia

os participantes no conflito a encontrar uma solução que seja aceite por todos os intervenientes, de forma a “manter a continuidade das relações das pessoas envolvidas no conflito” (p.11).

Desta forma, e indo ao encontro daquilo que foi praticado durante o período da PPS, o educador deve adotar uma postura neutra enquanto mediador, incluindo todos os intervenientes no processo de resolução do conflito: ouvindo-se todas as partes, deixando que as crianças partilharem a sua visão sobre o assunto, os seus sentimentos, pedindo a sua participação na procura de estratégias para a resolução, fazendo propostas quando necessário.

A partir da literatura existente e diversos estudos realizados no âmbito da gestão de conflitos entre crianças, e tendo em consideração os princípios de desenvolvimento infantil das crianças em idade pré-escolar, Hohmann e Weikart (2011) sugerem uma estratégia de 7 passos que o adulto pode seguir durante o processo de mediação dos conflitos entre as crianças, que descreverei brevemente de seguida:

1º Passo: Abordar a situação com calma: Fazer uma observação atenta do acontecimento, não partindo do pressuposto que este resultará em conflito. Por vezes, as situações resolvem-se sem ser necessária a intervenção do adulto. Abordar a situação calmamente, com um tom de voz neutro, aproximando-se das crianças transparecendo calma, tranquilidade e meiguice;

2ª Passo: Reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação sobre a situação: Fazer uma descrição dos sentimentos que são observáveis e fazer afirmações descritivas sobre aquilo que foi observado. Colocar perguntas abertas, a cada uma das crianças envolvidas, sem fazer juízos de valor ou comentários com base em suposições;

3º Passo: Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem: Definir o problema de forma sintetizada com as crianças, colocando questões pertinentes para a clarificação do mesmo. Perguntar às crianças se aquilo que foi enunciado corresponde à sua visão dos acontecimentos;

4ª Passo: Pedir ideias e soluções: Incentivar as crianças a comunicar umas com as outras, discutindo ideias e estratégias de resolução da situação. Se necessário, dar sugestões que respeitem ambas as partes envolvidas;

5ª Passo: Repetir as soluções/propostas e pedir às crianças que tomem decisões: Ao “recapitular” as propostas e sugestões levantadas de forma simplificada, as crianças avaliam as diferentes possibilidades, identificando qual das indicadas mais lhe agrada;

6º Passo: Encorajar as crianças a porem em prática as suas decisões: Valorizar o esforço e capacidade da criança em resolver o conflito que surgiu, fazendo comentários

positivos que remetam para a solução encontrada;

7º Passo: Estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos: Em alguns casos, pode ser necessário clarificar a decisão conjunta aquando o retorno à brincadeira, ou quando alguma criança se demonstra descontente com a solução encontrada para a situação.

Ainda de acordo com os mesmos autores, “nem sempre é necessário que os adultos mediem diretamente os conflitos” (p. 620). Indo ao encontro do processo de *interiorização* defendido por Kohlberg (1984) e Vygotsky (1991), os autores referem 3 níveis diferentes de apoio à resolução de conflitos, que o adulto adequa ao nível de desenvolvimento de cada criança, onde se verifica um afastamento gradual do papel do adulto enquanto mediador em benefício de um papel cada vez mais autónomo por parte da criança.

No entanto existem comportamentos perigosos, do ponto de vista físico, que os adultos devem parar de imediato, mantendo uma postura calma mas firme, “relembrando às crianças os limites de uma forma factual e evitando julgamentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.90).

Foi a partir das concepções dos autores acima mencionados, e com os quais me identifiquei, que tracei o meu plano de ação específico para a problemática, que explicarei mais aprofundadamente em pontos seguintes.

3.3.4 Instrumentos Reguladores no Apoio à Resolução de Conflitos

Para “apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças” (Folque, 2014), é utilizado um conjunto de instrumentos reguladores que encontram uma maior expressão no MEM, permitindo uma orientação e regulação cooperada na sala, através do planeamento e avaliação do que acontece.

Dos inúmeros instrumentos utilizados na Sala Intelectual (cf. Anexo D), o *Diário do Grupo* é aquele que mais se relaciona com a problemática aprofundada, por se tratar de um “registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar” (Folque, 2014, p.56). Nas palavras de Niza (1991), este instrumento é o “*Termómetro Moral* da turma, na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de um grupo” (p. 28).

O *Diário de Grupo* deriva do *Jornal de Parede* de Freinet, que pretendia promover a formação de indivíduos conscientes do seu papel na sociedade, que culminava numa *Assembleia de Turma*, em que cada um era convidado a apresentar propostas, defender ideias e pontos de vista, ouvindo as dos outros, organizar o trabalho e resolver problemas.

Sendo “um instrumento... através do qual é implementado o princípio da participação democrática na vida da escola” (Garcia, 2010, p.6), a dinâmica vivenciada em torno do *diário* é muito semelhante, no sentido em que os registos efetuados no instrumento ao longo da semana são, à sexta-feira, lidos e discutidos em grande grupo na *Reunião de Conselho*.

Sérgio Niza (1991) define o *diário* como a “memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (p.91), que permite uma mediação e discussão entre grupo e equipa sobre as diversas ocorrências e vivências da sala. “Esta regulação social do grupo e do processo de negociação torna o *Conselho* .. como o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas” (Garcia, 2010, p. 7).

O *Diário*, na sua forma, constitui-se numa tabela com quatro colunas: *Gostamos, Não Gostamos, Fizemos, Queremos Fazer*.. As três primeiras colunas “permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana” (Folque, 1999, p.9), servindo de “dispositivo coletivo de avaliação qualitativas da atividade escolar e dos comportamentos sociais dela decorrentes” (Niza, 1991, p.28); e *Queremos Fazer* promove a “participação no planeamento organizacional e pedagógico” (Folque, 1999, p.9) por parte do grupo.

Na sala, o instrumento está afixado na parede, num local específico para o mesmo, e encontra-se sempre acessível e disponível para que as crianças possam fazer os seus registos de forma livre e autónoma, sem necessitar do apoio do adulto. Paralelamente, o *diário* é também construído em conjunto, durante os momentos de avaliação do plano do dia, onde crianças e adultos registam aquilo que foi feito, novas propostas de tarefas e/ou outras ocorrências significativas.

A coluna *Não Gostamos* corresponde aos registos de “ocorrências negativas” (Niza, 1991, p.28), nomeadamente às situações de conflito que surgem ao longo da semana. Na Sala Intelectual, a elaboração desta coluna é feita, regra geral, sem o apoio do adulto, onde as crianças (de forma autónoma ou com apoio de pares), escrevem o seu nome e/ou o nome dos intervenientes da situação referida. Deste modo, aquando a *Reunião de Conselho*, nem sempre é possível associar os nomes registados a situações específicas, sendo que por vezes as crianças se esquecem e/ou desvalorizam a situação que as levou a registar. Este facto, pensado previamente pela educadora, possibilita que o instrumento, para além das funções acima mencionadas, tenha um papel de *catalisador emocional* (Niza, 1991), em que “as crianças, ao escreverem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, também estão a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções através da escrita” (Garcia, 2010, p. 7).

Em suma: o *diário*, enquanto “criador ou construtor de sentido moral” (Niza, 1991),

possibilita a regulação da vida e das dinâmicas do grupo, que põe em prática o princípio de cooperação educativa onde os processos de partilha e discussão proporcionam o desenvolvimento sociomoral de todos os envolvidos.

3.4 Análise dos Dados Recolhidos

Todos os momentos de observação e intervenção com o contexto e seus intervenientes possibilitam a recolha de mais informação sobre os mesmos. As interações que estabelecia com as crianças, tanto no espaço da sala como no pátio exterior, as observações das relações que estabeleciam com os outros, os momentos de planificação e avaliação em pequeno e grande grupo, bem como as conversas estabelecidas com os elementos da equipa: todos estes fatores permitiram um conhecimento gradualmente mais aprofundado da forma como as crianças reagiam face aos conflitos interpessoais. Para a análise dos dados recolhidos, focar-me-ei nos registos dos *Diários de Grupo* e nas entrevistas realizadas às crianças, fazendo uma posterior relação entre as informações recolhidas e as estratégias para a ação realizadas no contexto.

... os Diários de Grupo

Indo ao encontro do referencial teórico apresentado, o *diário* é um instrumento que relata a vida do grupo. Para a problemática foquei-me nos registos das ocorrências positivas, associadas à coluna *Gostamos*, e das ocorrências negativas, referentes à coluna *Não Gostamos*.

Foram analisados 6 diários, correspondentes ao período entre 13 de abril e 22 de maio, de modo a conseguir compreender, a partir dos registos realizados, que crianças estavam mais e menos envolvidas nas dinâmicas associadas ao instrumento, fazendo posteriormente uma relação entre os restantes dados recolhidos.

Para o tratamento dos dados, procedi à identificação e contagem de todos os registos de ocorrências (cf. Anexo I), dividindo-os por Registos Próprios, realizados pela criança, Registo de Pares, escrito por um par, e Registo com o apoio de um adulto. Nem todos os registos correspondem a uma ocorrência isolada sendo que algumas crianças, ao registarem determinada situação, escrevem o seu nome e o nome dos envolvidos na mesma. Através da observação do quadro é possível verificar as crianças que mais vezes se encontram envolvidas em situações significativas para o grupo, seja através da sua própria iniciativa, como mencionadas por um par. Ao comparar os dados apresentados, é visível a predominância do número de crianças envolvidas em ocorrências negativas, face às positivas. Os registos realizados pelas crianças são, na sua maior expressão, referentes a situações de conflito e/ou desagrado. No entanto, ao observarmos os registos realizados com o apoio de um adulto, verifica-se que as crianças tendem a registar mais ocorrências positivas. Através dos registos originais dos *diários*

analisados os registos com o apoio de um adulto surgem, na sua grande generalidade, em momentos onde os adultos promovem o registo no *diário*, nomeadamente nos momentos de avaliação do plano, em que ao se adotar uma postura de valorização das partilhas das crianças nesses momentos, muitas vezes através do registo no *diário*, despoleta a vontade das crianças contribuírem também com a sua opinião sobre as partilhas e atitudes positivas dos pares. Para contabilizar a totalidade de registos de ocorrências de cada criança, organizei posteriormente os dados (cf. Anexo J) que me permitiram identificar que crianças não tinham sido envolvidas em nenhum registo durante esse período. O total de 4 elementos sem registo correspondem a crianças bastante calmas e com um discurso ponderado e organizado, com sentido de respeito pelos outros bastante desenvolvido, sendo que raramente se encontram envolvidas em situações de conflito.

Em contraste, o quadro torna possível uma melhor identificação das crianças mais participativas nas dinâmicas e situações registadas pelo grupo ao longo da semana. A PN é o elemento do grupo que mais vezes teve o seu nome registado sendo que, no entanto, estes foram quase na totalidade referentes a ocorrências positivas, verificando-se que estes foram, em igual número, maioritariamente registos próprios e com apoio de um adulto. A prevalência de registos de ocorrências positiva, têm maior visibilidade nos casos da PN, ML e BV, sendo estas crianças bastante participativas e que valorizam o trabalho cooperativo.

Verificando as crianças com um maior número de registos em ocorrências negativas, destacam-se duas crianças: a ES, com 3 registos próprios, 3 registos de pares e 1 registo com apoio de um adulto, e o MP, com 5 registos próprios, sendo que 3 foram realizados na mesma semana, referentes à mesma situação, tendo-se esta resolvido antes da realização da *reunião de conselho*.

Durante a análise dos dados recolhidos, foi possível constatar que o número de registos de ocorrências positivas é idêntico ao número de ocorrências negativas. No entanto, ao analisar o número das mesmas ao longo das semanas, verifica-se uma tendência gradual da diminuição de registos de incidentes negativos e um aumento dos registos relacionados com ocorrências positivas. Não tendo dados suficientes que possibilitem a afirmação real desta tendência, uma análise mais prolongada dos registos permitiria averiguar a veracidade desta aparente tendência.

De modo geral, o levantamento destes dados possibilitaram o cruzamento dos mesmos com as observações realizadas e o conhecimento da personalidade e competências das crianças, verificando-se que as crianças que mais se encontram referidas em ocorrências negativas são aquelas que se mais se envolvem em situações de conflito.

No entanto, e através das observações e interações com as crianças, foi também possível

verificar que alguns elementos do grupo que demonstram maiores dificuldades na resolução de conflitos (com o GR, o JP) não surgem mencionados com relevância nesse sentido.

... a Voz das crianças

As entrevistas às crianças foram elaboradas com o objetivo de compreender as suas conceções sobre a resolução de conflitos e a função do *diário*. Só ao compreender quais as suas ideias e entendimentos sobre o tema é que se torna possível utilizar estratégias adequadas que se enquadrem na forma como as crianças percebem os conflitos interpessoais. Estando estas no centro da investigação sobre a prática, o método de recolha de dados mais fidedigno, para além das observações, é, de facto ouvir aquilo que elas têm para dizer sobre o assunto que lhes diz respeito.

A entrevista realizada teve um carácter semiestruturado, orientada através de um guião (cf. Anexo G) com 5 perguntas-tipo. A entrevista, aproximando-se a uma conversação informal, foi realizada com uma amostra de 12 crianças previamente selecionada, de acordo com as informações recolhidas através da análise dos diários, procurando incluir crianças que 1) se envolviam frequentemente em situações de conflito, e que utilizavam o diário enquanto estratégia primordial de resolução do mesmo; 2) se envolviam em situações de conflito, mas não recorriam ao diário; 3) não se envolviam tão frequentemente em situações de conflito e/ou não recorriam ao diário como método de comunicação em grande grupo.

As entrevistas foram realizadas individualmente, num espaço calmo na instituição, em que procurava incentivar a criança a partilhar o seu entendimento sobre as temáticas abordadas.

As respostas dadas pelas crianças foram organizadas por perguntas (cf. Anexo H) e posteriormente categorizadas a partir do seu conteúdo (cf. Anexo I), para uma leitura e análise mais simplificada da informação recolhida.

Na resposta à 1ª pergunta: Porque é que temos um diário na sala? Para que serve? a categoria mais verificada foi as referências a ocorrências negativas (11): *Para resolver as coisas, os assuntos que não conseguimos resolver* (GB); mas onde também se verifica a apropriação da função enquanto instrumento de planificação: *Serve para quando nos aleijamos escrevemos no diário para resolver. Também serve para quando tá uma coisa posta e vamos fazer nesse dia e acabar nesse dia escrevemos no diário para saber.*

Ao perguntar: Escreves no diário? Porquê?, e à semelhança da resposta à pergunta anterior, denotou-se um grande destaque de referências à coluna *Não Gostamos*, enquanto mais utilizada pelas crianças para os seus registos: *Costumo quando a PN vira-me as costas porque é a minha melhor amiga. Porque às vezes o meu coração bate muito depressa e preciso de*

escrever no diário (ML). Com a resposta a esta pergunta, foi possível constatar uma situação que pretendo destacar: o AF, sendo uma das crianças onde não se verificou envolvimento em nenhuma das ocorrências registadas nos diários ao longo do período de análise dos mesmos, respondeu que não escrevia no *diário*, por não o saber fazer. Ao questioná-lo sobre outras formas de registo para além da escrita, este desvalorizou o ato da escrita no diário afirmando: *Eu digo na mesma* (AF). Esta informação poderá significar que o baixo envolvimento verificado pelo AF na dinâmica do diário não se deve apenas à sua capacidade em resolver os conflitos de forma autónoma, mas talvez a uma desvalorização por parte da criança relativamente à função do instrumento.

A 3ª pergunta, relativa à conceção da coluna *Não gostamos*, ao questionadas sobre a escrita no diário nas situações de conflito, o grupo referiu a importância de *tentar resolver com conversar* (MF), enfatizando que *só escrevemos quando não conseguimos resolver os problemas que são mesmo muito graves* (ML). Em três respostas as crianças reforçaram que consideravam que se deveria escrever no diário sempre que surgia uma situação problemática, apesar de, durante a entrevista, ter procurado conversar com estas crianças sobre o assunto, não tendo existido uma alteração da resposta. Sendo que uma das crianças corresponde ao elemento que mais registos de ocorrências negativas continha, é possível fazer um paralelismo entre os registos realizados (que nem sempre acabam por ser discutidos em *reunião de conselho*) e a conceção da criança em relação à seleção das situações de conflito e respetiva resolução.

A 4ª pergunta focava-se na *reunião do conselho*, procurando encontrar uma relação entre este e o *diário*, onde perguntei às crianças em que é que este consistia e porque era realizado na sala, a sua importância numa resolução cooperada dos conflitos(10) foi o elemento mais mencionado, verificando-se a importância que o grupo, na sua generalidade, repõe neste momento em grande grupo e o espírito democrático e de cooperação vivido na sala: *É quando resolvemos os problemas, a falar com todos* (MO), *É uma reunião com todos da sala intelectual sentados a resolver assuntos das pessoas com problemas* (GB). Embora com menor frequência, também foi mencionada a função de valorização das ocorrências positivas (3): *E também falamos das coisas boas que nós fazemos, batemos palmas* (MF); e a sua importância na planificação (3): *Resolvemos as coisas que estão no quero porque assim não nos lembrávamos o que temos para fazer*.

Por último, questionei as crianças sobre outras estratégias de resolução de conflitos para além do diário, de modo a compreender que estratégias estas valorizavam e utilizavam neste processo onde, mais uma vez, foi ao diálogo (10) que o grupo fez mais referências: *Não podemos resolver com as mãos, tem de ser a falar, a dizer o que sentimos dos outros termos*

dado um murro ou empurrarmos (ML). Para além do diálogo, três crianças referiram ainda outras formas diferentes, como o apoio de pares: *Com a ajuda da MB, da BG, da ML e da PN. Elas ajudam-me a conversar com a outra pessoa (MO)*; recurso a suporte escrito: *escrever uma carta (BG)* e o suporte do adulto durante o processo: *Podemos pedir ajuda à (nome dos 3 adultos da sala) para conversar (AF)*. É curioso verificar que as crianças que referiram outras estratégias para além da resolução de conflitos autónoma através do diálogo, são crianças que não estavam associadas a nenhuma ocorrência negativa, podendo significar uma capacidade de *Autonomia Moral* mais interiorizada.

Numa análise global das respostas das crianças, é possível verificar a importância que estas dão ao diário enquanto instrumento de apoio à resolução de conflitos interpessoais, sendo esta a função mais destacada pelo grupo. No entanto, a sua função no processo de planificação e avaliação é também bastante referida ao longo das entrevistas, onde se verifica uma ligação entre os registos e o planeamento coletivo realizado ao longo da semana. Relativamente às estratégias para a resolução de conflitos denota-se um entendimento por parte das crianças em relação à importância que o diálogo exerce nessas situações, à partilha dos sentimentos e diferentes pontos de vista como forma de chegar a um mútuo acordo.

3.5 Da Teoria à Prática: Estratégias de Intervenção

Para Jares (2002) a regulação e resolução justa de conflitos passa pela utilização de “meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (p.34), em que “um meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (p.94) promove uma resolução positiva e significativa das situações de conflito.

Tal como abordei anteriormente na identificação do tema de aprofundamento, na fase inicial da PPS em jardim-de-infância identifiquei que alguns elementos do grupo demonstravam dificuldades aquando o surgimento de situações de conflito, onde se verificava a utilização de estratégias desadequadas por parte dessas crianças, nem sempre compreendendo que certos conflitos podiam ser resolvidos de forma autónoma naquele momento, sem o apoio constante de um adulto e sem recorrer ao *diário de grupo*.

Assim, e orientando-me a partir dos 7 passos, explicitados anteriormente, defendidos por Hohmann e Weikart (2014) para a mediação de situações de conflito, a minha primeira preocupação foi estabelecer uma relação de respeito e apoio com as crianças, que lhes transmitisse confiança nelas próprias e no meu apoio nas situações de conflito. Tal como todas as relações interpessoais, este foi um processo contínuo e progressivo, que se efetivava em todas as interações realizadas com as crianças.

Considerando o processo de aprendizagem e *interiorização* de competências, a minha intenção era adequar a minha ação de acordo com o nível de desenvolvimento que as crianças demonstravam relativamente à gestão dos seus conflitos, incentivando-as a se assumirem progressivamente mais autónomas nestes momentos. Como “os conflitos entre crianças .. tendem a ser resolvido entre os pares”, as situações de conflito são momentos privilegiados de aprendizagem, na medida que “colocam em prática as regras sociais, possibilitando a articulação e o desenvolvimento de capacidades sociocognitivas necessárias para alcançar os seus objetivos” (Carreiras, 2007, p.7)

Deste modo, tinha a preocupação de adotar uma postura diferente em cada um dos *níveis de mediação* (Hohmann & Weikart, 2011), que explicitarei de seguida:

Numa abordagem inicial, de mediação efetiva dos conflitos interpessoais, tive um papel mais ativo nas interações entre crianças, mediando e orientando a discussão entre as mesmas. “A mediação é apontada como a melhor estratégia na abordagem dos conflitos escolares, conduzindo a melhoria na convivência escolar e na construção de um clima escolar positivo, propício à eficácia da educação” (Ferraz e Rosa, 2014, p. 486).

Ao identificar uma situação de potencial conflito, aguardei para observar a reação das crianças ao mesmo: se o procuravam resolver através do diálogo, se se afastavam do conflito, se recorriam ao diário ou ao apoio de um adulto e, se observasse uma situação em que considerava importante a minha intervenção (por exemplo, ao causar mal estar a alguma criança ou caso se verificasse que a discussão da situação específica era essencial para manter uma boa relação entre as crianças), aproximava-me com uma postura calma e tranquila, abordando a situação com os elementos envolvidos. Era maioritariamente nestas situações que evocava os 7 passos para a mediação de conflitos referidos, por considerar de extrema importância que a mediação seja feita de uma forma justa para todas as partes, e que o processo fosse compreendido e discutido com e pelas crianças

No pátio, o GA e o JP estavam a empurrar-se um ao outro. Vou em sua direção e peço-lhes para pararem.

Eu: O que se passa? Porque é que se estão a empurrar?

GA: O JP é que começou porque eu não lhe empresto as cartas.

JP: As cartas são minhas e ele não me dá.

Eu: As cartas são dele, GA?

GA: Mas ele emprestou-me!

JP: Mas já pedi para me dares!

Eu: Precisam de se empurrar para resolver o problema? Podiam ter-se magoado!

JP: As cartas são minhas e ele tem que me dar as cartas.

Eu: Se calhar, se lhe pedires como deve ser, ele dá-tas. Já experimentaste?

JP: GA, dá-me as minhas cartas?
(O GA devolve-lhe as cartas)
Eu: Se o GA quiser brincar com as tuas cartas outra vez, o que é que tem que fazer?
JP: Ele pode pedir-me e eu empresto.
GA: Posso brincar com as tuas cartas?
JP: Agora eu ia jogar mas pode ser depois!
Eu: Acham que o assunto fica resolvido?
GA e JP: Sim. (Nota de Campo da PPS em JI – 14 de abril de 2015)

Algumas crianças, apesar de saber utilizar diferentes estratégias para a resolução de conflitos de forma autónoma, dirigiam-se muitas vezes ao adulto a fim de procurar apoio para a resolução das mesmas. Nestas situações, eu procurei ter uma postura menos mediadora e mais “orientadora”, no sentido de apoiar a criança a orientar a resolução de conflito com o/os pare/pares, consciencializando a criança de que tem competências suficientes para agir perante a situação de forma autónoma, sem necessitar do meu apoio (ou de um outro adulto presente). Utilizando uma estratégia semelhante aos momentos de planificação das sessões, com o objetivo de sequenciar a conversa com os intervenientes na situação: clarificar a situação e discutir com a criança que estratégias pode utilizar/propor para a resolução do conflito, remetendo para o diálogo e possibilidades de acordo que possam agradar a todas as partes.

No pátio, o RS chama-me, explicando que o JP lhe tirou a bola. Dirijo-me ao campo de jogos, onde o JP está. Quando chego, ele começa a fugir na direção contrária. Chamo-o, dizendo-lhe que gostaria de falar com ele. Ele aproxima-se.
Eu: O RS veio pedir-me ajuda porque estavam a jogar todos e tu tiraste-lhe a bola.
JP: Então... ele não me deixa jogar.
Eu: Não deixa porquê? Já lhe perguntaste?
JP: Já.
Eu: E ele, o que te respondeu.
JP: Disse só que não me deixava jogar.
Eu: E então tiraste-lhe a bola, foi isso?
JP: Eu queria jogar!
Eu: Não podias ter resolvido a situação de outra forma, sem lhe tirar a bola e o deixar triste? Nós hoje falámos destas situações no conselho contigo...
JP: Mas eu pedi-lhe para me deixar jogar!
Eu: Eu acho que devias conversar com ele para que todos pudessem jogar juntos com a bola. Quando lhe tiraste a bola ninguém pôde jogar com ela. Tu queres jogar e ele tem uma bola. Como é que achas que podes resolver a situação?
JP: Posso pedir-lhe para me deixar jogar.
Eu: Pois podes. E se ele disser que não?
JP: Se ele disser que não posso pedir desculpa por ter tirado a bola.
Eu: Boa ideia! Eu acho que lhe devias pedir desculpa primeiro, e depois pedir-lhe para jogar com ele. Parece-te bem? (Nota de Campo – 24 de abril de 2015)

Apesar de não mediar a discussão entre as crianças de forma direta, após estas situações procurei sempre estar atenta à forma como as crianças conduziam a discussão, para compreender de que forma estas estavam a utilizar as competências e estratégias que conhecem no processo de negociação.

Por fim, num nível mais avançado de competências de resolução de conflitos, quando verificava que as crianças se dirigiam a mim para “fazer queixinhas” de outra, o meu intuito era “guiar a criança de volta à outra parte envolvida” (Curry & Johnson, 1990, cit. in Hohmann e Weikart, 2011, p.90), lembrando a criança de que, ao nos depararmos com um conflito, é através do diálogo e negociação com os outros que os podemos resolver no momento.

O VA aproxima-se de mim e diz-me que o RCa estava “a ser mau” para ele. Pergunto-lhe “Eu estou a ser má para ti?”, com um tom de voz espantado mas animado. “Não, o RCa!” Respondo-lhe “Ahh! Olha...então eu acho que estás a conversar com a pessoa errada!” (Nota de Campo da PPS em JI – 18 de maio de 2015)

Ao referirem-se aos diferentes níveis de mediação, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que, numa situação que envolva crianças competentes (no sentido de já terem determinada competência adquirida), por vezes a simples presença do adulto, sem o seu envolvimento direto ou indireto, promove a resolução do conflito através de estratégias de diálogo. Ilustro esta afirmação com uma nota de campo sobre uma situação onde me apercebi claramente de que a minha presença foi um factor relevante para que as crianças envolvidas adequassem as estratégias utilizadas no momento de conversação com os pares sobre um conflito originado no pátio exterior.

Estou na sala com os responsáveis das tarefas da arrumação da sala e bibliotecários. O GP entra na sala, durante a hora do pátio, e vai buscar 3 cartões de nomes, dirigindo-se para o diário.

Eu: Então, GP, o que estás a escrever?

GP: A ML e a MB estão sempre atrás de mim e não me deixam entrar na casinha.

(A MB entra na sala)

MB (para o GP): Porque é que vais escrever no diário? Nem tentaste resolver connosco!

(Afasto-me para a área da biblioteca)

ML: Temos que conversar primeiro e só depois é que escrevemos no diário.

GP: Vocês não me deixam entrar na casinha!

MB: Porque estamos a brincar com o MF e com a MP e não cabe mais ninguém lá dentro.

ML (olha para mim, subtilmente, e vê-me atenta à conversa): Mas se ele pedir nós deixamos, não é MB? (Nota de Campo da PPS em JI – 30 de abril de 2015)

Ao encontro daquilo que foi evidenciado ao longo do relatório, acredito que o adulto se constitui num modelo para as crianças que proporcione “experiências de tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça” (Siraj-Blatchford, 2007, p.145). E, durante as minhas interações com as crianças relativamente à gestão e resolução dos seus conflitos, tentei ir ao encontro desta afirmação, ao aproximar-me com uma postura calma e neutra, ao procurar ouvir todas as partes envolvidas sem fazer juízos de valor, respeitando os sentimentos que as crianças demonstram sem os minimizar, e valorizando a importância de se chegar a um acordo que fosse do agrado de todos e permitisse a continuidade de relações interpessoais baseadas no respeito e confiança.

Capítulo IV. Considerações Finais

Neste último capítulo pretendo fazer um balanço geral da minha intervenção ao longo dos dois momentos de Prática Profissional Supervisionada, enfatizando os objetivos traçados para a investigação da prática referente à problemática aprofundada.

Por fim, faço uma breve reflexão daquele que considero ter sido o impacto destes dois períodos na construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

O impacto da prática profissional supervisionada...

Por saber que a aprendizagem através da ação está diretamente relacionada com as interações positivas que se estabelecem entre crianças e adultos, uma preocupação transversal aos dois contextos foi promover e fomentar um clima e relação de confiança e apoio para com as crianças, de modo a transmitir-lhes segurança nas suas novas abordagens e aprendizagens.

Tratando-se de dois contextos diferentes um do outro em todos os aspetos do contexto socioeducativo, apesar de me guiar através da mesma intenção, a minha postura procurou ser flexível para que esta se adequasse às necessidades específicas de cada um dos grupos de crianças.

No contexto da creche, ao incentivar as crianças, procurei encorajá-las para a exploração do espaço de diferentes formas, a exploração de novos materiais e novas sensações. Por se encontrarem numa faixa etária caracterizada pela exploração sensorial, foi a partir das explorações livres e dinâmicas espontâneas que se estabeleciam na sala que mais encorajava as crianças do grupo nas suas descobertas, procurando ajuda-las a encontrar significado para os acontecimentos e tornando esses momentos progressivamente mais desafiantes, através da introdução de novos materiais, como o quadro de velcro da história “O Nabo Gigante”.

Neste contexto, as crianças encontravam-se ainda numa fase muito inicial do processo de *descentralização*. As crianças organizavam brincadeiras com os pares e havia alguma atenção e cuidado com o outro, denotando-se maioritariamente nas crianças mais velhas. No entanto, havia uma prevalência de momentos intrapessoais. Mesmo em algumas dinâmicas dinamizadas em grande grupo, por vezes sentia que a conversa decorria em dois sentidos: de mim para as crianças e das crianças para mim, quase como um contexto de “pergunta-resposta”, onde partilhavam comigo as suas opiniões ou conceções, não havendo uma valorização efetiva da coletividade do grupo.

Foi nesse sentido que procurei agir mais especificamente, dinamizando momentos de jogo lúdico em grande e pequeno grupo, de forma a demonstrar às crianças que juntos poderiam descobrir mais coisas e organizar brincadeiras mais diversificadas. As propostas em grande grupo que levei para a sala tinham, também, uma forte componente relacionada com o diálogo, que incentivava as crianças a falar daquilo que estavam a experienciar, e onde procurava relacioná-los com partilhas anteriores dos pares, de modo a criar uma sequencialidade no diálogo que envolvesse mais as crianças enquanto grupo:

O diálogo é um factor fundamental no desenvolvimento desta sessão, e uma das principais intenções é o incentivo da verbalização das sensações experienciadas, das características dos alimentos e da opinião pessoal de cada criança.

(Excerto de Planificação de Sessão na PPS em Creche – Caixa Surpresa)

Apesar do curto espaço de tempo de intervenção, sinto que a valorização constante da partilha em grupo teve alguma influência nos diálogos espontâneos que as crianças começaram a estabelecer tanto com os adultos como com os pares, nos momentos de reunião da manhã.

No contexto de jardim-de-infância existia, por seu lado, uma grande valorização das vivências em grupo, onde a partilha se relevava uma constante em todos os momentos da rotina. Deste modo, a própria ação relacionada com a problemática acabava por envolver o grande grupo, não apenas através das *reuniões de conselho* e momentos de partilha frequentes, mas também nos momentos específicos em que ocorriam conflitos, onde algumas crianças que não se encontravam diretamente envolvidas no mesmo, ajudam os colegas no processo de resolução, tornando-se elas mediadoras dos conflitos dos pares:

...o RS demonstrou interesse na brincadeira e perguntou ao RCa se podia participar. O RCa deu-lhe então o beyblade mais pequeno [que estava partido], e ele [RS] aceitou-o, apesar de descontente. O objeto que o RCa tinha vantagem no jogo que estavam a fazer

e o RS começou a demonstrar a sua frustração. A MM sugeriu ao RCa que trocasse de objeto com o colega, “para ser justo”.

(Excerto do Registo Diário da PPS em JI – 5 de maio de 2015)

Este sentido de justiça era diversas vezes remetido pelas crianças da sala que, sendo de preocupação constante por parte dos elementos da equipa fomentar os valores para uma vivência democrática na instituição, demonstrava que as crianças se preocupavam com o outro, consciencializando-se dos pares enquanto indivíduos com ideias, opiniões e sentimentos diferentes.

Tal como explicitado nos pontos anteriores, foi neste sentido que a ação relacionada com o aprofundamento da prática decorreu, envolvendo as crianças nas situações em que estão envolvidas, mas tendo sempre em consideração que existem diferentes partes, com diferentes *quereres* e necessidades procurando promover uma maior autonomia das crianças do grupo na resolução de conflitos através de um processo de diálogo e negociação.

Aquando a identificação do problema, defini 4 perguntas iniciais a que tencionei responder, por considerar que era a partir dessas respostas que tinha a possibilidade de adequar de uma melhor forma a minha ação com cada uma das crianças.

Relativamente à compreensão das conceções das crianças sobre os conflitos e métodos de resolução dos mesmos, bem como a relação que se estabelece entre esses momentos e o diário de grupo, pretendi encontrar a resposta diretamente da fonte: as crianças. Apesar de ser através das entrevistas que a sua voz se encontra mais em evidência, foi através da observação da sua relação com os pares, das interações que estabeleciam e da forma como agiam face a momentos de conflitos que me foi possível conhecer melhor o grupo em relação a esta competência.

Uma melhor compreensão do papel do adulto enquanto promotor da autonomia teve como base a transposição da teoria para a prática, no sentido em que era através das diferentes experimentações de estratégias que identificava quais se demonstravam mais efetiva ao alcance das minhas intenções. Isto é, foi a partir dos momentos de interação com as crianças, de mediação ou apoio em conflitos que constatei que, por exemplo, que quando fazia uma proposta de resolução do conflito antes das crianças, estas tendiam a segui-la sem propor outros métodos de resolução, o que resultava numa participação não tão efetiva por parte das crianças face à gestão daquele momento. Assim, considereei que compreender o lugar do adulto na resolução dos conflitos, promovendo um papel cada vez mais predominante às crianças nos mesmos, resultava no processo de procura e execução de novas respostas, verificando quais se

demonstravam mais significativas para o grupo de crianças.

A última questão, sobre as estratégias que poderão ser utilizadas pelos adultos na gestão de situações de conflito, vem muito ao encontro daquilo que falei na questão anterior, onde através da prática é possível verificar que ações vão mais ao encontro das necessidades do grupo e resultam numa melhor adequação às características do mesmo e às intenções subjacentes na prática educativa. Ao longo do relatório penso ter conseguido explicitar de forma clara aquela que acredito ser uma melhor abordagem do adulto nestas situações, da postura que este deve adotar e da forma como as crianças devem ser envolvidas no seu próprio processo de desenvolvimento social e moral.

No que respeita à função social da comunicação, a criança vai fazendo como que um *exercício social do pensamento*, isto é, quando uma criança pergunta frequentemente por uma determinada questão e a diferentes pessoas ela está a querer participar socialmente da variabilidade de opiniões, está a querer significar que é uma pessoa que tem opiniões, que pode assumir formas de pensar diferentes dos seus interlocutores e, para além disso, pretende recolher informações adicionais para as suas perspetivas (Rosa, 1994, p.72)

Assim, importa referir a importância de uma grande consistência de valores e linhas orientadoras da ação entre os diferentes elementos da equipa educativa. Ao desenvolverem um trabalho cooperativo e colaborativo, com intenções pedagógicas comuns, transparece para as crianças a valorização dessas próprias intenções, valores e princípios pelos quais os adultos se regem.

Em conclusão, ao longo da intervenção verifiquei algumas situações em que as crianças procuraram resolver, de forma autónoma, os conflitos que surgiam. No entanto, este facto já acontecia aquando da minha chegada à instituição, onde foi possível observar que o grupo não se encontrava todo no mesmo nível de desenvolvimento da autonomia moral. Ainda assim, surgiam também situações em que crianças competentes recorriam ao apoio do adulto nos momentos de conflito, não se tratando apenas de um pedido de ajuda para algo que não conseguem resolver, como tinha também um carácter informativo, de forma a que os adultos tivessem conhecimento dos comportamentos e atitudes dos pares.

Desta forma, e apesar de ter observado algumas diferenças, não posso afirmar que estas estejam especificamente relacionadas com a prática por mim desenvolvida, considerando tratar-se de um processo de interiorização longo e complexo, promovido a partir de outras formas para além da mediação de conflitos. Ainda assim, acredito que a prática tenha, também, contribuído

para o desenvolvimento desta competência por parte das crianças.

... e a construção da minha identidade profissional

Falar da construção da identidade profissional é, também, falar da construção da identidade enquanto indivíduo em constante desenvolvimento.

Lembro-me que um dos primeiros textos que li, aquando a minha entrada no ensino superior, sobre filosofia educativa, foi uma reflexão de Teresa Vasconcelos (1987) intitulado “Dar Corda ao Relógio”. A Professora Teresa escreve sobre a sua própria filosofia educativa, as suas crenças e valores, e de que forma os seus anos de prática influenciaram o seu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional

É impressionante a forma como, ao lê-lo em diferentes fases de formação académica e pessoal, o percepciono de modo diferente pois, se para se refletir sobre a filosofia educativa tenho que me “situar no presente, em ligação ao meu passado e as minhas raízes e projetada para o futuro” (Vasconcelos, 1987, p. 16), todo o processo que decorreu desde a minha entrada na Escola Superior de Educação até este momento, que marca o fim do meu ciclo de formação inicial, me mudou e moldou... lá está, através das relações que se foram estabelecendo durante o percurso.

Sinto que o “chamamento” para a profissão de educador de infância remota para memórias muito pessoais e felizes da minha própria vivência enquanto criança. Ao ter um agregado familiar largamente mais extenso do que o habitual nos dias de hoje, vivi e experienciei a educação dos meus irmãos já com um olhar crítico face ao seu impacto no desenvolvimento dos mesmos, sabendo que foi algures num desses momentos que me apercebi de que a minha vontade estava em contribuir para a formação de crianças e adultos conscientes da vida em sociedade, preocupados e atentos ao que os rodeiam, ativos na vida dos outros. Mas sobretudo felizes e confiantes!

Os diferentes momentos de Prática Profissional Supervisionada ajudaram-me a definir a minha posição face à educação de infância, ao me proporcionarem contactar com diferentes contextos, diferentes metodologias e diferentes formas de olhar a criança. E, através dessas experiências, fui encontrando as minhas motivações e crenças pedagógicas, definindo um conceito “cooperativo” daquilo que acredito (e espero ser) um Educador, e a relação que estabelece com as crianças, motivando-as (e motivando-se) a ser mais e melhor.

No entanto, o crescimento pessoal e profissional nestes dois momentos nem sempre foi um processo fácil, que requereu um confronto direto com as minhas fragilidades e dificuldades. Mas foi a partir desses conflitos intrapessoais (e, por vezes, interpessoais) que originaram as

maiores aprendizagens. Uma das grandes dificuldades sentidas ao longo dos dois momentos da PPS prendeu-se com a gestão do grupo, nomeadamente nos momentos em que os elementos da equipa da sala não se encontravam presentes. Debati-me sempre com o limiar da afetividade e assertividade, por não querer adotar uma postura de poder face às crianças, pois acredito que esse poder, tanto na sala como na vida, pode sempre ser partilhado e discutido. Ainda assim, deparei-me com várias situações onde duvidava qual seria a melhor ação a tomar, de como poderia intervir de forma mais adequada. Esse processo passou por um ganho progressivo de confiança, mas que ainda se encontra em desenvolvimento.

Sei que as aprendizagens que fiz ao longo da formação teórica e ao longo dos momentos de prática supervisionada são a base para uma aprendizagem ao longo da vida, que há sempre situações que nos causam dúvidas e inquietações, e que é a partir da procura de respostas para as mesmas que nos vamos (re)construindo enquanto profissionais e enquanto pessoas. Neste aspeto a PPS foi também crucial pela oportunidade que proporcionou de fazer uma ligação entre a teoria e a prática, de compreender aquilo que está a ser vivido e sentir confiança nas minhas aprendizagens teóricas para as transpor para a prática.

Sinto que, sua globalidade, houve uma evolução da minha ação enquanto futura educadora. As conceções sobre a prática pedagógica, as competências das crianças e o papel das mesmas no contexto educativo sofreram grandes alterações. Compreendi a forma como interagimos com os outros, a forma como os vemos, se refletem na nossa ação, por ser uma prática tão genuína e tão transparente daquilo que somos. A forma como percebemos o papel da criança e a competência que lhe atribuímos e transmitimos influência a forma como a incluímos no seu processo de aprendizagem, e que um ambiente participativo, onde as crianças se sentem confiantes para interagir com os outros, para partilhar as suas ideias e opiniões e onde sentem que estas são valorizadas, é um contexto mais rico onde todos aprendem. Assim, uma das maiores aprendizagens que trago deste percurso é a importância de manter as nossas intenções sempre presentes em todas as ações que realizamos. Ao sabermos onde queremos chegar, o que queremos alcançar, e ao partilhar e discutir esse caminho com as crianças, possibilitamos que o percurso seja vivido e experienciado por todos, tornando-o mais rico e diversificado, *com a ajuda de todos!*

Referências Bibliográficas

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bernard Spodek. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Socio-Constructivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, pp. 51-58.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreiras, J. (2007). *Resolução Natural de Conflitos e Competências Sociais num Grupo de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. Lisboa: ISPA.
- Carvalho, C. (2012). *"CRECHEndo" com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche*. Coimbra.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e PRática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (Setembro de 2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15425>
- Ferraz, F., & Rosa, J. (2014). Contributos da Formação em Mediação de Conflitos no Desenvolvimento Profissional de Assistentes Operacionais, no 1º Ciclo do Ensino Básico. *ATAS do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 467 - 482). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Fino, C. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, pp. 273-291.
- Folque, M. (1999). A Influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, L. (2002). Autonomia Moral na Obra de Jean Piaget: A Complexidade do Conceito e a sua Importância para a Educação. *Educar*, 19, pp. 11-12.

- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, pp. 6-20.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddlers Environment Rating Scale - Revised Edition*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Haynes, S., & Marodin, M. (1999). *Fundamentos da Mediação Familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Humano, C., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Illingworth, R. (1976). *Avaliação Básica do Desenvolvimento 0/2 Anos*. Lisboa: Biblioteca de Pediatria.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito: Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA LIVRO.
- Leme, M. I. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 367-380.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Martín, J. (2005). *La Mediación escolar: Un Camino para la Gestión del Conflicto Escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1, pp. 27-30.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, S., & Rosa, M. (2015). A influência dos Instrumentos Reguladores na Gestão e Resolução de Conflitos no Jardim de Infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação* (pp. 208-218). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo - ou o currículo enquanto lugar das

- competências? *Educ. Matem. Pesq.*, 11, pp. 585-596.
- Rosa, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim-de-Infância*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Rosa, M., & Silva, I. (2010). Por dentro de uma Prática de Jardim-de-Infância. A Organização do Ambiente Educativo. *DA Investigação às práticas - Estudo de Natureza Educacional*, Vol. X, pp. 43-63.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como Instrumento de Pilotagem no 1ºCEB. *Escola Moderna*.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. México: McGraw-Hill.
- Serralha, F. (9 de julho de 2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, pp. 5-51.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos Anos Pré-Escolares na Transição para a Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Silva, R., & Veríssimo, M. S. (2004). Adaptação Psicossocial da Criança ao Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, pp. 109-118.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 141-156.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola - Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 141 - 156.
- Tomás, C. (2008). A Investigação Sociológica com Crianças: Caminhos, Fronteiras e Travessias. Em L. Castro, & V. Besset, *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude* (pp. 387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., & Monteiro, M. (2010). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). Interactions Between Learning and Development. Em M. Gauvaunm, & M. Cole, *Readings of the Development of Children* (pp. 79-91). New York: W. H.

Freeman and Co.

Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Documentos Oficiais

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação. (2012) *Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Acedido em: www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/

Legislação Consultada

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril de 2012. *Diário da República n.º.78 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º. 241/2001, de 30 de agosto de 2001. *Diário da República n.º.201 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa

Documentos Institucionais

Projeto Pedagógico do Colégio Reguilas

Projeto Educativo 2014/2015 da Sala dos 2 Anos do Colégio Reguilas

Projeto Educativo 2011/2015 da Cooperativa Sonhadores

Projeto Curricular – Sala Intelectual 2014/2015

Anexos

Anexo A. Esquematização das Especificidades dos Contextos Socioeducativos

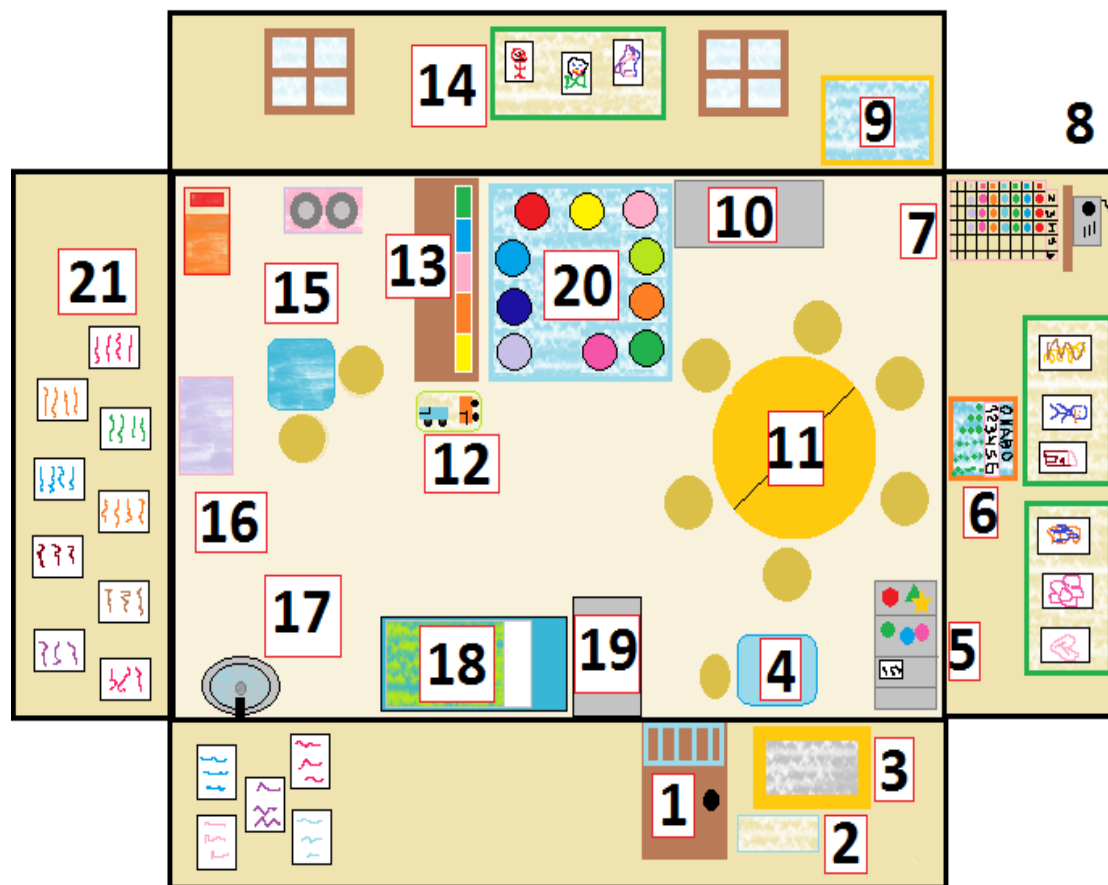
Quadro 1 – Dimensão Histórica, Organizacional e Jurídica dos contextos.

Dimensão	Creche (Colégio Reguilas)	JJ (Cooperativa Sonhadores)
Histórica	Fundada em 2004	Cooperativa de Ensino fundada em 1987, agregada a uma IPSS desde 1994.
Organizacional	<p><u>Valências:</u> Berçário (1), Creche (2), Pré-Escolar (2), CAF (1º e 2º Ciclo)</p> <p><u>Horário de Funcionamento:</u> 7h00 às 19h30.</p> <p>Coordenação Pedagógica: 1 Coordenadora de creche; 1 Coordenadora de Pré-Escolar</p>	<p><u>Valências:</u> Berçário (2), Creche (4), Pré-Escolar (4) e 1ºCEB (2).</p> <p><u>Horário de Funcionamento:</u> 7h30 às 19h30.</p> <p><u>Coordenação Pedagógica:</u> Conselho técnico assegura a gestão global de ambas as instituições, articulando com os Órgãos Sociais cada sector (Primeira Infância; Estabelecimentos de Ensino; Intervenção Socioeducativa; Serviços, programas e projetos).</p>
Jurídica	Instituição de Ensino Particular com fins lucrativos sob a tutela do Ministério da Educação e da Segurança Social.	Cooperativa de Ensino e IPSS com fins lucrativos, sob a tutela do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Fonte: Própria, com base nos documentos oficiais das instituições e conversas informais.

Anexo B. Planta da Sala do Colégio Reguilas (Creche)

Figura 1 – Planta da Sala do Colégio Reguilas



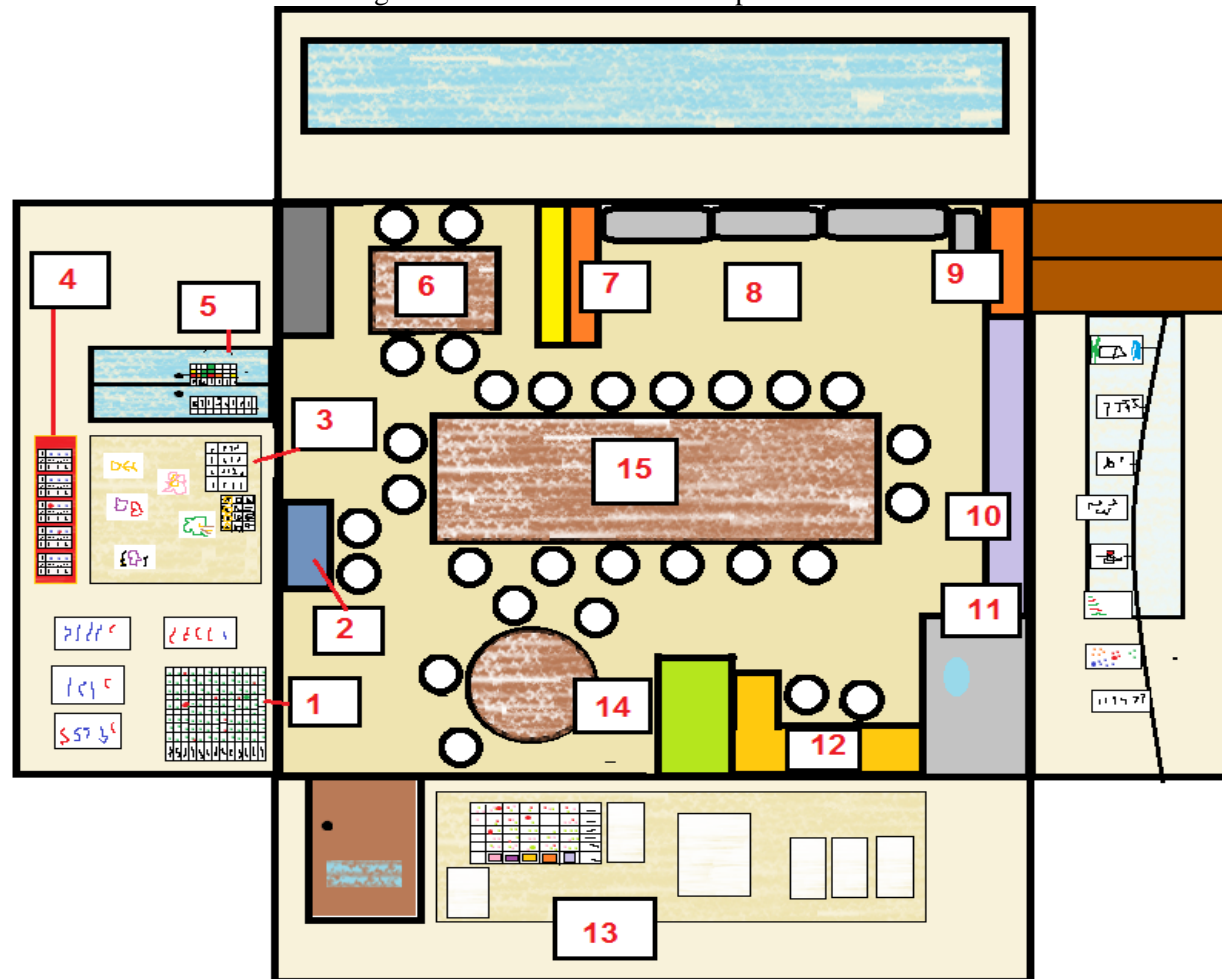
Fonte: Própria.

Legenda da Imagem:

1. Porta com cancela
2. Placard para fixar recados entre equipa
3. Placard para pintura vertical
4. Mesa de trabalho (usado para desenhos e enfiamentos, nos momentos de escolha livre)
5. Estante com jogos, puzzles e plasticina.
6. Quadro “O Nabo Gigante”
7. Tabela das Presenças
8. Estante com o rádio
9. Espelho
10. Estante de arrumação de material
11. Mesa de trabalho
12. Caixa dos carros
13. Estante modular com livros, brinquedos, *legos*, jogos de construção e material.
14. Placard para trabalhos das crianças.
15. Área da casa
16. Arca das trapalhadas
17. Lavatório
18. Camas para a sesta
19. Armário de arrumação de materiais
20. Área do Tapete
21. Notícias do Dia anteriores

Anexo C. Planta da Sala Intelectual da Cooperativa Sonhadores (JI)

Figura 2 – Planta da Sala da Cooperativa Sonhadores



Fonte: Própria.

Legenda da imagem:

1. Mapa de Presenças;
2. Área da informática;
3. Diário de Grupo;
4. Planos do Dia;
5. Mapa de Tarefas e Mapa de aniversários;
6. Oficina da Escrita;
7. Armário de dupla função (arrumação material da Oficina da Escrita e Estante de livros e projetos)
8. Biblioteca e Centro de Documentação;
9. Armário de arrumação;
10. Balcão (animais da sala e arrumação);
11. Laboratório;
12. Área da Matemática;
13. Mapa de atividades;
14. Área dos Jogos de Mesa;
15. Área de trabalho coletivo/Área do desenho

Anexo D. Áreas de Interesse das Salas de Atividades e Respetivas Funcionalidades

Quadro 2 – Áreas de Interesse da Sala de Atividades do Colégio Reguilas

Áreas de Interesse da Sala de Atividades do Colégio Reguila	
Área de Interesse	Materiais e Funções
Área dos Tapete e Biblioteca	Para a reunião da manhã e conversas em grande grupo, leitura de histórias, atividades em grande grupo e brincadeiras nos momentos de escolha livre. Contém uma estante modular com gavetas, onde se guardam brinquedos da sala divididos por funcionalidades: <i>legos</i> , jogos de construção e rolamentos, carros, livros, bonecos, e material diverso).No tapete estão colados 10 círculos com cores diferentes, cada uma correspondendo a uma criança, identificando assim o lugar que cada elemento tem na roda.
Área dos Jogos	Uma mesa com 6 bancos onde se realizam os trabalhos em pequeno grupo ou individuais e onde se utiliza os jogos e manipula plasticina nos momentos de escolha livre. Os jogos estão organizados numa estante, separados entre puzzles e jogos de encaixe.
Área das Artes	Com uma mesa de trabalho com 1 banco e um <i>placard</i> para pintura vertical. Utilizado para trabalhos e enfiamentos nos momentos de escolha livre.
Área do Jogo Simbólico	Onde as crianças desenvolvem situações de jogo simbólico, durante os momentos de escolha livre. Esta área inclui um fogão/forno/lavatório, de madeira, uma mesa com dois bancos, uma cama pequena e 3 bonecos, arca das trapalhadas, com diverso vestuário e acessórios.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Quadro 3 – Áreas de Interesse da Sala de Atividades da Cooperativa Sonhadores

Áreas de Interesse da Sala de Atividades da Cooperativa Sonhadores (Sala Intelectual)		
Área de Atividades	Materiais Disponíveis	Tarefas Possíveis
Área de trabalho coletivo/ Área do desenho	Mesas e cadeiras Armário de apoio com materiais de escrita e desenho (canetas, lápis, folhas, tesouras, cola,...)	Momentos em grande grupo (acolhimento, planificação diária, comunicações, ...) Tarefas em pequeno grupo ou individuais (projetos, desenhos, ...)
Área da Matemática	Barras de <i>cuisinaire</i> , Ábaco, jogos de matemática, blocos lógicos, tampas para contagem, enfiamentos, cartas para seriação, <i>tangram</i> , balanças, fitas métricas, <i>dossier</i> com folhas de registo.	Exploração dos diversos materiais disponíveis e registo; Contagens, medições, operações numéricas e de cálculo.
Área dos Jogos de Mesa	Puzzles, jogos de construção e encaixe, jogos de sociedade, jogos de associação.	Construções, montagem de puzzles, jogos cooperativos ou a pares, brincadeira livre.
Biblioteca e centro de documentação	Livros, Projetos.	Ler livros e revistas, Consultar projetos, Pesquisar informação,
Área da Informática	Computador, colunas, impressora	Desenhar no <i>paint</i> , Escrever no <i>word</i> , Pesquisar na internet, Ver filmes, Jogos.
Laboratório	Miniaturas de animais, Conchas, rochas e pedras, microscópio, globo, réplica de um vulcão, balança, pinças, lupa, material trazido pelas crianças, ...	Observação e exploração de diferentes materiais, Experiências, medições, pesagem, comparações.
Oficina da Escrita	Material de escrita e desenho, Ficheiro de palavras, régua com o abecedário, material para correspondência, letras magnéticas, ...	Escrita e ilustração de textos, produções escritas, listas de palavras, descobertas, ...

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Anexo E. Lista de Instrumentos Reguladores Utilizados nos Contextos

Quadro 4 – Instrumentos Reguladores Utilizados na Sala no Colégio Reguilas

Instrumentos Reguladores Utilizados no Colégio Reguilas	
Instrumento de pilotagem	Utilização e Função
Mapa de Presenças	Quadro de dupla entrada (Fotografia das crianças / Dia da Semana) onde as crianças colocam círculos com a sua cor representativa na linha correspondente à sua fotografia. A marcação da presença é feita em grande grupo no período da manhã, dinamizado pelo adulto.
Mapa do Tempo	Quadro em velcro onde as crianças colocam os elementos representantes ao estado do tempo correspondente ao dia (nuvens, chuva, sol). Embora não seja dinamizado diariamente, este instrumento é utilizado no momento em grande grupo da manhã, após o mapa de presenças.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Quadro 5 – Instrumentos Reguladores Utilizados na Sala da Cooperativa Sonhadores

Instrumentos Reguladores Utilizados na Cooperativa Sonhadores (Sala Intelectual)	
Instrumento de pilotagem	Utilização e Função
Mapa das Presenças	Tabela de dupla entrada (Nome / Dia do mês) para marcação da presença à chegada (Círculo verde para presença, F vermelho para Falta). Este registo é contabilizado ao fim de cada mês, onde as crianças organizam os dados recolhidos num gráfico de pontos.
Plano do Dia	Planificação coletiva, ao início do período da manhã e da tarde, onde se registam as tarefas que irão ser realizadas e por quem. Ao final de cada período, é feita uma avaliação coletiva através de um sistema de cores (acabamos, não acabámos, não fizemos).
Diário de Grupo	Dividido em 4 colunas (Gostamos, Não Gostamos, Fizemos, Queremos Fazer), é um instrumento construído ao longo da semana em conjunto com o grupo. A sua construção pode ser feita coletivamente, nos momentos em grande grupo, ou pelas crianças, que de forma autónoma (ou a pares) elaboram os seus registos. É lido e discutido no conselho de 6ª feira.
Calendário Mensal e Data	Ajuda o grupo na sua organização temporal, marcando-se dia de hoje, e assinalando-se os eventos mais significativos do mês (como aniversários e idas ao exterior).

Mapa das Comunicações	Mapa onde a educadora regista as comunicações realizadas em grande grupo, de acordo com a criança, natureza da comunicação e perguntas/opiniões dos colegas.
Mapa de Aniversários	Mapa, com divisão mensal, onde está registada a data de nascimento das crianças do grupo.
Agenda Semanal	Agenda com a organização semanal, dividida por dias, onde estão especificadas as tarefas correspondentes a cada período da manhã e da tarde.
Quadro de Tarefas	Tabela onde estão indicados os elementos do grupo responsáveis pela realização das diferentes tarefas de arrumação e manutenção do espaço e materiais. As tarefas semanais são avaliadas à 2ª feira, em grande grupo, onde se indicam os responsáveis seguintes para cada tarefa.
“Quero contar, mostrar ou escrever”	Quadro de “inscrição” para os momentos de comunicação, onde as crianças mostram ao grande grupo objetos trazidos de casa, contam alguma novidade/descoberta que queiram partilhar.
Mapa das Regras de Vida	Lista Dupla (O que podemos/devemos fazer e Não devemos fazer) onde estão escritas as regras da sala, discutidas e construídas com e pelo grupo no início do ano letivo. Este documento é atualizado sempre que surge necessidade e apoia o grupo em alguns momentos de conflitos.
Mapa da Correspondência	Lista onde se regista a correspondência recebida e enviada (registando o nome e a data).
Mapa das Atividades	Dividido pelas áreas da sala, é no mapa das atividades que as crianças registam as áreas onde desenvolvem tarefas. Este mapa é analisado no fim do mês, a par com o mapa de presenças, onde as crianças podem fazer um balanço das áreas mais e menos utilizadas por si, autoavaliando-se.
Mapa dos Projetos	Mapa onde estão escritos os projetos realizados/em realização, indicando os elementos envolvidos e as perguntas/opiniões do grupo à comunicação do mesmo.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Anexo F. Dia-Tipo no Contexto de Creche

Quadro 6 – Dia-Tipo da Sala do Colégio Reguilas

Hora	Momento	Espaço	Descrição
07:30	Acolhimento	Sala polivalente	Brincadeira livre
08:30	Acolhimento Higiene	Sala de atividades	Brincadeira livre
09:30	Reunião da Manhã	Área do Tapete	Canção do bom dia, colocação das presenças e símbolos do tempo, conversa sobre as novidades, exploração de histórias e canções.
10:00	Tempo de Pequeno Grupo Grande Grupo (Atividade Orientada)	Áreas de Interesse Mesa de Trabalho	Atividade dinamizada pelos adultos, Exploração das áreas e diferentes materiais
10:30	Tempo de Exterior (ou de Escolha Livre) Higiene	Espaço Exterior ou Sala de Atividades	Brincadeira livre
11:00	Almoço	Refeitório	
11:30	Higiene Preparação para a sesta	Piso da creche Sala de Atividades	
12:00	Período da sesta	Sala de Atividades	
14:30	Higiene Arrumação da sala	Sala de Atividades	Arrumação das camas e preparação da sala para as atividades (com o apoio das crianças)
15:00	Lanche	Refeitório	
16:00	Tempo de Escolha Livre Reunião em Grande Grupo	Sala de Atividades	Exploração das áreas Reunião da tarde: conversa sobre o dia, sobre assuntos ou aspetos que despertaram o interesse das crianças, exploração de histórias e canções.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Anexo G. Dia-Tipo no Contexto de JI (Sala Intelectual)

Quadro 7 – Dia-Tipo da Sala da Cooperativa Sonhadores.

Hora	Momento	Espaço	Descrição
07:00	Acolhimento	Áreas de atividades	Exploração livre das áreas
09:00	Reunião da manhã Momento da Escolha	Biblioteca	Partilha de novidades, escrita de textos, mostrar objetos trazidos de casa. Conversa em grande grupo sobre algum tema de interesse geral ou sobre os planos para o dia; Momento da escolha da sala para a parte da manhã, onde se faz uma “planificação prévia” das tarefas a desenvolver, onde a escolha das crianças tem que ter em conta as tarefas a que se comprometeram.
09:30	Plano do dia	Área de Trabalho Coletivo	O plano do dia é uma tabela dividida em três colunas: O que vamos fazer; Quem faz; Avaliação. Momento de planificação coletiva das tarefas a desenvolver no período da manhã.
09:40	Tarefas e Projetos	Áreas de atividades	Desenvolvimento das tarefas e projetos nas diferentes áreas de atividade.
11:00	Avaliação do plano do dia Comunicações Fruta	Área de Trabalho Coletivo	Momento para a avaliação do plano do dia, em grande grupo. O plano é lido pelo secretário do dia, e as crianças envolvidas em cada tarefa comunicam o que fizeram e o estado da tarefa (terminado, por terminar, não foi feito), sendo feito o registo a partir de um sistema de cores e círculos.
11:30	Realização das tarefas	Áreas de atividades e outros locais, dependendo da tarefa	Realização das tarefas de organização e manutenção do espaço: Marcação das presenças, Arrumação da Sala, Bibliotecários, Tratar dos animais (rolas, peixe, tartaruga), Combustor.
12:00	Almoço	Refeitório	
12:30	Momento de brincadeira livre	Pátio Exterior	Brincadeira livre no espaço exterior
14:15	Reunião da tarde Escolha	Biblioteca	Conversa em grande grupo sobre um tema de interesse geral, partilha de experiências, novidades, conversa sobre as tarefas a desenvolver no período da tarde.
14:30	Atividade em grande grupo	Área de Trabalho Coletivo Biblioteca	Atividades específicas, propostas pelas crianças ou pelos adultos, que procuram ir ao encontro da agenda semanal.

15:00	Plano do Dia	Área de Trabalho Coletivo	Construção do plano do dia, à semelhança do período da manhã.
15:10	Tarefas e Projetos	Áreas de Interesse	Desenvolvimento das tarefas e projetos nas diferentes áreas de atividade.
16:30	Avaliação do Plano do Dia Comunicações Lanche	Área de Trabalho Coletivo	Momento para a avaliação do plano do dia, em grande grupo. O plano é lido pelo secretário do dia, e as crianças envolvidas em cada tarefa comunicam o que fizeram e o estado da tarefa (terminado, por terminar, não foi feito), sendo feito o registo a partir de um sistema de cores e círculos.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Anexo H. Caracterização das Crianças do Grupo da Creche

Quadro 8 – Caracterização do Grupo de Crianças do Colégio Reguilas

Nome	Idade no início da P.P.S	Características e interesses	Horário típico na instituição	Percurso Educativo	Outras observações relevantes
Fralda♂	2 anos 5 meses	Alegre e muito sorridente, com facilidade a brincadeiras propostas pelos adultos e outras crianças. Demonstra muita resistência em situações de experienciarão de novas texturas, sabores, movimentos, fazendo muitas vezes birra.	08:00 às 19:00	3º ano na instituição	Usa fralda, mas consegue controlar os esfíncteres.
Mangueira♀	2 anos 8 meses	Carinhosa e prestável, tem uma boa relação com os pares e adultos. Muito autónoma e bastante competente na resolução de conflitos. Tem preferência pela Leão como par de brincadeira.	08:30 às 16:30	3º ano na instituição	Alguns problemas relativamente à alimentação: come muito pouco.
Mão♀	2 anos 0 meses	É uma criança muito afetiva e simpática, mas pouco ativa. Dispersa-se com facilidade e não se envolve nas brincadeiras/tarefas por muito tempo. Gosta de brincar com o Lua, mas tende a não cumprir as regras quando estão juntos.	08:00 às 19:30	2º ano na instituição	Alérgica à lactose. Após um período de sucesso no controlo dos esfíncteres, retomou a utilização da fralda.
Leão♀	2 anos 2 meses	Um pouco tímida, verbaliza pouco embora tenha uma boca capacidade de comunicação. Demonstra bastante interesse pela área da casa e dos jogos. Prefere brincar com a Mangueira.	08:30 às 18:00	2º ano na instituição	
Lupa♀	1 ano 10 meses	É o elemento mais novo do grupo, facto que se nota nas competências que estão por adquirir. Ainda não utiliza a comunicação oral como forma preferencial de comunicação, utilizando “ma” para se referir a todos os indivíduos/objetos.	09:00 às 19:00	1º ano na instituição	Usa fralda. A avó trabalha na instituição.
Viola♂	2 anos 10 meses	É o elemento mais velho do grupo. É muito ativo e participativo, principalmente nos momentos em grande grupo. Gosta de brincar na área da casa e nos jogos de mesa, sendo bastante perspicaz	09:30 às 17:30	3º ano na instituição	

Macaco♀	2 anos 5 meses	É a criança que mais verbaliza, tendo uma boa capacidade de comunicação verbal. É perspicaz e muito atenta. Gostar de chamar a atenção do adulto e não reage muito bem com situações em que o adulto disponibiliza a atenção para outra criança que não ela.	09:00 às 17:00	2º ano na instituição	Alguns problemas relativamente à alimentação: força o vomito frequentemente.
Lua♂	2 anos 6 meses	É uma criança muito curiosa mas dispersa-se facilmente, não tendo uma grande capacidade de concentração e foco na tarefa. É um elemento que traz alguma instabilidade ao grupo, principalmente no domínio do cumprimento de regras. Gosta de liderar as brincadeiras em que se envolve. Tem bastante dificuldade em manusear livros, estragando-os frequentemente.	08:30 às 18:30	2º ano na instituição	Usa fralda.
Mão♀	2 anos 3 meses	É uma criança muito alegre e energética. Adora dançar e cantar, tendo especial interesse em atividades de expressão musical de cariz rítmico. É muito emotiva e pede muito a atenção do adulto, descontrolando-se frequentemente quando o adulto de referência na instituição (educadora) se ausenta. Utiliza a comunicação verbal como método de comunicação preferencial, embora nem sempre se compreenda o que tenta transmitir.	08:30 às 17:30	1º ano na instituição, tendo estado aos cuidados da família anteriorme nte. (entrou em Novembro)	Alguns problemas relativamente à alimentação: só come quando um adulto se senta a seu lado.
Rato♂	2 anos 8 meses	Criança de nacionalidade chinesa, não fala língua portuguesa. Apesar da barreira linguística, conseguia compreender aquilo que lhe era dito. Participa nas atividades propostas com entusiasmo e demonstra um especial interesse por carros.	12:00 às 19:30	1º ano na instituição (entrou em Novembro)	Chegou a Portugal no fim de Setembro, vindo da China, onde residia desde o seu nascimento. Costuma chegar à instituição perto do horário de almoço. Usa fralda, mas consegue controlar os esfíncteres.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Anexo F. Caracterização das Crianças do Grupo de JI

Quadro 9 – Caracterização do Grupo de Crianças da Cooperativa Sonhadores

Nome	Género	Data de Nascim.	Idade no início e termo da P.P.S (Anos.Meses)	Percurso Institucional	Transição para o 1º Ciclo
AC	♂	4.06.09	5A.8M>>>> 5A.11M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
AP	♂	15.12.09	5A.2M>>>> 5A.5M	1º Ano na S. Intelectual (Externo)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
AF	♂	8.03.10	4A.11M>>>> 5A.2M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
AR	♂	2.06.10	4A.8M>>>> 4A.11M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
BG	♀	31.03.09	5A.11M>>>> 6A.2M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
BV	♀	3.06.09	5A.8M>>>> 5A.11M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
CV	♀	28.08.09	5A.6M>>>> 5A.9M	1º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
ES	♀	22.10.09	5A.4M>>>> 5A.7M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
GB	♂	3.08.09	5A.6M>>>> 5A.9M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
GA	♂	22.03.10	4A.11M>>>> 5A.2M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
GP	♂	7.09.09	5A.5M>>>> 5A.8M	1º Ano na S. Intelectual (Externo)	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
GR	♂	28.03.10	4A.11M>>>> 5A.2M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
IV	♀	18.11.09	5A.3M>>>> 5A.6M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
JS	♀	24.10.09	5A.4M>>>> 5A.7M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
JR	♂	3.08.09	5A.6M>>>> 5A.9M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
JP	♂	13.1.10	5A.1M>>>> 5A.4M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
LN	♀	18.01.10	5A.1M>>>> 5A.4M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
MP	♀	9.03.09	5A.11M>>>> 6A.2M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
MB	♀	14.04.09	5A.10M>>>> 6A.1M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano

					no próximo ano letivo.
MO	♀	25.05.09	5A.9M>>>> 6A.0M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
ML	♀	19.07.09	5A.7M>>>> 5A.10M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
MPo	♂	19.11.09	5A.3M>>>> 5A.6M.	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
MD	♀	25.06.10	4A.8M>>>> 4A.11M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
MM	♀	8.03.10	4A.11M>>>> 5A.2M	1º Ano na S. Intelectual (Externo)	Não
MF	♂	24.06.09	5A.8M>>>> 5A.11M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
PN	♀	12.04.09	5A.10M>>>> 6A.1M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
RZ	♂	6.05.10	4A.9M>>>> 5A.0M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
RC	♂	21.10.09	5A.4M>>>> 5A.7M	1º Ano na S. Intelectual (Externo)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
RCa	♂	5.08.09	5A.6M>>>> 5A.9M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
RG	♂	22.09.09	5A.5M>>>> 5A.8M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
RS	♂	31.08.09	5A.6M>>>> 5A.9M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
SS	♀	7.03.09	5A.11M>>>> 6A.2M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
TF	♂	13.04.09	5A.10M>>>> 6A.1M	2º Ano na S. Intelectual	Transição para o 1º Ano no próximo ano letivo.
TFr	♂	25.11.09	5A.3M>>>> 5A.6M.	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.
VA	♂	27.07.10	4A.7M>>>> 4A.10M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Não
VL	♂	19.11.09	5A.3M>>>> 5A.6M	1º Ano na S. Intelectual (Jogo Dramático)	Transição condicional para o 1º Ciclo no próximo ano letivo.

Fonte: Própria, com base em observações, conversas informais com a educadora e consulta do Projeto de Sala.

Anexo G. Guião das Entrevistas Realizadas às Crianças

Guião da entrevista:

Antes de dar início à entrevista explico à criança, numa linguagem acessível para a mesma, o tema geral da entrevista e os objetivos da mesma, pedindo autorização para registar as suas respostas ao longo da conversa.

Perguntas-tipo:

Para a entrevista defini cinco perguntas-tipo que procuram orientar o desenvolvimento da entrevista sendo que a sua ordem poderá ser alterada, consoante o rumo da mesma e as respostas obtidas.

Quadro 10 – Perguntas-Tipo para a Entrevista com as Crianças

Categoria	Perguntas-tipo
Conceções sobre a função do diário	Porque é que temos um diário na sala? Para que serve?
	Escreves no diário? Porquê?
Conceções sobre a função da coluna “Não gostamos”	Escrevemos no “Não gostamos” sempre que temos um problema?
Conceções sobre a <i>Reunião do Conselho</i>	O que é o conselho? Porque é que fazem conselho aqui na sala?
Conceções sobre a resolução de conflitos sem o apoio do diário	Como é que podemos resolver os problemas sem escrever no diário?

Fonte: Própria

Nota: No caso das crianças mais novas, ou caso a pergunta não esteja a ser bem compreendida, posso dar exemplos de situações fictícias que reflita a pergunta pretendida, perguntando o que fariam em determinada situação.

Anexo H. Respostas das Crianças às Entrevistas

Quadro 11 – Organização das Respostas das Crianças para a 1ª Pergunta

Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a função do diário	Porque é que temos um diário na sala? Para que serve?
MO	<i>Para resolver os problemas, escrevemos e lembramos. Nós escrevemos e lembramos as coisas.</i>
ML	<i>Para ajudar a resolver as coisas que não se conseguem resolver. É para fazer projetos que achamos uma dúvida. Ai... para escrever os projetos.</i>
JP	<i>Para os secretários... para resolver as coisas que ainda não temos resolvidas.</i>
BG	<i>O diário é para resolver as coisas que estão lá escritas no conselho. E é muito importante porque se não tivéssemos não sabíamos o que tínhamos feito, por isso escrevemos no fizemos.</i>
MF	<i>Serve para quando nos aleijamos escrevemos no diário para resolver. Também serve para quando tá uma coisa posta e vamos fazer nesse dia e acabar nesse dia escrevemos no diário para saber. E se não tivéssemos diário? Se não tivéssemos diário resolvíamos com os amigos.</i>
RS	<i>Para escrever as coisas... coisas que não gostamos. Também que gostamos.</i>
GB	<i>Para resolver as coisas, os assuntos que não conseguimos resolver.</i>
ES	<i>Para se magoar alguma pessoa escreve no diário na coluna não gostamos. Também para escrever o que queremos e fizemos.</i>
AF	<i>Para registar, resolver assuntos. Para mais, para ler o que estamos a escrever, o que queremos fazer.</i>
GR	<i>Porque é para por desenhos. Quando nós acabamos o trabalho escrevemos é para pormos nos portefólios. Escrevemos o que gostamos e não.</i>
VA	<i>Para escrever no não gostei e no gostei. Para conversarmos dos outros.</i>
MP	<i>Para escrever as coisas que os outros magoam. E para dizer o que gostámos, não gostámos, o que temos para fazer e fizemos.</i>

Fonte: Própria, com base nas respostas das crianças nas entrevistas.

Quadro 12 – Organização das Respostas das Crianças para a 2ª Pergunta

Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a função do diário	Escreves no diário? Porquê?
MO	<p><i>Não, só escrevi uma vez mas foi no ano passado.</i> <i>Porque é que não escreveste este ano?</i> <i>Porque não preciso de ajuda de todos.</i></p>
ML	<p><i>Costumo quando a PN vira-me as costas porque é a minha melhor amiga. Porque às vezes o meu coração bate muito depressa e preciso de escrever no diário.</i></p>
JP	<p><i>Não, por causa que eu não sei escrever.</i> <i>Mas nem todos os meninos sabem escrever e usam o diário... como é que podias fazer?</i> <i>Podemos desenhar....</i> <i>Que boa ideia! E já desenhaste no diário?</i> <i>Não me aconteceu coisas más, só acontecem coisas que eu consiga (deu ênfase na palavra) resolver.</i></p>
BG	<p><i>Costumo. Já escrevi no queremos, no gostámos e no não gostámos quando não consigo mesmo resolver uma coisa.</i></p>
MF	<p><i>Algumas vezes. Não escrevo sempre, sou duns que resolvem em vez de escrever no diário. Eu tento resolver. Para quando acontece uma coisa muito grave vou ao diário escrever quando não consigo resolver. Não digo logo “vou escrever”, primeiro tento resolver. Porque é difícil para vocês... um a chorar, outro outra vez... um chora... outro outra vez. E fica difícil para todos.</i></p>
RS	<p><i>Sim, no gostei também na coluna do queremos e também no não gostamos.</i> <i>Porque é que escreveste?</i> <i>Porque... escrevo alguns dias... algumas vezes eu escrevo, algumas vezes brinco com os meus amigos.</i></p>
GB	<p><i>Sim, na coluna do gostámos. Que gosto de brincar com os meus amigos.</i></p>
ES	<p><i>Costumo algumas vezes escrever no não gostámos ou no gostámos. Se não escrevemos depois esquecemos.</i></p>
AF	<p><i>Não porque só sei escrever AF e TF</i> <i>Não consegues registar no diário de outra forma, quando tens coisas para dizer?</i> <i>Eu digo na mesma.</i></p>
GR	<p><i>Sim! Escrevemos o que é mau e o que é bom.</i></p>
VA	<p><i>Não, porque às vezes não me fazem mal. As vezes são bonzinhos comigo e não preciso de ir escrever.</i></p>
MP	<p><i>Sim, já escrevi duas vezes porque o RS deu-me duas vezes pontapés. Nunca escrevi nas outras, só no não gosto. Ah! Hoje escrevi no gostámos e escrevemos o que queremos dizer aos outros.</i></p>

Fonte: Própria, com base nas respostas das crianças nas entrevistas.

Quadro 13 – Organização das Respostas das Crianças para a 3ª Pergunta

Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a função da coluna “Não gostamos”	Escrevemos no “Não gostamos” sempre que temos um problema?
MO	<i>Não, só se não conseguimos resolver. Mas eu consigo e não escrevo.</i>
ML	<i>Não, só escrevemos quando não conseguimos resolver os problemas que são mesmo muito graves.</i>
JP	<i>Não, primeiro resolvemos. Temos que conversar.</i>
BG	<i>Não. Então porquê? Quando as coisas não estão a ficar bem e não conseguimos mesmo mesmo resolver, é que escrevemos.</i>
MF	<i>Não, primeiro temos que tentar resolver com conversar.</i>
RS	<i>Sim, porque uma pessoa aleija a outra e precisamos da ajuda de todos.</i>
GB	<i>Primeiro conversamos e tentamos resolver.</i>
ES	<i>Sim porque algumas pessoas magoam empurram ou beliscam e resolvemos no conselho. Então escrevemos sempre que temos um problema, é? Sim para todos saberem que fizeram mal.</i>
AF	<i>Também... não... só às vezes, quando conversamos não escrevemos.</i>
GR	<i>Às vezes! Não podemos escrever muito, o avô. Não podemos escrever muito no diário? Porquê? Porque escrever muito faz mal.</i>
VA	<i>Às vezes, quando não tão a magoar não escrevemos, quando tão escrevemos.</i>
MP	<i>Não, só quando é grave e não conseguimos resolver a conversar.</i>

Fonte: Própria, com base nas respostas das crianças nas entrevistas.

Quadro 14 – Organização das Respostas das Crianças para a 4ª Pergunta

Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a Reunião de Conselho	O que é o conselho? Porque é que fazem conselho aqui na sala?
MO	<i>É quando resolvemos os problemas, a falar com todos.</i>
ML	<i>Para sabermos as coisas que já fizemos, e que queremos fazer, os projetos que vamos começar e ajudar a resolver os problemas e saber as coisas boas dos outros.</i>
JP	<i>Para resolver as coisas com todos. É importante a ajuda de todos? Sim, porque todos ajudam e resolve-se bem.</i>
BG	<i>Porque o conselho é muito importante. Resolvemos as coisas que estão no quero porque assim não nos lembrávamos o que temos para fazer.</i>
MF	<i>Para resolver as coisas, os assuntos que acontecem. E também falamos das coisas boas que nós fazemos, batemos palmas.</i>
RS	<i>O conselho é com todos juntos a conversar e escrevemos a ata do conselho.</i>
GB	<i>É uma reunião com todos da sala intelectual sentados a resolver assuntos das pessoas com problemas. Quando é dia de conselho há sempre alguém com alguma coisa que não gosta e todos ajudamos a resolver.</i>
ES	<i>É uma coisa séria, resolvemos as coisas para... se tem no não gostamos resolvermos, no conselho. No gostamos as professoras leiam e dizem o que queremos fazer.</i>
AF	<i>É uma coisa importante porque todos tão a conversar. Porque é que achas que o conselho é importante? Nós resolvemos assuntos para saber porque fazemos as coisas</i>
GR	<i>Então os meninos juntam-se todos e conversamos. Sobre o quê? Sobre as coisas más do recreio... de fechar a porta da casa de banho.</i>
VA	<i>Para saber o que se passou. No não gostei vão ver o que se passou e no gostei vão ver o quem gostou. Se não houvesse não sabíamos o que é que aconteceu.</i>
MP	<i>O conselho é uma coisa para resolver os problemas que os outros fazer. As sextas-feiras. Sabes? Alguns meninos não sabem que fazem mal e magoam os outros muito no coração.</i>

Fonte: Própria, com base nas respostas das crianças nas entrevistas.

Quadro 15 – Organização das Respostas das Crianças para a 5ª Pergunta

Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a resolução de conflitos sem o apoio do diário	Como é que podemos resolver os problemas sem escrever no diário?
MO	Então mas se não escreves no diário para resolver os teus problemas, como é que fazes? <i>Com a ajuda da MB, da BG, da ML e da PN. Elas ajudam-me a conversar com a outra pessoa.</i>
ML	<i>Não podemos resolver com as mãos, tem de ser a falar, a dizer o que sentimos dos outros termos dado um murro ou empurrarmos.</i>
JP	<i>A falar, a dizer “desculpa”.</i> E fica logo resolvido? <i>Sim, fica.</i>
BG	<i>A falar com... temos que resolver e há muitas maneiras de resolver... falar e escrever uma carta.</i>
MF	<i>Tentamos conversar, se não conseguirmos temos mesmo que escrever. Depois quando no conselho conversamos e vemos se fica resolvido com a ajuda de todos. Por exemplo, hoje o GP fez uma coisa no pátio e eu disse “porque foste a correr e me deste um chapadão?” “olha, desculpa” e depois foi-se embora. Não tive tempo para conversar e não gostei dessa atitude. Não consegui resolver a situação. Pois, não tiveste oportunidade de conversar... Como é que vais fazer? Vou tentar conversar amanhã.</i>
RS	<i>... podemos resolver, falar com a outra pessoa e assim não escrevemos no diário se fica resolvido</i>
GX	<i>Podem desculpa uma vez eu desculpo, depois na outra vez não desculpo.</i> Então é a pedir desculpa que resolvemos os problemas? <i>Só falando. A bater não porque magoa os outros e não podemos magoar os outros. Nem empurrar.</i>
ES	<i>Se não escrevemos no diário temos que resolver as coisas a bem. Temos que resolver, dizemos à pessoa assim “porque é que tu batestes-me ou empurraste-me?” e depois a pessoa responde e fica resolvido e não escrevemos no diário.</i>
AF	<i>Temos que conversar com a pessoa quando não temos diário.</i> E quando temos diário, não conversamos? <i>Conversamos também mas podemos escrever se não conseguirmos resolver.</i> Então e quando não temos diário e não conseguimos resolver? <i>Podemos pedir ajuda à (nome dos 3 adultos da sala) para conversar.</i>
GR	<i>Podemos conversar.</i> Conversar sobre o quê? <i>Pedir para emprestar e pedir desculpa.</i>
VA	<i>Conversando sobre o que ele fez o chamou... fica desculpado.</i>
MP	<i>Podemos falar com o amigo e conversar sobre o que fizeram e decidimos se desculpamos ou não.</i> Como é que se decide isso, se se desculpa ou não? <i>Temos que saber se bateu de propósito ou sem querer e se vai bater outra vez. Se não bater outra vez desculpamos.</i>

Fonte: Própria, com base nas respostas das crianças nas entrevistas.

Anexo I. Categorização das Respostas das Entrevistas por Perguntas

Quadro 16 – Categorização das Respostas das Crianças para Cada Pergunta

1ª Pergunta	
Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a função do diário	Porque é que temos um diário na sala? Para que serve?
Categorização	Número de referências na totalidade das respostas
Ocorrências Negativas	11
Instrumento de Planificação	5
Ocorrências Positivas	3
Registo de Suporte	3
2ª Pergunta	
Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a função do diário	Escreves no diário? Porquê?
Categorização	Número de referências na totalidade das respostas
Referência à coluna <i>Não Gostamos</i>	9
Referência à coluna <i>Gostamos</i>	5
Referência à coluna <i>Queremos Fazer</i>	3
Desvalorização da Resolução Cooperada	2
Referência à coluna <i>Fizemos</i>	0
3ª Pergunta	
Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a função da coluna “Não gostamos”	Escrevemos no “Não gostamos” sempre que temos um problema?
Categorização	Número de referências na totalidade das respostas
Resolução através do diálogo	6
<i>Diário</i> como estratégia prioritária na resolução de conflitos	3
Referência ao <i>diário</i> enquanto estratégia de resolução	2

4ª Pergunta	
Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a Reunião de Conselho	O que é o conselho? Porque é que fazem conselho aqui na sala?
Categorização	Número de referências na totalidade das respostas
Resolução cooperada de conflitos	10
Partilha de ocorrências positivas	3
Planificação	3
Avaliação	2
Registo da vida do grupo	1
5ª Pergunta	
Categoria	Pergunta-tipo
Conceções sobre a resolução de conflitos sem o apoio do diário	Como é que podemos resolver os problemas sem escrever no diário?
Categorização	Número de referências na totalidade das respostas
Através do diálogo	10
Através de apoio dos pares	1
Através de registos escritos	1
Através de apoio dos adultos	1

Fonte: Própria, com base na análise das respostas das crianças nas entrevistas.

Anexo J. Número de Registos de Ocorrências no Diário por Criança e por Tipo

Quadro 17 – Categorização dos Registos de Ocorrências no Diário por Criança e por Tipo

Número de Registos de Ocorrências Positivas (Coluna Gostamos) e Ocorrências Negativas (Coluna Não Gostamos) por criança					
Registro Próprio		Registro de Pares		Registro com apoio de um adulto	
Ocorrências Positivas	Ocorrências Negativas	Ocorrências Positivas	Ocorrências Negativas	Ocorrências Positivas	Ocorrências Negativas
BV (4)	MPo (5)	PN (2)	ES (3)	PN (4)	VL (1)
PN (4)	MD (3)	BG (2)	IV (2)	RS (2)	MB (1)
ML (3)	ES (3)	LN (1)	RZ (1)	Rcar (1)	TFon (1)
RG (2)	GP (3)	JS (1)	GR (1)	VA (1)	ES (1)
MB (2)	VA (3)	MP (1)	MP (1)	MB (1)	MF (1)
IV (1)	TFon (2)	ML (1)	BV (1)	ES (1)	
MP (1)	GA (2)	AP (1)	ML (1)	MM (1)	
MPo (1)	LN (2)		JP (1)	ML (1)	
	MP (2)		CV (1)	CV (1)	
	PN (1)		GA (1)	AP (1)	
	MB (1)		MB (1)	MP (1)	
	VL (1)		TFra (1)	MF (1)	
	RCas (1)		JS (1)	RCas (1)	
	RS (1)		MD (1)	MPo (1)	
	AR (1)			AC (1)	
				TFon (1)	
				BV (1)	
				JR (1)	

Fonte: Própria, com base na análise dos *diários de grupo* entre o período de 13 de abril e 22 de maio de 2015.

Anexo J. Número Total de Registos de Ocorrências por Criança

Quadro 18 – Organização do Número de Registos de Ocorrências Total por Criança

Nome da Criança	Ocorrências Positivas	Ocorrências Negativas	Total por Criança
AC	1		1
AP	2		2
AR		1	1
AF			
BG	2		2
BV	5	1	6
CV	1	1	1
ES	1	7	7
GB			
GA		3	3
GP		3	3
GR		1	1
IV	1	2	3
JS	1	1	1
JR	1		1
JP		1	1
LN	1	2	3
MP	3		3
MB	3	3	6
MO			
ML	5	1	6
MPo	2	5	7
MD		4	4
MM	1		1
MF	1	1	1
PN	10	1	11
RZ		1	1
RC	2		2
RCa		1	1
RG	2		2
RS	2		2
SS			
TF	1	3	4
TFr		1	1
VA	1	3	4
VL		2	2
Total	49	49	98

Fonte: Própria, com base na análise dos *diários de grupo* entre o período de 13 de abril e 22 de maio de 2015