



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

Mediação de Conflitos Interpessoais

**Relatório da UC Seminário de Apoio à Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**ANA RITA QUITÉRIO ALMEIDA
JULHO 2014**



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

Mediação de Conflitos Interpessoais

**Relatório da UC Seminário de Apoio à Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Cristina Seixas

**ANA RITA QUITÉRIO ALMEIDA
JULHO 2014**

Agradecimentos

Para se chegar a um determinado lugar, são precisas algumas condições. Precisamos dos outros para nos tornarmos naquilo que somos hoje. Para aqui chegar, foram precisas várias pessoas. Agradeço a todas essas pessoas muitas vezes. Hoje, quero agradecer-lhes também aqui.

Começaria por agradecer à ESElx pela formação prestada durante os quatro anos de formação (LEB e MEPE). Foi nesta escola que me cruzei com pessoas verdadeiramente inspiradoras e que me levaram para sítio desconhecidos até então. Agradecer à professora Cristina Seixas pelo tempo que partilhámos, pelas conversas que tivemos e por mostrar sempre, em todos os momentos, confiança naquilo que sou.

Como não poderia deixar de ser, agradecer à minha escola do coração. Agradecer às educadoras cooperantes e às assistentes operacionais pela partilha, pela disponibilidade, pela empatia, pelo testemunho. Às crianças que tanto me ensinaram e que, da forma mais genuína possível, me fizeram ver para lá daquilo que é óbvio.

Agradecer aos professores da Escola Profissional Val do Rio que foram os verdadeiros impulsionadores para me tornar naquilo que sou e para estar no sítio onde estou. Foi no contacto diário com eles que aprendi a valorizar todos e cada um.

A ti, meu irmão mais novo, agradecer pela paciência que tiveste quando me pedias para brincar e eu não podia. Pelos teus olhos sempre compreensivos, pelas tuas palavras sempre tão certas e genuínas. Por seres, desde há 10 anos para cá, a minha inspiração diária. Também a ti, meu irmão mais velho, que foste sempre o meu modelo, e que me mostraste sempre que é preciso trabalhar mais para conseguirmos chegar onde quisermos. Agradece aos meus pais que me proporcionaram sempre todas as condições para continuar, exigindo sempre mais e melhor mas sempre respeitando aquilo que sou.

Agradecer à minha Inês que, ainda estando longe, foi sempre a minha luz; a ti, minha Sílvia, por trilhares comigo todos os caminhos (des)necessários na busca incessante de respostas um obrigada especial por, para além de seres um modelo a seguir enquanto educadora, seres a minha Pessoa, o meu braço direito, o meu conforto, o meu abraço; à minha Marta e aos seus heterónimos, sempre e para sempre, presentes naquilo que sou; à Sara, à Inês, à Clara e a tantos outros que, de alguma forma, me ajudaram a exaltar de mim tudo aquilo que sou.

Resumo

Este relatório surge com o objetivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada em dois contextos socioeducativos distintos: creche e jardim-de-infância. Estes dois momentos foram proporcionados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A estrutura do relatório, na expressão do processo da minha Prática Profissional Supervisionada, vai consistir numa síntese, crítica e reflexida com foco nos contextos socioeducativos tendo em conta as instituições, as salas de atividades, as equipas pedagógicas que as constituem, os grupos de crianças com os quais trabalhei e as famílias com as quais contactei. A partir da caracterização dos dois contextos socioeducativos, foram definidas as intenções gerais e específicas que nortearam o meu trabalho. Ao longo do relatório, serão evidenciadas as situações mais relevantes que melhor expressem o trabalho desenvolvido.

Por ter a convicção de que o papel da criança no seu processo de desenvolvimento é preponderante, acredito também que a resolução de problemas face ao conflito social e uma postura, por parte do adulto, de apoio e encorajamento através do diálogo nas várias situações diárias tenha resultados positivos na cada vez maior autonomização da criança na resolução dos conflitos interpessoais.

Assim, durante os dois momentos da minha Prática Profissional Supervisionada, houve um aspeto da ação educativa que se revelou mais significativo devido às minhas inquietações e à minha vontade de querer saber mais sobre a: Mediação de Conflitos Interpessoais.

Palavras-Chave: mediação, conflitos interpessoais, interação adulto-criança.

Abstract

This report arises with the goal of showing the work developed in the Supervised Professional Practice course in two different contexts: nursery and kindergarten. This two moments were provided by the Master in Preschool Education credited by Escola Superior de Educação de Lisboa.

Expressing the process of my supervised practice, this report will follow a structure that contains a synthesis, both critical and reflexive with the focus on the contexts taking in account the institutions, the activities rooms, the pedagogical teams, the children and the respective families. Based on the two contexts characterization, general and specific intentions were established in order to guide my work. Through out this report, the situations that better express the developed work will be highlighted.

For having the conviction of the importance of the child's roll in his own developing process, I believe that solving problems involving social conflicts and an encouraging posture from the adult in the various daily situations can have positive results in the increasing child's autonomy regarding the resolution of interpersonal conflicts.

Thereby, during the two distinct moments of the supervised practice, there was a topic of the educational action that seemed to be more significant due to my concerns and willingness to know more about it: Interpersonal Conflict Mediation.

Key words: mediation, interpersonal conflicts, adult-child interaction.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos.....	3
1.1. Caracterização dos Contextos Socioeducativos.....	3
1.2. Salas de Atividades.....	4
1.3. Equipas Educativas das Salas de Atividades.....	5
1.4. Famílias das Crianças.....	6
1.5. Caracterização dos Grupo.....	7
Capítulo II. Análise Reflexiva da Intervenção.....	9
1. Pressupostos Pedagógicos e Intenções Gerais Subjacentes à PPS.....	9
2. Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação Pedagógica.....	12
2.1. Creche.....	13
2.2. Jardim-de-Infância.....	20
Capítulo III. Mediação de Conflitos Interpessoais.....	31
1. Fundamentação Teórica.....	32
1.1. Ser-se Criança.....	32
1.2. Interação Adulto-Criança.....	34
1.3. Mediação de Conflitos Interpessoais.....	35
2. Estratégias de Intervenção.....	39
3. Metodologia Utilizada.....	43
Capítulo IV – Considerações Finais.....	45
... relativamente aos resultados decorrentes da abordagem aplicada na sala do JI no que concerne à mediação dos conflitos interpessoais.....	45
... relativamente ao impacto que os dois momentos da PPS tiveram na construção da minha identidade profissional.....	47
Referências Bibliográficas.....	51

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de Creche.....	58
Figura 2. Planta da sala do JI.....	59
Figura 3. Apresentação da Histórias “A que sabe a Lua?”.....	73
Figura 4 e 5. Exploradores da Lua.....	74
Figura 6. Partilhas em Grande Grupo.....	75
Figura 7. Pesquisa em livros.....	75
Figura 8. Fases da lua em bolachas Oreo.....	76
Figura 9. Reconto em tapete de histórias.....	77
Figura 10. Envolvimento das famílias.....	78
Figura 11. Visualização e registo de filmes sobre a lua.....	79
Figura 12. Maquete das fases da lua.....	80
Figura 13. Divulgação do Pojeto.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização dos Contextos Socioeducativos dos dois momentos da minha PPS.....	57
Tabela 2. Caracterização geral dos grupos de crianças.....	61
Tabela 3. Intenções Gerais e específicas relativamente aos dois momentos da PPS.....	62

Índice de Anexos

Anexo A – Caracterização dos Contextos Socioeducativos.....	57
Anexo B – Salas de Atividades.....	58
Anexo C – Caracterização Geral dos Grupos de Crianças.....	61
Anexo D – Intenções Gerais e Específicas da PPS.....	62
Anexo E - Projeto “Exploradores da Lua”	63

Lista de Abreviaturas

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI – Jardim-de-Infância

MAEPE – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Introdução

O presente relatório tem como objetivo refletir criticamente os dois momentos da Prática Profissional Supervisionada (PPS), em creche e jardim-de-infância (JI) realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS foi dividida em dois momentos: o primeiro num contexto de creche e o segundo num contexto de JI.

O primeiro momento da minha prática realizou-se numa instituição privada que tem como orientador o modelo *High Scope*. Este primeiro momento decorreu numa sala com dezassete crianças com idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta e dois meses. Teve a duração de quatro semanas, sendo que foi iniciado no dia 6 de janeiro de 2014 e o seu término foi no dia 31 do mesmo mês e ano.

O segundo momento da minha prática profissional supervisionada decorreu numa instituição que pertence à Santa Casa da Misericórdia. Este segundo momento decorreu durante doze semanas, numa sala de Jardim-de-Infância com vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e teve início no dia 10 de Fevereiro de 2014 terminando no dia 23 de Maio de 2014.

Este relatório representará uma retrospectiva refletida criticamente sobre o processo tanto ao nível da integração e desenvolvimento de competências na ação, como ao nível dos resultados decorrentes das estratégias implementadas durante a minha prática profissional supervisionada. A estrutura do relatório, na expressão do processo da minha integração nestes dois contextos e do contacto diário com as crianças vai consistir numa síntese, com foco nas impressões/situações mais relevantes que melhor expressem o trabalho que foi desenvolvido. Será colocada em evidência a voz das crianças, a relação adulto-criança e o envolvimento das famílias neste processo.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, começarei por fazer uma breve caracterização do contexto socioeducativo tendo em conta as instituições, as salas de atividades, as equipas que as constituem, os grupos de crianças e as famílias com as quais contactei.

No segundo capítulo pretendo ilustrar e descrever o trabalho desenvolvido em ambas as valências e explicitar aqueles que são os meus pressupostos pedagógicos e as

intenções gerais para a ação evidenciando a relação entre a caracterização e a ação pedagógica desenvolvida.

No terceiro capítulo, será realçado o aspeto da ação pedagógica mais significativo onde explicitarei as estratégias utilizadas durante estes dois momentos da minha prática no que concerne à mediação de conflitos interpessoais.

Por fim, como parte integrante da avaliação, será realizada uma síntese reflexiva no quarto capítulo, tanto ao nível dos resultados obtidos decorrentes das estratégias utilizadas no que concerne à mediação de conflitos interpessoais bem como relativamente ao impacto que os dois momentos da PPS tiveram na construção da minha identidade profissional. Neste capítulo, serão levantados os pontos que considero fundamentais para expressar a consecução das intenções definidas para os dois contextos e a medida do alcance das próprias expectativas e aprendizagens pessoais que me permitiram consolidar aquela que é a minha identidade profissional.

Os anexos referenciados ao longo deste trabalho, bem como os portfólios que foram construídos ao longo dos dois momentos da PPS, encontram-se num CD adjacente ao mesmo.

Para a elaboração deste relatório, foram utilizados saberes da Pedagogia, das Didáticas e da Literatura para a Infância e Juventude, a fim de caracterizar e fundamentar as atividades implementadas; da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, a fim de caracterizar as crianças com as quais contactei; da Ética a fim de adequar a minha postura a todas as situações.

Para finalizar, resta-me ainda acrescentar que, relativamente aos procedimentos éticos utilizados, tive sempre presente os princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). A fim de garantir a privacidade de todos os intervenientes no processo, não são mencionados nomes (apenas as letras iniciais dos mesmos) nem mostradas fotografias onde seja visível a identidade das crianças nem dos adultos envolvidos.

Capítulo I. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos

Neste capítulo serão abordadas diferentes questões inerentes aos dois momentos da minha PPS em creche e em jardim-de-infância, caracterizando as duas instituições no que respeita ao seu contexto socioeducativo; as diferentes salas de atividades; as equipas pedagógicas que as constituem; as famílias com as quais contactei; e ainda os dois grupos com os quais tive o privilégio de trabalhar.

Esta caracterização para a ação torna-se essencial quando é necessária a integração num contexto educativo para que possamos adotar uma postura intencional na prática pedagógica.

1. Caracterização para a Ação

1.1. Caracterização dos Contextos Socioeducativos

Procurar conhecer a comunidade e a localidade onde estamos inseridos é um processo crucial quando se pretende compreender a fundo o contexto com o qual vamos desenvolver algum tipo de relação. O conhecimento das características da comunidade possibilita um maior entendimento das crianças com as quais vamos contactar, pois “o meio social envolvente (...) tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.33). Desta forma, e de acordo com a “perspectiva contextual” (Papalia, Olds & Felsman, 2001, p.36), as crianças apenas podem ser entendidas se considerarmos todos os contextos em que a sua vida decorre.

No sentido de sintetizar as informações recolhidas nos dois contextos - que se encontram inseridos no concelho de Cascais - elaborei uma tabela (cf. Anexo A) recorrendo aos Projetos Educativos das Instituições e pretendo com ela caracterizar os dois locais onde estive a realizar a minha prática profissional supervisionada.

Tendo como referência a tabela em anexo, podemos concluir que as instituições com as quais contactei são bastante diferentes. No que respeita à tutela, a primeira instituição (instituição A – contexto de creche) é de carácter privado, enquanto que a segunda (instituição B – contexto de JI) está à responsabilidade da Santa Casa da

Misericórdia. Ainda que ambas as instituições tenham as mesmas valências (creche e II), o número de salas da primeira é mais reduzido.

Outro aspecto relevante prende-se com os objetivos com que surgiram, pois a instituição B existe desde 1965 mas só em 1983 se tornou um estabelecimento educativo para as áreas da Infância e Juventude sendo que em 2011 passou a ser gerida pela Santa Casa da Misericórdia. A instituição de creche foi concebida e idealizada de raiz em 2007 por uma pessoa que decidiu aplicar o modelo “modelo High Scope nesta escola. A partir daí há a construção de raiz, recrutamento de pessoas e a formação dessas pessoas especificamente com referências High Scope.” (Coordenadora Pedagógica da Instituição em Entrevista Semidiretiva).

1.2. Salas de Atividades

Dentro dos contextos educativos em que nos inserimos, a realidade física com a qual temos um maior contacto é a sala de atividades. Este é o espaço onde as crianças despendem grande parte do tempo, e onde são estimuladas a interagir com materiais e pessoas. Segundo a “teoria construtivista o indivíduo cria conhecimento ao agir (ou pensar) sobre a informação obtida através da experiência” (Spodek & Saracho, 1998, p.73), por isso, o espaço deve ser organizado sendo que este, segundo Hohmann e Weikart (2011), não só é propício para novas e diversas aprendizagens para as crianças como também é um ótimo potencializador de relações/interações positivas e significativas entre os adultos e as crianças. Assim, segundo os mesmos autores, o espaço deve estar dividido por áreas onde a criança possa desenvolver, autonomamente, trabalhos diferenciados em cada uma delas.

Pretendo caracterizar as salas de atividades (cf. Anexo B) onde realizei a minha prática, tendo em conta os espaços existentes nas mesmas e sabendo já da extrema importância de um ambiente organizado e estimulante, referido acima. Apesar de ser esperado que ambos os espaços representem um ambiente rico, as crianças em diferentes faixas etárias necessitam de estímulos diferenciados.

Tendo presente as diferenças necessárias de ambos os espaços, é notória a existência de alguns pontos convergentes (como podemos ver nas plantas da sala, em anexo) entre a sala de atividades da instituição A e B, como a área do tapete (ainda que

a apropriação do espaço seja diferentes), a área do jogo simbólico (área da casa), e a área dos blocos na creche e da garagem no JI. Existem ainda outro tipo de materiais na sala, como carrinhos de brincar, bolas, materiais de expressão plástica, jogos de mesa, bem como alguns livros, expostos em estantes ao alcance das crianças ainda que não sejam muito diversificados. A sala de JI é constituída por mais áreas, pois os espaços devem ser organizados “de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163).

1.3. Equipas Educativas das Salas de Atividades

As equipas educativas das salas de atividades são, por norma, constituídas por uma educadora e auxiliar(es) e é desejável que a relação entre os referidos elementos seja de “apoio, cooperação, aceitação, confiança e respeito” (Ministério da Educação, 1998, p.25), pois para o exercício de uma prática de qualidade é necessário que o ambiente da sala de atividades seja saudável. É imperativo ter presente que, segundo a “teoria da aprendizagem social” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.29), “as crianças aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.29). Em ambas as instituições existe uma educadora de infância e uma assistente operacional. A relação entre os adultos da sala, em ambas as instituições, é positiva, existindo um ambiente saudável. Na instituição A, a educadora cooperante é também a coordenadora pedagógica o que fazia com que passasse menos tempo na sala de atividades.

A instituição A, como já referi, fundamenta a sua prática pedagógica segundo os princípios base do modelo High Scope pois a preocupação com a autonomia da criança é central (Formosinho, 2007, p. 63) e o ambiente físico está organizado de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança (Formosinho, 2007, p.65). De acordo com o Projeto Pedagógico de Sala, nesta instituição há um trabalho cuidado e ajustado de acordo com as necessidades e interesses das crianças, consoante o seu desenvolvimento, as suas capacidades e competências, tendo como premissas “i) Que as crianças aprendam através de um envolvimento activo com pessoas, materiais, eventos e ideias; ii) Que se tornem independentes, responsáveis e confiantes, prontas para a escola e para a vida; iii) Que aprendam a planear muitas das suas próprias actividades, levá-las

a cabo e falar com outros acerca do que fizeram e aprenderam”. (in Projeto Pedagógico de Sala).

Segundo o projeto pedagógico da sala, a equipa da sala da instituição B baseia-se “em modelos como o MEM no que diz respeito aos instrumentos e quadros utilizados e também no Currículo de Orientação Cognitiva que se enquadra numa pedagogia ativa, em que a criança aprende fazendo” (in Projeto Pedagógico de Sala). Para além disso, a equipa de sala acredita “na construção ativa da realidade através da aprendizagem, pela descoberta e a resolução de problemas, permitindo que a criança construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento” (Projeto Pedagógico de Sala).

1.4. Famílias das Crianças

A família é mais um dos contextos onde a criança está inserida e “constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (Homem, 2002, p.36), ou seja, segundo a mesma autora é no seio familiar que a criança tem o primeiro contacto com as normas sociais, cultura e conhecimentos, o que faz deste elemento o principal e mais significativo. Desta forma, torna-se indispensável, não só conhecê-lo em profundidade, mas também desenvolver “relações positivas, respeitadas e cooperantes” (Ministério da Educação, 1998, p.26), a fim de conseguir entender a criança no seu todo. A proximidade com as famílias pode ainda constituir um aliado às atividades realizadas, possibilitando uma interação mais direta entre as famílias, com as suas habilidades ou profissões, e a instituição, com as crianças ou em tarefas desenvolvidas.

Na instituição A, segundo o projeto educativo, a instituição “foi criada a pensar nas necessidades locais apesar da população que constitui a potencial comunidade escolar trabalhar em Lisboa ou nos arredores (...) e dedicam-se principalmente ao comércio e aos serviços.”.

Na instituição B, sabemos que, segundo o Projeto Pedagógico de Sala, a maioria dos progenitores (62,5%) estão na faixa etária dos trinta anos. Na sua maioria, são de origem portuguesa (vinte e quatro), ainda que alguns sejam de proveniência brasileira, africana e timorense. Quanto à situação laboral, a maioria dos progenitores (vinte e nove) estão empregados.

Durante o tempo em que estive nestas duas instituições, percebi que a troca de informação é semelhante: é realizada através de diálogos diários com os adultos da sala, reuniões e registos escritos. Na instituição A, consegui compreender através da entrevista realizada à coordenadora pedagógica, que há a preocupação em envolver as famílias no processo educativo. Percebi que há um site onde são colocadas fotografias das crianças em ação na escola e que existem formações dirigidas às famílias através de workshops como forma de partilhar informações importantes, ajudando-os a compreender e a lidar melhor em diversas situações com os filhos, numa perspetiva de formação pedagógica. Nas duas instituições, as educadoras caracterizam os pais como participativos, sendo que estes colaboram quando algo é solicitado e não só: fazem propostas de atividades, dinamizam momentos, levam novos materiais.

1.5. Caracterização dos Grupos de Crianças

Conhecer em profundidade as crianças que constituem o grupo com o qual vamos contactar implica ter acesso a informações de diferentes níveis. Primeiramente deve ser um bom observador, pois a observação constitui a forma mais eficaz de conhecer cada criança, identificando os seus interesses, as suas dificuldades para conseguir adaptar as suas propostas à necessidade de cada criança e do grupo.

No quadro 2 (cf. Anexo C) é apresentada uma caracterização geral de ambos os grupos de crianças a fim de dar a conhecer, em traços gerais, a constituição de cada um. Posteriormente, é feita uma caracterização a nível de desenvolvimento do grupo no que respeita à autonomia, relação com os pares, relação com os adultos a apropriação do espaço, tendo em conta a minha vivência e as observações realizadas no âmbito da PPS.

A constituição dos grupos é bastante semelhante, sendo que a sala de creche é constituída por 17 crianças e a sala de JI por 22. No que respeita ao sexo, nos dois grupos predomina o masculino. A maioria das crianças dos dois grupos já frequentavam a mesma instituição no ano anterior.

As crianças do grupo de creche são muito ativas, gostam muito de brincadeiras em grande grupo e com muito movimento. Revelam ser muito meigas e empáticas. Tive a oportunidade de observar que é um grupo muito autónomo no que diz respeito às rotinas e com uma capacidade reflexiva muito elevada. A aprendizagem é feita pela

própria experiência da criança, pela tentativa e erro, num ambiente em que o adulto a apoia e encoraja. Todas as interações convidam à exploração ativa, à brincadeira e os adultos proporcionam e participam em atividades estimulantes e desafiadoras enquadradas numa rotina consistente.

No JI, as crianças são autónomas na realização das tarefas ao longo do dia. Envolvem-se em atividades de grande grupo, gostam de atividades divertidas e interessantes e identificam-se a si próprias e aos outros como membros de um grupo sendo que houve uma enorme evolução no que respeita à solidariedade de uns para os outros uma vez que no início da PPS não era evidente este aspeto. Apresentam dificuldade em respeitar a vez de falar, ideias e opiniões diferentes e em compreender que todos têm ritmos diferentes e que não há nenhum problema por ser assim. As crianças brincam em conjunto sendo que por vezes surgem alguns conflitos, nomeadamente na partilha de brinquedos ou na permanência em certas áreas da sala. Ainda que existam este tipo de conflitos, brincam bastante com os pares, realizando, de forma autónoma, pequenos grupos de brincadeira.

A caracterização dos dois contextos permitiu-me, na ação direta com as crianças, conhecer as duas instituições, estabelecer relações de confiança e de cooperação com toda a equipa educativa, ter em consideração todos e cada um durante todo o processo havendo, progressivamente, uma maior partilha de informações e um trabalho de equipa mais consistente. Fui conhecendo a estrutura de cada família das crianças da sala, promovi a sua participação nos contextos socioeducativos e reconhecendo cada interveniente como principal educador, tendo sempre a premissa de que cada criança beneficia das relações estabelecidas entre os adultos. Encarei cada contacto com as crianças com o objetivo de promover interações de qualidade, promovendo o seu desenvolvimento global, quer na parte cognitiva, quer na parte social, emocional e motora. À medida que me fui apropriando do espaço e do tempo, encarei-os como fatores essenciais na interação entre adultos e crianças.

De seguida, será realizada uma análise reflexiva de todo o processo onde ficarão definidos os pressupostos pedagógicos e as intenções gerais para a ação bem como, as intenções específicas para cada contexto

Capítulo II. Análise Reflexiva da Intervenção

Foi através do levantamento das características do contexto, que inclui o meio envolvente, as instituições em causa e a caracterização dos grupos de crianças, que identifiquei as intenções para a ação pedagógica que se encontram organizadas numa tabela elaborada por mim com o objetivo de as sintetizar e que (cf. Anexo D), aliados aos meus pressupostos teóricos, definiram a minha conduta e delinearam a minha prática. Para além do levantamento das fragilidades do contexto, reconhecendo concomitantemente as fortes potencialidades, procurei criar uma fundamentação para a intervenção e neste capítulo serão explicitados quais os pressupostos pedagógicos e as intenções gerais subjacentes à minha prática pedagógica e quais as intenções específicas para os dois contextos refletindo sobre a minha prática na consecução de tais intenções.

1. Pressupostos Pedagógicos e Intenções Gerais Subjacentes à PPS

Ao longo do meu percurso académico e profissional, fui definindo os princípios pedagógicos que devem estar subjacentes à minha prática educativa e identifiquei-me com os Princípios Básicos do modelo pedagógico *High Scope*. Estes pressupostos passam pelas representações que tenho de *educação* e de *infância* e pelas práticas e poderes de participação que atribuo a cada agente educativo (criança, família e equipa educativa).

Tal como Teresa Vasconcelos (2004) refere as escolas têm de ser “lugares éticos” e propõe uma “ética do cuidado” para a educação. A autora fundamenta a afirmação do exercício da educação de infância como ocupação ética na definição das características de Lilian Katz (1972) de uma profissão, ou seja, como uma necessidade social, como uma função altruísta no sentido em que existindo como serviço social às crianças e famílias, deve estar centrada nos seus interesses, procurando que o bem-estar da criança seja a referência basilar de qualquer das suas práticas. Para além disto, e continuando nas características essenciais para uma profissão, está a existência de um quadro de referência para a prática, que no caso dos educadores se centra na diversidade de modelos pedagógicos e também na carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada.

Segundo o Decreto-Lei no 240/2001, que define o Perfil de Desempenho do Educador, está contemplada, “no âmbito da relação e da ação educativa” (Decreto-Lei

no 240/2001), a promoção da **autonomia** da criança, da **cooperação**, do **pensamento crítico** e da **resolução de problemas**, bem como o “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de **educação para a cidadania**” (Decreto-Lei no 240/2001). Desta forma, começo por referir a imprescindibilidade do diálogo, da **comunicação** como forma de alcançar a inteligibilidade e a reciprocidade como reforço da “construção de algo significativo e enriquecedor, na troca entre os dois sujeitos da relação: a criança e o educador” (Paulo Freire, 1996, p.42).

Toda a estrutura do modelo *High Scope* está pensada tendo em vista “a construção da **autonomia intelectual** da criança” (Formosinho, 1998, p.58), seja a nível da conceção do espaço, materiais e interações adulto-criança, seja a nível da rotina diária. Existem duas abordagens educacionais possíveis: a abordagem vertical que se foca nas fases de desenvolvimento e naquilo que a criança não consegue fazer e espera-se que, através da repetição, adquira novas capacidades; e a **abordagem horizontal** que compreende a sequência do desenvolvimento e se foca naquilo que a criança consegue fazer proporcionando experiências onde utilize as suas capacidades e adquira novas quando se sente preparada. É com a abordagem horizontal que eu me identifico uma vez que quero que as crianças se sintam confiantes, que tenham **sentimentos** de competência, capacidade de **reflexão** e pensamento crítico. Sigo uma abordagem carinhosa e terna que se centra nos **pontos fortes** das crianças, com o objetivo de construir relações saudáveis entre pais e filhos, educadores e crianças, escola e **família**, entre as próprias crianças e entre a equipa pedagógica.

Outro dos princípios que tive em consideração foi o de criar um **ambiente democrático** e **sócio-construtivista** com o objetivo de promover o trabalho cooperativo. Assim, trabalhei através de **projetos** uma vez que a Metodologia de Trabalho de Projeto pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Assim, para além das aprendizagens realizadas no âmbito do trabalho de projeto serem consideradas significativas, devido ao grau de envolvimento das crianças, esta metodologia de trabalho permite a promoção de competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a **avaliação** do processo (Castro & Ricardo, 1993).

Também me identifico com Loris Malaguzzi, fundador das escolas de Reggio

Emilia em Itália, que afirma que para que as aprendizagens sejam feitas ativamente “O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme.” (entrevista a Malaguzzi, 21 de junho de 1990 in Edwards, Grandini e Forman, 1993, pg. 205). No fundo, no âmbito de encarar a educação como uma prática cuja finalidade consiste, em primeira instância, em “propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir” (Dewey, 1897).

Daqui a poucos meses serei eu a responsável pelo exercício e desenvolvimento do currículo (Roldão, 1999). Na minha perspectiva é fundamental que aquilo em que acredito esteja claro para que, de forma consciente, encontre o caminho que pretendo trilhar com as crianças. Como afirma Roldão (1999), “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele”. De acordo com aquilo que defini como a minha filosofia educativa, o modelo *High Scope* apresenta-se como aquele que será a metodologia para a minha intervenção educativa uma vez que tem como premissas tudo aquilo que acima referi.

Este modelo é construtivista-interacionista, porque considera que o desenvolvimento e o conhecimento vão sendo construídos pelo sujeito a partir das interações entre ele próprio e o mundo que o rodeia (objetos e pessoas). Tal como defende Piaget (citado por Post & Hohmann, 2011), “O conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre a criança e esses objectos”.

Nesta perspectiva, de aprendizagem ativa, é através das experiências, de qualidade e significativas que a criança ao vivenciar e ao retirar destas sentidos pela reflexão, alcança os conhecimentos. O papel do adulto é o de proporcionar-lhe tais experiências, num ambiente livre, aberto, reconhecedor do seu valor e das suas conquistas incentivando a sua necessidade e curiosidade de exploração do meio.

Sucintamente, os princípios orientadores de uma abordagem *High Scope* e com os quais me identifico e defendo são: a) a aprendizagem pela ação; b) a qualidade da

interação adulto-criança; c) contexto de aprendizagem definido, pensado, planeado para oferecer oportunidades à criança de realizar escolhas e tomar decisões; d) uma rotina diária consistente, baseada num processo de planejar-fazer-rever e por fim e) a avaliação realizada através da partilha e registo de observações diárias entre os profissionais de educação que interagem com as crianças.

Tendo em conta os pressupostos acima referidos, as intenções gerais para os dois momentos da minha PPS foram: **1)** Efetuar propostas que vão ao encontro dos indicadores chave de desenvolvimeto (KDI's¹ - Key Development Indicators) para a creche e das áreas de conteúdo para o JI que façam sentido para os grupos; **2)** Criar estratégias para desenvolver um ambiente democrático e sócio-construtivista onde a cooperação entre pares seja privilegiada; **3)** Promover um clima de participação do grupo valorizando o seu contributo para as atividades; **4)** Planear e concretizar atividades de envolvimento com as famílias; **5)** Promover situações diversificadas em que as crianças possam partilhar as suas descobertas e produções; **6)** Envolver as crianças nos processos de planeamento e de avaliação dos diferentes momentos do quotidiano; **7)** Implementar estratégias que permitam uma progressiva autonomização da criança quer seja nas rotinas diárias, quer seja na resolução de conflitos interpessoais.

Nos pontos seguintes, abordarei as intenções específicas para cada contexto onde explicitarei as estratégias utilizadas. Procurei que toda a minha intervenção atendesse às necessidades e interesses das crianças tendo em conta as minhas intenções gerais e os meus pressupostos pedagógicos.

2. Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação Pedagógica

Tendo por base a caracterização dos contextos da PPS, para a qual me servi de processos e técnicas de recolha de dados, as atividades propostas foram ao encontro de uma linha de intervenção toda ela centrada nas necessidades/fragilidades das crianças mas também nos seus gostos e interesses. Recorri ainda aos registos diários realizados

¹ Os indicadores chave de desenvolvimento (KDI) são “uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.32). No seu conjunto, definem o conhecimento que a criança adquire e constrói na sequência de interações com os materiais, pessoas, ideias e acontecimentos.

durante os dois momentos da PPS e compilados nos portfólios bem como aos diversos documentos institucionais como os projetos educativos da instituição, projetos pedagógicos de sala e sobre os modelos educativos por estas assumido como parte da sua filosofia e prática pedagógica. Tenho a noção de que este levantamento de potencialidades e fragilidade é extremamente importante, determinando as intenções fundamentais para a ação. No entanto, foi preciso ter sempre em atenção as situações do dia-a-dia, suscitando novos interesses nas crianças. O plano geral de atividades foi flexível para se adaptar às situações, aproveitando o máximo de situações imprevistas.

2.1. Creche

Depois de refletir sobre as potencialidades e fragilidades deste grupo e tendo em conta as intenções da educadora cooperante, defini as principais intenções: **a)** Promover atividades que permitissem a exploração de diferentes materiais e técnicas ao nível da exploração artística, **b)** criar momentos de leitura e partilha de histórias, **c)** estabelecer novas rotinas, **d)** apoiar na resolução de conflitos interpessoais criando estratégias que facilitassem a maior autonomização das crianças na resolução dos mesmos (aspeto que será analisado de forma aprofundada no Capítulo III do presente relatório uma vez que foi a problemática mais significativa da minha PPS). De seguida, ilustrarei o trabalho desenvolvido com as crianças evidenciando as suas vozes.

a) Promover atividades que permitam a exploração de diferentes materiais e técnicas ao nível da exploração artística

Durante a semana de observação, percebi que no momento de brincadeira livre, eram muitas as crianças a escolher a área das artes para brincar sendo que passavam grande parte do tempo a explorar os diferentes recursos disponíveis.

Tendo em conta que “bebés e crianças até aos 3 anos de idade aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2007, p.22), propus atividades que permitiram a exploração de diferentes materiais e técnicas desde o primeiro contacto com os materiais, em exploração livre, ao esboço inesperado ou intencional de imagens ou figuras (desde simples a mais complexas) através de experiências sensoriais e do contacto com novos e diferentes materiais. Segundo Post &

Hohmann (2007), a interação com materiais deve “começar com simplicidade”, recorrendo a objetos pouco complexos, de fácil manuseamento e, consoante o tempo de exploração e o tipo de apropriação por parte das crianças, estes vão sendo alterados, de forma a ampliar o nível de estimulação.

Durante as duas primeiras semanas de estágio, e tendo em conta as intenções da educadora cooperante, trabalhámos a noção da figura humana bem como a representação de algumas emoções. Para isso, promovemos atividades recorrendo a diferentes técnicas de expressão artística como o contorno da figura humana. Com esta atividade foram também trabalhadas noções matemáticas, como o conceito de número e a iniciativa do grupo na cooperação entre pares:

“Depois de explorarmos os materiais conversámos sobre as diferentes partes do corpo. Falámos também da quantidade: “quantos pés temos? E quantas mãos?”. Todas as crianças afirmavam que tínhamos duas mãos, dois pés e duas pernas. No entanto, algumas tinham dúvidas relativamente às orelhas e aos olhos. Inferi que fosse por não conseguirem ver e por isso sugeri que olhassem uns para os outros e que contassem quantas orelhas e olhos os amigos tinham.

(nota de campo do dia 8 de janeiro de 2014)

Recorremos também à massa de cores para explorarmos os diferentes elementos da cara, fizemos colagens das diferentes partes do corpo, fizemos ainda a representação gráfica da figura humana. Trabalhámos também emoções e diferentes estados de humor recorrendo a jogos de imitação, a canções e a histórias.

“Sentamo-nos e começo por perguntar às crianças como se sentem: “V. tem fome”; “A mamã está a chegar” (S.V.). Digo-lhes que estou feliz por estar com eles e que me apetece sorrir. Quando estamos tristes o que fazemos? A L. começa a fingir que está a chorar. E quando estamos contentes? Todos se riem. Começo a contar uma história de um menino que passa por diversas emoções e vou desenhando caras felizes, tristes, zangadas. Para além das emoções, desenho também pequenas ações como brincar e dormir. Desenho uma criança a dormir e o V.B. diz “os olhos do menino estão tristes”.

(Nota de campo do dia 13 de janeiro de 2014)

Percebemos que um pequeno grupo de crianças demonstrava muito interesse pelo tópico dos bombeiros e por isso, durante a terceira semana, planificámos atividades à volta do mesmo. Levei um fato de bombeiros, um capacete e um jogo para a sala. Construímos os nossos próprios capacetes recorrendo à técnica do balão, fizemos um quartel de bombeiros que serviu para criar um novo espaço na sala.

Ao longo da PPS promovi as condições necessárias para a execução das diferentes atividades, através da disponibilização de diversos materiais, colocando-os à disposição das crianças. Valorizei sempre os trabalhos das crianças, apreciando-os e expondo-os na sala sendo que foram sempre envolvidos nesse processo. Para além disso, as crianças foram-se revelando cada vez mais autónomas na utilização e arrumação dos materiais.

A expressão plástica deve ser abordada com as crianças pois contribui para fatores sociais (estar em grupo, valorizar-se a si e ao outro, respeitar opiniões diversas, partilhar ideias), fatores quotidianos (conservar o material, manter a sala limpa e arrumada), valores de liberdade, autoconfiança e autonomia da criança (opção de escolha) e fatores motores (motricidade fina). Assim, as atividades promovidas nesta área, permitiram que as crianças desenvolvessem a criatividade e a destreza de movimentos, adquirissem noções espaciais e utilizassem diferentes formas de composição dos materiais. Durante a PPS, misturámos cores dentro de uma mica, utilizámos formas diversificadas de representação da figura humana, recorremos a diferentes modos de expressão: desenho, pintura e colagem.

b) Criar momentos de leitura e de partilha de histórias

Uma das fragilidades deste grupo prende-se com a dificuldade em estarem todos no mesmo sítio e ao mesmo tempo e, por isso, foram criados momentos de leitura e de partilha de histórias ou ideias sobre as mesmas, introduzindo o livro às crianças sob diversas formas e abordagens, contribuindo para o desenvolvimento da expressão oral, tendo em vista o desenvolvimento de um clima de participação e comunicação que valorizasse as iniciativas individuais e as do grupo de crianças. Percebi que as crianças deste grupo recorrem muitas vezes à área dos livros, que adoram ouvir histórias e que estão muito atentas às ilustrações.

As histórias recriam simbolicamente a realidade, os problemas existenciais da criança, medos, desejos, oferecendo formas de resolução. Assim, as histórias, para além da função social e de comunicação, têm o seu papel afetivo na organização mental que podem conferir à criança, introduzindo profundidade na compreensão, pela noção de

espaço, tempo, sucessão de eventos, percepção de causa e consequência e ainda, da aproximação que fazem a aspetos do quotidiano.

A leitura e a escuta de histórias contribui para o desenvolvimento da capacidade reflexiva da criança, pois na escuta de histórias está a oportunidade da criança visualizar e entender de forma mais clara os seus sentimentos em relação ao mundo e a todas as coisas que fazem parte dele. Numa abordagem informal à mesma, baseando-se no seu carácter lúdico, considero que estas constituem pontes de ligação, prazerosas, para outras áreas do saber, uma vez que do mundo da literatura podem fazer parte os mais variados temas ou conceitos e portanto, oportunidades de aprendizagem. Assim, ao longo das quatro semanas da minha PPS em creche, promovi várias atividades em que a partilha de histórias esteve presente, quer recorrendo a animações de leitura, a histórias cantadas, a jogos quer a livros.

“Associei a cada personagem um som e um movimento: para o chibinho sabichão pequenino utilizamos os dedos, a voz baixa e repetíamos “patati, patati, patati”; para o chibo sabichão médio utilizámos palmas, a voz normal e repetíamos “patatá, patatá, patatá”; para o chibão sabichão grande utilizámos os pés, a voz muito forte e grave e repetíamos “patatão, patatão, patatão”. No final da história, levantamo-nos e inventámos formas de locomoção para cada personagem. Uma das crianças perguntou “O ogre?”. Sugeri que utilizássemos o som “Patum, patum, patu” aliado a um movimento de leão.

(nota de campo do dia 7 de janeiro de 2014)

A animação da leitura sendo um ato coletivo e orientado pretende atribuir aos livros um novo significado, para lá de algo estático e monótono, podendo mostrar a dinâmica e apresentar-se como algo interativo e divertido.

“Comigo tenho um saco e o livro da “Tartaruga que queria Dormir”. Levo a cama que existe na área da casa, um lenço e um pequeno objeto parecido com um bolo. Fechei os estores, liguei a lanterna e uma música começou a ecoar pela sala. Pouco a pouco, as crianças acalmavam-se. Muito lentamente, tirei a tartaruga que estava escondida no saco: “Esta é a minha amiga tartaruga... é uma tartaruga muito especial porque tudo o que queria era dormir”. A música terminou e a história começou. As crianças estavam calmas, muito atentas e, pouco a pouco, começaram a repetir algumas partes da história como “carapaça”, “tic-tac do relógio”.”

(nota de campo do dia 29 de janeiro de 2014)

Sei que formar leitores e gerar permanentes hábitos de leitura não é um objetivo indubitavelmente conquistado e que resulta de um trabalho contínuo, consistente e sistemático em torno do livro, que ocorre por um processo de habituação e que mais

efetivo será quanto se associar a dimensão afetiva da criança, na sua descoberta do prazer de ler. Ao longo da PPS em creche, as crianças começaram a perceber que nos diferentes momentos da rotina, seria necessário adotar diferentes posturas e já conseguiam estar no tapete todos juntos ainda que algumas crianças continuassem a levantar-se frequentemente.

c) Estabelecer novas rotinas

A rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Neste sentido, parece-me importante referir que num contexto de aprendizagem ativa, são assegurados ao longo das rotinas vários momentos que potenciam explorações em diferentes contextos. Como referido no capítulo I, a instituição onde realizei a minha PPS em creche, tem como orientador o modelo *High Scope* pelo que faz parte da rotina da sala o processo “planear-fazer-rever”, como forma de dar às crianças oportunidade de escolher o que pretendem fazer, promovendo em si a segurança e o controlo, uma vez que desta forma, antecipa o que vai fazer, bem como a autonomia e a confiança na escolha e tomada de decisão, a par da componente sempre presente do diálogo e da valorização dos contributos da criança.

Em reunião com a educadora, decidimos que durante a minha PPS seriam estabelecidas novas rotinas (planear-fazer-rever; momentos de pequenos grupos; quadro de presenças). Para que as crianças conseguissem realizar estes momentos de uma forma autónoma, a organização da sala foi pensada para as crianças e, por isso, as áreas de interesse foram definidas na sala no início do mês de janeiro recorrendo a símbolos com o objetivo de dar oportunidade à criança de escolher e decidir os seus planos.

O momento de planear é aquele em que cada criança reflete e pensa o que pretende desenvolver na sala. Isto permite que a criança expresse intenções e que faça planos ao longo do tempo. Assim, criei em conjunto com a equipa educativa diversas estratégias que facilitaram a expressão por parte das crianças dos seus planos:

“Para planear a educadora utiliza uma caixa *mágica* e cada criança diz aquilo que vai fazer colocando dentro da caixa um objeto da área da sala/dos materiais que pensa utilizar. (estrela, carro, pista).”

(nota de campo do dia 12 de dezembro de 2013)

“Estão vários objetos das diferentes áreas no tapete e depois do bom dia falamos sobre eles: a que área pertence este objeto? Quem quer ir para esta área?”

(nota de campo do dia 7 de janeiro de 2014)

“Depois de cantarmos o bom-dia, sugerimos que se faça um comboio. Cantamos a canção do comboio e à medida que passamos pelas diferentes áreas da sala, as crianças que pretendem brincar nessa área saem do comboio e partilham com os amigos os seus planos”

(nota de campo do dia 15 de janeiro de 2014)

Introduzimos também os momentos de trabalho em pequeno grupo e através das reflexões realizadas durante a minha prática, compreendi que estes momentos são fundamentais porque permitem uma relação mais individualizada com cada criança. No que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades das crianças, o trabalho em pequenos grupos “permite aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas.” (Hohmann, 2007, p.375). Este aspeto torna-se tanto mais significativo quanto mais resultar dos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças. Neste momento são proporcionadas pelos adultos experiências de aprendizagem baseados nos interesses das crianças e nos conteúdos curriculares (KDI's). Percebi que algumas das atividades que estavam pensadas para serem realizadas em momentos de grande grupo, tiveram de ser ajustadas passando para momentos de pequeno grupo, onde a atenção das crianças era visivelmente maior e a possibilidade de melhor gestão do grupo durante a atividade era mais favorável. Assim, não só ajustei as atividades à modalidade de trabalho, privilegiando os momentos de pequeno grupo, como as fui alterando tendo em conta as características do grupo. Evitei que atividades que exigissem concentração se realizassem no período da tarde, por me ter apercebido, durante a primeira semana, que após a sesta as crianças estariam mais despertas para uma atividade com maior grau de movimento.

No dia 21 de janeiro de 2014, introduzimos o quadro das presenças:

“A manhã começa com a introdução de uma nova rotina: com a ajuda de um painel branco, utilizamos as fotografias com íman para marcar as presenças. Cantamos o Bom Dia e as crianças vão colocando a respetiva fotografia no quadro. Estão verdadeiramente envolvidos e mostram as fotografias a todas as pessoas que entram na sala.”

(nota de campo do dia 21 de janeiro de 2014)

De uma forma progressiva, foi dado espaço às crianças para falarem sobre situações que tivessem acontecido na sala introduzindo assim o momento da revisão na rotina da sala:

“No momento do pequeno grupo, fico responsável pelo grupo vermelho e pintamos uma caixa de cartão que servirá para o quartel dos bombeiros. As crianças estão a trabalhar em grupos: pintam partes específicas da caixa a pares. Não conseguimos concluir a pintura porque a educadora chegou com o grupo amarelo. Promovemos a partilha de experiências e o grupo amarelo diz ao vermelho: “O J. caiu”; “Estava a chover”; “Não fomos à horta”. O grupo vermelho diz ao amarelo: “Temos uma garagem na sala”; “Não está seco”; “Eu pinte com vermelho”; “pinte com um pincel diferente”.”

(nota de campo do dia 28 de janeiro de 2014)

Na minha opinião, a rotina diária é um dos pontos mais fortes deste modelo uma vez que “é constante, estável e portanto, previsível pela criança” que “conhece o que antecedeu” e “sabe o que a espera”, proporcionando-lhe tranquilidade, afastando ansiedades, potenciando a sua “segurança e independência” (Formosinho, 1998, pp. 71-72), contribuindo diretamente para a sua autonomia. Assim, não as entendi nunca como uma simples execução de tarefas destinadas a assegurar as necessidades básicas das crianças, despromovidas de objetivos pedagógicos, mas sim como espaços de aprendizagem efetiva onde a promoção da autonomia foi uma das minhas preocupações.

Outra das minhas preocupações foi envolver todas as crianças nos diferentes momentos da rotina. Reparei que algumas crianças apresentavam níveis de bem-estar baixos e que, no tempo de escolha livre, não se envolviam em brincadeiras e por isso trabalhei de forma mais individualizada com cada uma dessas crianças.

“Enquanto que a maioria das crianças se levanta para ir brincar, o M. fica sentado no tapete agarrado ao seu “miau”, com a chucha e com lágrimas nos olhos. Por ter compreendido que o M. ainda está numa fase de adaptação ao contexto escolar, decido que tenho de arranjar estratégias para o integrar no grupo. Começo por fingir que lhe vou fazer cócegas, reage com muita satisfação e foge para se esconder atrás do fantocheiro onde brincamos ao “esconde-esconde”. O P.M vem-se juntar à brincadeira e traz consigo um rolo de cartão. Finjo que é uma corneta e, tanto o M. como o P.M. imitam. O M. retira-me o rolo da mão e coloca-o no seu olho. Quando me encontra ri-se muito alto e começa a colocar o seu dedo dentro do rolo. Colo os meus dedos na outra extremidade e quando nos encontramos ri-se com muita satisfação. O P.M coloca o rolo perto do ouvido dele e faço alguns barulhos de animais. Faço o mesmo ao M. e digo-lhe “Estou tão feliz por estar a brincar contigo”. Ele retira-me o rolo da mão e coloca-o na sua boca. Junto o meu ouvido à outra extremidade e o M., muito timidamente, faz um som que me parece um rugido de leão. Da segunda vez, volta a fazê-lo mas com maior

intensidade. Digo-lhe “mas que leão tão feroz” e assusto-me. O M. reage muito bem e quer repetir a brincadeira mas, desta vez, diz “Rita”.

(nota de campo do dia 7 de janeiro de 2014)

2.2. Jardim-de-Infância

Neste contexto, deparei-me com vários dilemas éticos que me fizeram refletir sobre a responsabilidade de cada um de nós na vida das crianças. Deparei-me com uma sala de atividades organizada no que respeita ao espaço mas que não tinha uma rotina consistente: muitos momentos de grande grupo onde não partilhavam nem refletiam em conjunto e muitos momentos de escolha livre. No que respeita aos conflitos, o grupo de crianças recorria frequentemente ao adulto na tentativa de resolução.

Em reuniões com a educadora cooperante, decidimos que o plano geral de ação passaria por **a)** reestruturar a rotina diária, **b)** criar estratégias para que os instrumentos de trabalho já existentes na sala ganhassem significado, **c)** criar momentos de leitura e partilha de histórias e introduzir novos materiais na área dos livros, **d)** trabalhar a consciência fonológica, **e)** apoiar na resolução de conflitos interpessoais criando estratégias que facilitassem a maior autonomização das crianças na resolução dos mesmo (aspeto que será analisado no Capítulo III do presente relatório uma vez que foi a problemática mais significativa da minha PPS). Nos tópicos seguintes, ilustrarei o trabalho desenvolvido em equipa na PPS evidenciando as vozes das crianças

a) Reestruturar a rotina diária

Segundo Ferreira (2004), as rotinas em JI são “um padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e organiza os comportamentos e orienta as acções” (p. 92). Durante as primeiras semanas neste contexto, compreendi que a rotina não era consistente e, ao partilhar esta inquietação com a educadora, propus-lhe algumas alterações. Partilhei que seria necessário tornar a rotina consistente, flexível, onde houvesse partilha de controlo, diversidade de organização da dinâmica do grupo e onde fossem propostas atividades variadas que fossem ao encontro das diferentes áreas curriculares. Assim, a rotina passou a ser segmentada em tempos específicos correspondentes a determinadas atividades e esta sequência de momentos foi sendo,

progressivamente, seguida e compreendida pelas crianças:

“Estou sozinha na sala, cantamos, marcamos as presenças e sentamo-nos na roda. A M.S. pergunta se não vamos fazer um jogo em conjunto e eu digo que sim. Nesse momento levantam-se e o A.C. diz “Qual é? O jogo do dado?””

(nota de campo do dia 21 abril de 2014)

Depois do reforço alimentar da manhã e de marcarmos as presenças e as atividades, foram criados momentos de grande grupo onde todas as crianças e adultos estiveram juntos para participarem em atividades de movimento, expressões artísticas, conversar, jogos, entre outros. Esta participação não significou “fazermos todos o mesmo” uma vez que cada criança teve a oportunidade de participar dando o seu contributo/ideia. Os momentos de grande grupo foram momentos de partilha de experiências extremamente positivos. Sinto que potenciaram um sentimento de comunidade e que contribuíram para a resolução de problemas do grupo. Estes momentos foram sempre planificados em equipa mas foram flexíveis uma vez que aproveitámos sempre os momentos imprevistos (como pudemos ver na nota de campo anterior) como podemos ver de seguida:

“Por fim, fazemos atividade de grande grupo: “uma vez que a J. partilhou connosco que tinha visto um rato, o que acham de fazermos uma atividade sobre os 3 pequenos ratitos?” (atividade que não estava prevista mas que me fez sentido para incentivar a J. a partilhar mais coisas com o grande grupo).”

(Nota de campo do dia 23 de abril de 2014)

Depois da minha observação e de ter discutido com a educadora, foram criados três pequenos grupos (amarelo, azul e vermelho), que serviram para criarmos momentos que permitissem criar uma relação mais individualizada com cada criança. Decidimos que cada adulto da sala ficaria responsável por um pequeno grupo o que permitiu um maior envolvimento por parte da assistente operacional (outro problema identificado no capítulo I).

No que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades das crianças, o trabalho em pequenos grupos “permite aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas.” (Hohmann, 2007, p.375). Este aspeto torna-se tanto mais significativo quanto mais resultar dos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças. Durante a PPS em JI, os momentos de trabalho em pequeno grupo foram planificados tendo em conta os pontos fortes das

crianças, foram momentos em que puderam experimentar e explorar materiais, que de outro modo não teriam oportunidade. Permitiram que as crianças contactassem e interagissem regularmente com pares e que os adultos observassem e interagissem diariamente com um pequeno número de crianças criando estratégias de apoio num contexto estável. A planificação destes momentos teve em consideração o trabalho que estava a ser desenvolvido na sala de atividades. Depois do momento do pequeno grupo, as crianças colocavam em prática os seus planos. Brincavam na sala, com os materiais do seu interesse e isso permitia aos adultos observarem os interesses de cada uma.

Depois do momento de brincadeira livre, sentávamo-nos na roda e as crianças tinham a oportunidade de falar sobre as suas experiências pessoais mais significativas contando aquilo que estiveram a fazer, mostrando aquilo que fizeram, com quem estiveram, o que mais gostaram e o que menos gostaram. Isto permite que a criança fale tendo em conta imagens mentais, expanda a consciência para além do presente e construa o seu próprio entendimento sobre experiências que vivenciou. No entanto, o facto deste momento ser em grande grupo, dificultou um pouco os níveis de envolvimento da maioria das crianças.

“Depois da brincadeira livre nas áreas, sentamo-nos na roda. Entrego números a dez crianças e comigo tenho um bloco de madeira. Tiro o meu telemóvel e digo que vou ligar para um número especial “Vou ligar para o número 2”. Imito o som de um telefone e pergunto se alguém ouve um telefone a tocar. Depois de identificarmos a criança que tem o número dois, converso com essa criança sobre aquilo que fez de manhã, com quem brincou, com que materiais, em que área. Estão todos muito envolvidos a quererem ouvir e sugerem perguntas.”

(nota de campo do dia 14 de fevereiro de 2014)

O facto de existir uma rotina definida fez com que as crianças pudessem antecipar os acontecimentos e agir em conformidade com as exigências de cada momento do dia. De igual modo, nós, os adultos, fomos interpretando as rotinas no sentido de responder às necessidades das crianças. Assim, a rotina foi flexível, uma vez que não se “pode prever com exactidão aquilo que as crianças dirão ou farão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 227). Na estruturação desta nova rotina, quisemos providenciar períodos de tempo mais calmos e períodos para experiências mais ativas. Para além disso, os momentos de exterior e de brincadeira livre foram também pensados e, em todos os momentos, tivemos a intenção de promover uma enorme variedade de

atividades e de jogos onde os adultos interagiram e brincaram com as crianças durante esse tempo. Contudo, todos estes tempos foram geridos tendo em consideração o planeamento das atividades feito em conjunto com as crianças.

b) Criar estratégias para que os quadros de pilotagens de aprendizagens da sala ganhassem significado

Tal como referido no capítulo I do presente relatório, a equipa educativa do JI baseia-se no MEM no que diz respeito aos instrumentos e quadros utilizados. Desta forma, na sala, há dois quadros: o quadro mensal de presenças e o quadro semanal de marcação de atividades.

O mapa mensal de presenças serve para a criança marcar com um círculo verde a sua presença na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia. Durante as primeiras semanas de estágio, a assistente operacional chamava as crianças por ordem alfabética, dava-lhes um círculo verde e dizia-lhes onde a deveriam colocar. À medida que me fui apropriando do espaço e do tempo, dinamizei este momento e compreendi que nem todas as crianças sabiam onde estava o seu nome nem eram autónomas na marcação das presenças. No fundo, este quadro servia de apoio aos adultos da sala para compreenderem a frequência de cada criança na escola.

Para resolvermos o facto da maioria das crianças não identificarem o seu nome no quadro mensal de presenças e na sequência da reestruturação da rotina e da criação de momentos de trabalho em pequeno grupo, foram criados com as crianças cartões (azul, vermelho ou amarelo, dependendo do grupo a que pertencessem) onde constasse o nome de cada criança em suporte de papel escrito em letras maiúsculas e um símbolo escolhido pelas crianças:

“Na semana anterior, reuni com cada criança individualmente e em conjunto escolhemos um símbolo (com os de 3/4 anos, um símbolo cujo nome começasse com a mesma letra do nome, com os de 4/5 tentei que o som inicial do nome, fosse também o som inicial do símbolo). Apresentamos os símbolos uns aos outros e todos identificam o seu nome e o nome dos amigos. O quadro das presenças passou a ter os cartões e uma seta colocada em cima do dia correspondente e que permite ser mudada diariamente.”

(nota de campo do dia 27 de março de 2014)

Sinto que o facto de pertencerem a um pequeno grupo e de terem um símbolo associado ao seu nome, facilitou a cada vez maior autonomização na marcação das

presenças. Para além disso, os símbolos tiveram uma enorme importância na construção da identidade de cada criança uma vez que recorriam frequentemente aos cartões para desenharem os símbolos, para mostrarem aos pais e aos amigos:

“Sugeri-lhe que fizéssemos um papagaio idêntico àquele. Fomos para perto de uma janela, e com uma caneta passamos para uma folha branca os contornos do papagaio. Pintámo-lo com lápis de cera e, no fim, dei-lhe duas penas. O L.F. estava extremamente feliz: sentou-se ao meu colo, sorriu e perguntava constantemente se o podia levar para casa: “quero escrever que é o meu papagaio”. Levantou-se muito repentinamente do meu colo e dirigiu-se à caixa onde estão guardados os cartões dos nomes: “Podes desenhar o meu símbolo?”. Desenhei o símbolo e ele agarrou-se com muita força ao seu novo papagaio.”

(nota de campo do dia 28 de março de 2014)

Ao longo da PPS, as crianças começaram a utilizar este quadro de forma autónoma e foram momentos de cooperação entre pares:

“Durante esta semana tenho estado muito tempo sozinha com o grande grupo. Têm sido momentos calmos, fáceis de gerir e sinto que já se apropriam da rotina: mudam a seta e marcam as presenças. Vão em pares e quase que não precisam de ajuda neste momento sendo que se entreejudam: um coloca o dedo no nome e outro coloca o dedo no dia.”

(nota de campo do dia 22 abril de 2014)

O quadro semanal de marcação de atividades é constituído por um mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente as diferentes áreas disponíveis e na linha horizontal superior se ordenam os dias da semana (cada dia tem uma cor diferente com o objetivo de ser mais facilmente identificado pelas crianças e o quadro tem velcro onde se colavam depois os cartões, também com velcro). No início, as atividades eram marcadas da seguinte forma:

“A educadora vai mostrando uns cartões (muito pequenos) que têm um peixe e o nome da criança. À medida que mostra os cartões, a criança levanta-se e diz para que área quer ir brincar colocando o seu cartão no lugar respetivo. Nem todas as crianças reconhecem o seu nome e não falam sobre os planos”

(nota de campo do dia 10 de fevereiro de 2014)

Para atribuir significado a este quadro, criei uma seta para ser todos os dias mudada pelas crianças. Este novo elemento foi uma oportunidade para trabalhar conteúdos matemáticos quando, por exemplo, as crianças faziam a sequência dos dias da semana. Isto permitiu estabelecer padrões: que dia é hoje? Então e que dia é amanhã?

Se hoje é dia x, ontem que dia foi? No final da PPS, todos sabiam os dias da semana e eram capazes de identificar no quadro qual o dia correspondente.

“Querem contar muitas coisas, dirigem-se aos mapas e mudam a seta dizendo que “hoje é quinta-feira”. Sentamo-nos em roda e refletimos sobre isso: “É verdade que a seta está na quarta-feira mas ontem viemos à escola?”. Rapidamente percebem que é sexta-feira e o S.M. explica o porquê: “Ontem foi feriado e não mudámos a seta”. O J.M. coloca a seta na sexta-feira.”

(nota de campo do dia 2 de maio de 2014)

Para além disso, foram criados cartões idênticos aos do quadro mensal de presenças e estratégias que envolvesse as crianças na marcação das suas atividades.

“Na sala, marcamos as atividades de uma forma diferente. Escolhi ao acaso um cartão sem o mostrar ao grupo “O nome do menino que vem marcar a atividade, começa com o som [F]. Quem é?”. Em conjunto descobrimos a quem pertence o cartão e essa criança fala sobre os seus planos.!

(nota de campo do dia 22 de abril de 2014)

“Proponho que marquemos as atividades de forma diferente: mostro uma caneta de feltro (preta com uma tampa vermelha) e rodo-a. Explico que temos de perceber para que menino está a tampa vermelha a apontar.”

(nota de campo do dia 23 de abril de 2014)

Foram promovidos alguns momentos de leitura e interpretação deste quadro através de atividades lúdicas como por exemplo:

“Pergunto-lhes se me conseguem dizer em que área é que mais meninos/as estiveram a brincar. Dizem que foi na garagem “porque estiveram seis meninos e não podiam ir mais”. Com lego fizemos 4 torres diferentes para vermos em que áreas é que estiveram mais meninos/as. Definimos uma cor para cada área e fazemos a interpretação. Colocamos por ordem crescente e foi feito o registo gráfico.”

(nota de campo do dia 23 de abril de 2014)

Durante estes momentos, foram abordados de forma interdisciplinar variados temas tendo em conta as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. As estratégias utilizadas incidiram principalmente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e que tiveram maior incidência no desenvolvimento da *consciência fonológica, no reconhecimento e escrita de palavras* (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar - MAEPE, 2010, p.18) uma vez que esta era outra das minhas intenções. Trabalhamos de forma explícita e implícita conteúdos de outras áreas curriculares nomeadamente, no domínio da matemática e das ciências naturais. Considero que

articulei, de forma integrada, os conteúdos que estavam a ser trabalhados paralelamente na sala de atividades e os conteúdos trabalhados no âmbito do projeto “Exploradores da Lua”, descrito em anexo (cf. Anexo E), mobilizando-os e recorrendo a estratégias diversificadas nos momentos em que se marcavam as presenças e as atividades.

c) Criar momentos de leitura e partilha de histórias e introduzir novos materiais na área dos livros

Por observação compreendi que havia um certo padrão na escolha das áreas para brincar uma vez que as escolhas eram sempre as mesmas e que a área da leitura se apresentava como secundária um pouco a todas as outras áreas. Foi no dia 11 de fevereiro que contei a história “Traje novo do rei” porque percebi que a educadora estava a trabalhar essa história com um pequeno grupo de crianças.

“Depois de explorarmos as imagens, disse-lhes que ia deixar o livro na sala e falamos sobre os cuidados a ter com os livros. Ao longo da semana nenhum menino escolheu a área dos livros. Hoje, três crianças foram para esta área explorar o livro e cinco pediram-me para que contasse a história.”

(nota de campo do dia 11 de fevereiro de 2014)

Ao longo das duas primeiras semanas, contei várias histórias e dinamizei-as sempre de forma diferente. Estes momentos tiveram um grande impacto uma vez que as crianças recorriam à área dos livros para ver, mexer e recontar as novas histórias e à área das artes para fazerem desenhos das histórias:

“Uma das crianças do grupo pergunta-me se pode contar uma história. Sentamo-nos em roda, vou buscar um pequeno sofá e um chapéu da área da casa e apresento o novo contador. Estão todos muito entusiasmados e apoio o T.P. a contar a sua história. No fim, partilhamos opiniões e reforço a sua capacidade de contar histórias e valorizo a sua iniciativa. Muitas crianças dizem que também querem contar e combinamos que amanhã será o F.C o contador.”

(Nota de campo do dia 18 de fevereiro de 2014)

Dada a situação recorrente da área dos livros não ser espontaneamente escolhida pelas crianças de forma mais regular emergiu a ideia de tornar a área dos livros mais apelativa, exaltando as suas potencialidades, abrindo o mundo da literatura com o intuito de desenvolver interesse pelos livros, estimular hábitos de leitura e promover um contacto afetivo e significativo das crianças com os livros. Estes são, segundo as OCEPE, um instrumento fundamental para o contacto com a escrita, meio aliás onde as

crianças descobrem o prazer de ler e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, ao longo da PPS, foram sendo introduzidos novos materiais à área dos livros uma vez que passou a ser habitual, sempre que eu ou a educadora contávamos uma história recorrendo a um livro, deixá-lo nessa área para a consulta autónoma por parte das crianças. Também elas, sempre que traziam uma história para partilhar com os amigos, deixavam o livro na estante para “que todos possam ver”.

Constatei que existia um grande interesse por parte das crianças quanto aos livros e à leitura de histórias, revelado pela frequência de dias em que uma criança trazia de casa um livro e o grupo expressava vontade de o *ler*. Assim, através do momento do “contador de histórias”, a expressão através da linguagem oral foi muito valorizada “de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças, [o que] facilita a expressão e o seu desejo de comunicar” (OCEPE, 1997, p.67). Este momento teve um enorme sucesso e houve a necessidade de criarmos uma tabela de dupla entrada para, segundo as crianças, “sabermos quem é que já contou uma história e para sabermos em que dia é que cada um vai contar.” (nota de campo do dia 20 de fevereiro).

Depois de ter identificado um problema, foi feita uma pesquisa onde tentei compreender melhor a importância de trabalhar as histórias na educação pré-escolar e as diferentes formas de abordar o texto. O Plano Nacional de Leitura especifica a importância da criação de hábitos de leitura numa perspetiva global de incrementar os níveis de literacia da população portuguesa, reforçando que a leitura é um fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo. Assim, entendi que a incidência do trabalho a desenvolver sobre a literatura infantil e na abordagem diversificada à mesma, é de importância indiscutível quanto ao desenvolvimento de competências no domínio da linguagem oral e na abordagem à escrita no pré-escolar, sabendo que o contacto precoce com o código escrito num contexto significativo facilitará a emergência da escrita e o domínio da leitura nos anos escolares posteriores. Desta forma, o trabalho desenvolvido ao longo da PPS, foi bidirecional uma vez que começaram a surgir várias produções escritas e muitos momentos de partilha de histórias onde, de forma cada vez mais autónoma, eram as crianças a gerir esse momento recorrendo ao adulto apenas quando necessário:

“Pela segunda vez, o G.A. é o contador de histórias. Vai autonomamente buscar a história e o sofá. Está muito feliz. Conta a história com muito entusiasmo. O livro faz sons à medida que se viram as páginas e o G.A. sabe identificar todos os personagens. Utiliza palavras como apresentador (“apresentor”) e espetáculo (“espáculo”). Ri-se muito depois do aplauso. Os amigos e os adultos fazem comentários muito positivos e ele gere esses momentos de forma autónoma “Eu disse que agora é o J. a falar. Gostaste mais de que parte, amigo?”.

(nota de campo do dia 9 de maio de 2014)

Para o desenvolvimento da expressão oral e emergência da escrita, tal como estabelecido nas OCEPE a abordagem à linguagem escrita deve envolver a criança em atividades informais de literacia, “enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (OCEPE, 1997, p.66). Pressupõe-se que tais competências se desenvolvam a partir de um nível pré-existente e que deverá tomar expressão num contexto que suporte e facilite a indagação, respeite o desempenho e forneça oportunidades para a participação uma vez que “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos.” (OCEPE, 1997, p.68).

Foram gerados vários momentos de reflexão em grande grupo sobre os livros. Muitas crianças referiram que não sabiam ler e ao refletirmos em conjunto sobre isso, percebemos que não era bem assim:

“Vou buscar um “livro de adultos” e trago um álbum ilustrado e falamos sobre as diferenças. Pergunto-lhes se eles acham que sabem ler e a resposta é unânime: “as crianças de 3, 4 e 5 anos não sabem ler”. Abro uma página do álbum e peço-lhes que me falem daquilo que veem. Desconstruímos a ideia do que significa ler e percebemos em conjunto que as imagens também se leem.”

(nota de campo do dia 19 de fevereiro de 2014)

Depois de compreendermos que todos conseguíamos ler “os adultos leem as letras, as crianças leem as imagens”, comecei a reparar que no momento de “contador de histórias”, os discursos das crianças eram cada vez mais complexos e faziam-no de forma cada vez mais autónoma. Reparei também que começavam a imitar o adulto e a “passar” com o seu dedo pelas páginas e pelas letras.

As crianças gostam de escrever e esta abordagem à escrita situa-se - tal como descrito nas OCEPE - numa perspetiva de literacia emergente no sentido em que se

interpreta e se trata informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. Podemos analisar estas produções em dois níveis: aspetos figurativos e aspetos conceptuais. Os aspetos figurativos são identificáveis através de uma observação de uma produção escrita enquanto que os aspetos conceptuais exigem que falemos com as crianças e que tentemos compreender as razões e a forma como funcionam com a escrita.

“O A.M. sai de perto do abecedário e diz: “Rita, posso escrever?”. Fico surpreendida porque foi a primeira vez que alguma criança fez um pedido deste género. Digo-lhe automaticamente que sim e percebo que ele procura algo na sala: “onde está a canção do Coelho Alberto? Quero escrever.”. Numa folha, o A.M. faz a representação da canção e conseguem-se identificar algumas letras. Sugiro-lhe que afixemos na sala e em conjunto decidimos o local onde ficará.”

(nota de campo do dia 23 abril de 2014)

Durante a minha PPS, a área dos livros passou a ser consultada pelas crianças com muita frequência, começaram a aparecer novos livros e materiais. Todas as crianças quiseram ser contadores de histórias. Para além disso, através do contacto com diferentes formas de abordar o texto, perceberam que as histórias se podem contar com ou sem recurso ao livro:

“Construímos uma lista sobre o que precisamos para contar uma história. As crianças referem que precisamos de silêncio, de um sofá e talvez precisemos de um livro: “Mas a Rita já nos contou histórias sem livros” (M.S)”

(nota de campo do dia 5 de maio de 2014)

d) Trabalhar a consciência fonológica

Muitas das propostas realizadas durante a minha PPS tiveram maior incidência no desenvolvimento da “consciência fonológica, no reconhecimento e escrita de palavras” (MAEPE, 2010, p.18). Começámos por criar cartões com o nome de cada criança e um símbolo que se relacionava foneticamente com o nome das crianças que permitiu que cada criança reconhecesse o seu nome e criasse um vínculo emocional com ele.

De uma forma progressiva, as crianças começaram a utilizar o abecedário para brincarem. Promovi vários momentos onde identificavam as letras a partir do som inicial de cada uma:

“Voltamos para a sala e proponho que nos sentemos perto do abecedário. Levo uma folha onde escrevi o abecedário e pergunto-lhes se eles sabem o que é que significa este conjunto de letras. O A.C. diz que é um “abedeçário” e o S.M corrige-o dizendo que é um “abecedário”. Explico-lhes que o abecedário é um conjunto de letras e que tem uma ordem específica. Proponho que arrumemos o nosso abecedário de acordo com essa ordem. Vou fazendo o som da letra e cada criança tem a oportunidade de colocar no sítio correto, pelo menos uma letra.”

(nota de campo do dia 23 abril de 2014)

Tiveram contacto com “o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo” (MAEPE, 2010, p.18) e foram ainda desenvolvidas atividades em que a criança diferenciou letras e números:

“Levei os materiais num saco e os cartões dos nomes. Falamos um pouco sobre o que era a primeira letra de um nome, aproveitei para reforçar o sentido da direção da escrita e falámos sobre o que são letras e números. Perguntei se alguém conhecia um jogo que se chamava “bowling”. Ninguém conhecia e comecei a apresentar os materiais: rolos de papel higiénico que serviram de pinos com letras e número escritos. Identificamos as letras. De cada vez que caíam pinos, falávamos sobre a letra e tentávamos encontrar palavras que se iniciassem com a mesma letra.”

(nota de campo do dia 31 de março de 2014)

Na sequência da intenção anterior, várias produções escritas surgiram e o apoio que dei nesses momentos, foi sempre o de criar estratégias que levassem a criança a identificar a letra que correspondia a um determinado som:

“O S.M., no momento de brincadeira livre, mostra-me uma revista que tem imagens do metro. Hoje, sugiro-lhe que utilize aquelas imagens para fazer uma colagem. Ele fica entusiasmado e começa a recortar e a colar. Quando termina, chama-me e pede-me que escreva a palavra metro. “E se fores tu a escrever?” – pergunto-lhe. “Eu não sei escrever!” – diz-me. Peço-lhe que venha comigo para perto do abecedário e digo-lhe que o primeiro som da palavra metro é [m]. Diz-me que esse é o som do nome da M.E. Pergunto-lhe se ele consegue identificar essa letra no abecedário. Aponta para a letra M e desenha-a na sua produção. Faço o mesmo para todos os sons e ele consegue escrever a palavra. No final pergunta-me “já sei escrever?”.

(Nota de campo do dia 23 abril de 2014)

Como tem sido evidenciado ao longo deste relatório, no terceiro capítulo abordarei aquele que foi o aspeto mais significativo da minha PPS. Ficarão explicitas quais as estratégias utilizadas durante estes dois momentos da minha prática no que concerne à mediação de conflitos interpessoais.

Capítulo III. Mediação de Conflitos Interpessoais

Para falar sobre a forma como aqui chegámos, é inevitável falarmos sobre aquilo que somos. Tal como diz Anita Kechikian, “É necessário nascer para se ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos *contagiam* com a sua humanidade” (Kechikian, 1993, p. 30). Tenho tido o privilégio de contactar com diferentes instituições, com diferentes grupos, com diferentes modelos pedagógicos, com diferentes formas de se ser e estar com as crianças. Ao longo deste caminho, para além da temática da literatura para a infância, a forma como as crianças e os adultos resolvem conflitos sempre despoletou em mim um enorme interesse.

Por já ter tido contacto com diversas formas de abordagem aos conflitos interpessoais, gostava de abordar esta temática e perceber de que forma é que a interação adulto-criança influencia a resolução cada vez mais autónoma por parte da criança face a este tipo de conflito. Algumas das questões levantadas surgiram por ter observado no primeiro contexto da PPS a forma com os adultos mediavam os conflitos interpessoais tendo em conta a abordagem High Scope e por, no segundo momento da PPS, ter partilhado espaço com um grupo de crianças e de adultos que não os mediavam da mesma forma. As questões levantadas foram: 1) Uma vez que vi resultados positivos num ambiente de aprendizagem ativa relativamente à capacidade por parte das crianças face ao conflito interpessoal, será que, num ambiente diferente os resultados serão diferentes?; 2) Como será que as crianças resolvem os conflitos interpessoais numa abordagem que não as implique e responsabilize na solução dos mesmo?; 3) Ao introduzir esta abordagem, os resultados serão diferentes? As crianças ficarão mais autónomas na resolução dos conflitos interpessoais?

Por ter a convicção de que o papel da criança no seu processo de desenvolvimento é preponderante, acredito também que a resolução de problemas face ao conflito social e uma postura, por parte do adulto, de apoio e encorajamento através do diálogo, nas várias situações diárias tenha resultados positivos, na cada vez maior autonomização da criança na resolução dos conflitos interpessoais.

Assim, tendo em conta as intenções enunciadas anteriormente e a reflexão sobre a ação pedagógica, explico neste capítulo, a partir de um referencial teórico, a

contextualização e fundamentação do tema e as estratégias concebidas durante a intervenção no segundo momento da PPS.

1. Fundamentação Teórica

1.1. Ser-se Criança

“Crianças não nascem com conhecimento, como um cartesiano poderia ter sustentado; nem o conhecimento é simplesmente lançado sobre elas, como os filósofos empiristas britânicos haviam argumentado” (Gardner, 1994, p.27).

Se a criança não nasce com conhecimento e se este não pode ser apenas lançado sobre ela, de forma a ser apreendido, cabe então ao adulto a tarefa de mediar esta relação entre a criança e a construção do conhecimento. Tal como refere John Dewey (citado por Gardner, 1994), na defesa à sua prática educativa, é importante que se promovam ambientes onde se coloque “o carácter insubstituível da experiência no centro do processo educativo, incutindo à escola a função de possibilitar que a criança, ao experimentar e concluir sobre o resultado da sua experiência, proceda a um questionamento permanente”. Deste modo, a aprendizagem ativa requer tanto a atividade física de interação com os objetos, como a atividade mental de interpretar esse contacto e de relacionar as interações numa compreensão mais completa do mundo.

A criança, através de um processo lento, observa, experimenta e interage com o mundo, de forma a construir as suas próprias conceções do real, sendo considerado um ser social. Desta forma, considero que a criança está predisposta à interação com outros da sua espécie e que, ao longo do tempo, através da experiência de socialização, irá compreender e adquirir regras sociais, inerentes à condição de ser social. Os educadores, depois da família mais próxima, são os modelos que a criança irá ter como referência e que influenciarão todo o processo de formação pessoal e de interação social da criança e, por isso, é necessário que o adulto adote sempre atitudes positivas.

No que respeita à visão que tenho da criança, Pinto & Sarmiento (1999) referem que, ao longo do tempo, a criança tem vindo a ser alvo de diferentes visões e, consoante essa visão, a sociedade se (re)organiza para ir ao encontro das necessidades encontradas. Foi ao longo do século XX que a criança começou a ser vista como pertencente ao espaço público, bem como foram iniciadas reflexões “sobre as crianças

como sujeito de direitos” (Pinto & Sarmento, 1999, p. 18), tendo sido “determinadas diligências legislativas que se consolidaram em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989)” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 17). Estas iniciativas deram origem ao conceito de “criança-cidadão” (Pinto & Sarmento, 1999, p. 18), a mais recente visão da criança, que demonstra que a sociedade vê a criança como sujeito participativo e ativo na sociedade, demonstrando preocupação no que respeita à total integração e inserção social da criança. Pinto & Sarmento (1999) mostram que existe cada vez mais a consciência de que a criança tem uma voz, tem opinião e que elas devem ser consideradas por todos com quem ela contacta.

Durante a minha PPS tive sempre a consciência de que cada criança é parte integrante do grupo, cada uma tem as suas especificidades e age em conformidade com essa ideia, dando voz a cada uma delas, estando a seu lado, partilhando momentos, descobertas e saberes. Vejo a criança como um ser competente, admitindo “que a criança tem um papel activo nos contextos de que faz parte” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 15). Este papel ativo traduz-se na possibilidade dada a cada criança de participar ativamente na vida da sala, dando-lhe responsabilidades e tarefas, promovendo assim a autonomia e, conseqüentemente, fortalecendo a autoestima. Neste ambiente, a criança sente-se também parte integrante da comunidade da sala, constituindo “um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16), confrontando-se com conceitos como a justiça, os direitos e deveres de cada uma.

Torna-se evidente o ênfase dado ao respeito pela criança na sua globalidade, tendo sempre em atenção o facto do Jardim de Infância ser “impulsionador de uma efectiva prática da cidadania por parte das crianças” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 19), tornando-se assim o foco da ação na interação adulto-criança, nomeadamente a mediação de conflitos.

1.2. Interação Adulto-Criança

No decorrer do presente relatório, evoquei a importância das escolas, tal como Teresa Vasconcelos (2004) refere, serem “lugares éticos”. A profissão de um educador de infância está inserido dentro do âmbito das relações humanas, mais concretamente, na relação do educador com a criança. Assim, o cuidado ético é de extrema importância e é necessário que a ética regule a forma que essa relação toma, ou seja, que as ações se dirijam, numa perspetiva etimológica, para o bem do outro. Para que os lugares de infância sejam “locais de práticas éticas” deve emanar a preocupação dos profissionais em encarar a criança como o centro das preocupações, enquanto ator social.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), é através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Segundo estes autores, é a partir das interações positivas entre os adultos e as crianças que a aprendizagem pela ação depende. Segundo o modelo pedagógico *High Scope*, o adulto não impõe, nem diz à criança o quê e como vai aprender, mas, pelo contrário, possibilita à criança o controlo sobre a sua própria aprendizagem, a escolha e a decisão (Hohmann & Weikart, 2011). Parece-me importante reforçar que a ação por si só não é o bastante para uma aprendizagem suficientemente sólida, sendo, para isso, necessário que associada à interação esteja a reflexão. Assim, o adulto, além de proporcionar um ambiente rico e diversificado, onde a criança pode explorar livremente, deve, também, ser um questionador e apoiante da reflexão da criança.

Considero que a forma como o adulto interage com a criança influencia o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, contribui para a regulação de comportamentos e atitudes, bem como para a construção da sua identidade pessoal. Para que existam interações positivas e significativas entre adultos e crianças, é importante que o ambiente da sala de atividades seja estruturado uma vez que preparar o tempo, o espaço e os materiais, criar um ambiente de aprendizagem interativa para cada criança e, portanto, para todas as crianças, garantir igualdade de oportunidades, responder aos interesses e necessidades educacionais da criança, criar situações de socialização, proporcionar oportunidades de escolha de liderança e de expressão individual constitui o essencial do núcleo central do modelo *High Scope*.

É também referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no ponto III – Integração do Currículo, 2. a) o educador de infância deve “Organiza[r] um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”. Assim, segundo o Modelo High Scope e de acordo com Hohmann e Weikart (2011), desde cedo, as crianças estabelecem interações significativas com as pessoas e os objetos que as rodeiam, o que conseqüentemente irá influenciar a “maneira como a [esta] se vê a si própria e a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (p.64).

“A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado” (Hohmann e Weikart , 2011, p. 223). Tendo por base esta citação concluo que as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos são bastante relevantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Deste modo, quando existem interações positivas entre o adulto e a criança, esta conseqüentemente está mais motivada, segura e predisposta a adquirir diversas e significativas aprendizagens.

Desta forma, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) é necessário que o adulto reduza o seu papel diretivo e crie interações positivas, fomentando climas de segurança e apoio, participando nas suas brincadeiras e encorajando a criança a resolver os seus próprios problemas. O adulto deve ter como suporte alguns elementos, tais como, a partilha de controlo entre ambos, centrar-se nas capacidades das crianças, potenciar a formação de relações autênticas, apoiar as atividades lúdicas e adaptar estratégias de resolução de problemas em situações de conflito (Hohmann & Weikart, 2011). É no seguimento deste último elemento que me centrarei de seguida.

1.3. Mediação de Conflitos Interpessoais

Onde existem pessoas, existem conflitos. Tal como Leme (2004) define no seu estudo, os conflitos interpessoais de que aqui falarei serão entendidos “como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou

pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (p.367). Assim, os conflitos não têm de ser necessariamente negativos uma vez que podem representar a oportunidade de desenvolver capacidades sociais, uma maior capacidade de comunicação e de autonomia.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), os conflitos interpessoais são considerados como ótimas oportunidades de aprendizagem uma vez que podem permitir que existam interações positivas e significativas entre a criança e o adulto e também entre pares, quando o adulto consegue encontrar estratégias de acordo com os interesses e necessidades das crianças e se assume como mediador dando cada vez mais responsabilidade às crianças no sentido de as tornar cada vez mais autónomas na resolução dos mesmos. O conflito, porque se constitui e se forma a partir de pontos de vista diferentes, se for bem mediado, proporciona o confronto com diferentes pontos de vista e que se podem partilhar com os outros. Para além disso, os adultos que “mostram compreensão, escutam com interesse e depois descrevem os processos necessários à realização das actividades desenvolvem um clima cooperativo” (Veiga, 2001, p. 41) e diminuem a probabilidade de irromperem comportamentos conflituosos que acontecem “quanto mais autoritária for a liderança” (Veiga, 2001, p. 42) do adulto.

No que respeita à mediação, esta tem como principal objetivo gerir a qualidade da comunicação entre os intervenientes do conflito. O adulto, deve ser o exemplo de mediador e deve privilegiar a resolução dos problemas envolvendo todos os intervenientes na procura de soluções. Segundo Haynes, “A mediação é um processo no qual uma terceira pessoa – o mediador - auxilia os participantes na solução de uma disputa. O acordo final resolve o problema com uma solução mutuamente aceitável e será estruturado de modo a manter a continuidade das relações das pessoas envolvidas no conflito”. (Haynes e Marodin, 1999, p.11).

A mediação origina-se a partir da palavra latina "mediatio" e significa "intervenção com que se busca produzir um acordo" ou ainda "processo pacífico de acerto de conflitos, cuja solução é sugerida, não imposta às partes". Retomando a última parte “não imposta às partes”, o mediador tem de incluir os intervenientes do processo da procura de soluções com base na comunicação, proporcionando uma intervenção

mais co-participativa e uma crescente facilidade de diálogo. Neste processo, os intervenientes devem expor o problema, o mediador deve ouvir ambas as partes, escutar e questionar, promovendo um diálogo construtivo onde se procure encontrar interesses comuns, opções de solução que sejam satisfatórias para ambas as partes. O adulto, não deverá impor soluções uma vez que servirá apenas como um elo de ligação entre as crianças com o objetivo de as ajudar na resolução dos mesmos. Estou convicta de que esta forma de resolução de conflitos interpessoais resultará num crescente sentimento de justiça, de partilha de controlo, reconhecendo e aceitando diferentes pontos de vista com um objetivo comum: alcançar uma solução que satisfaça todas as partes envolvidas no conflito sem sentimentos negativos.

A mediação, segundo Costa (2010) “baseia-se em regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação entre os intervenientes envolvidos em dinâmicas resultantes de diferenças ou de diferendos, auxiliando-os na resolução de problemas que os opõem, através de soluções mutuamente satisfatórias e construídas pelos sujeitos envolvidos.” A mesma autora defende que, ao assumirmos um papel de mediador “as escolas visam alcançar um conjunto de objetivos gerais: desenvolver uma nova abordagem ao conflito; propiciar uma mudança de postura frente às controvérsias; encorajar os alunos a resolver os seus próprios conflitos; incentivar a usar, de forma confiante, as capacidades relacionais;”.

Acredito que a escola tem um papel decisivo no que respeita à criação de estratégias que se tornarão numa ferramenta pedagógica para apoiar as crianças a lidar com o conflito e a adotar estratégias positivas, criativas e de colaboração, contribuindo assim para a sua cada vez maior autonomização na gestão dos conflitos interpessoais. Desta forma, recorrer a estratégias de negociação parece-me essencial uma vez que deve ser cooperativa com o objetivo de não eliminar, excluir ou derrotar diferentes perspetivas. Teresa Vasconcelos (1997) menciona que a “negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). Acredito que esta negociação para a resolução de conflitos seja realmente necessária, porque “as crianças têm desde muito cedo «um forte sentido de justiça» que precisa de ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

Tendo como base tudo o que atrás foi escrito, quer-se que a criança participe,

que reflita sobre as suas atitudes, que seja autónoma relativamente à tomada de decisões nunca ignorando opiniões contrárias às suas, incluindo o contributo de todos os intervenientes nas suas decisões. Queremos que a criança consiga tornar-se cada vez mais autónoma na resolução dos conflitos interpessoais e para isso é necessário que sejam implicadas na gestão de conflitos reais para se obter o resultado desejado (Romero, 2003). Tal pressupõe responsabilizar cada criança na gestão dos conflitos em vez de as moldar, de determinar soluções, de encontrar culpados, de convencer o outro do mal que fez ou de impor castigos. Pelo contrário: esta forma de mediar conflitos interpessoais, ajudá-las-á, a serem mais empáticas relativamente aos sentimentos dos outros e a encararem os conflitos de uma forma pacífica, como algo positivo que não deve ser evitado. Nesta ótica, a questão da mediação dos conflitos interpessoais é mais profunda do que a simples procura de soluções para problemas uma vez que, mediante a postura do mediador, faz com que a criança se sinta verdadeiramente capacitada na resolução dos conflitos, quer seja mediador ou mediado. Subjacente a tudo isto, estão as capacidades e as atitudes comunicacionais e emocionais que são sempre valorizadas. São também valorizadas as atitudes de cooperação e negociação assim como a autonomia e iniciativa da criança face ao conflito interpessoal.

Segundo Costa (2010), a “mediação é muito mais do que uma técnica ou ferramenta para resolver conflitos, podendo gerar uma nova cultura de regulação social, fundada em princípios da democracia, da cidadania e da sã convivência”. Acredito que a mediação tem um carácter transformativa uma vez que nos traz um paradigma diferente daquele em que acreditava: face a conflitos interpessoais entre crianças, seria solução menosprezá-lo. Em vez disso, a mediação, tende a tornar as crianças mais autónomos na resolução dos conflitos em que se identificam problemas, os interesses e necessidades de cada um e, a partir daí, partilham-se opções, levantam-se hipóteses com o objetivo de, em primeiro lugar, tornar a relação dos envolvidos mais estável para, só depois, se encontrar uma solução.

Assim sendo, depois de considerar a criança como agente da sua própria ação, de analisar o papel do educador e a forma como podemos ser mediadores dos conflitos interpessoais, resta-me analisar as estratégias utilizadas em equipa no contexto de

jardim-de-infância uma vez que “as opções metodológicas dos adultos e a forma como estes abordam as relações interpessoais com as crianças são aspetos que influenciam a gestão de conflitos interpessoais” (Jares, 2002, p. 96).

2. Estratégias de Intervenção

Neste ponto, serão evidenciadas as estratégias utilizadas para apoiar a mediação dos conflitos interpessoais tendo em conta as questões levantadas inicialmente. Estas estratégias foram implementadas no segundo momento da PPS uma vez que, tal como referido no primeiro capítulo do presente relatório, as crianças não eram envolvidas na resolução de conflitos e possuíam dificuldades em geri-los. Não compreendiam que certos conflitos podiam ser resolvidos por elas de forma autónoma recorrendo a estratégias de conversação e de negociação. Por norma, os adultos resolviam os conflitos ou não eram considerados como potenciais momentos de aprendizagem.

Segundo Jares (2002) a regulação e a solução justa do conflito leva a resultados positivos do mesmo, pelo que a chave não está na sua eliminação (p.34). Trata-se de “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (p.34), sendo que as possibilidades de este ser resolvido de uma forma positiva aumentam se este ocorrer num “meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (p.94). No seguimento desta caracterização, tornou-se necessário criar estratégias que apoiassem a resolução de conflitos interpessoais e adequá-las ao grupo de crianças. Neste processo, a educadora e a assistente operacional foram envolvidas e utilizámos uma abordagem de apoio aos conflitos interpessoais defendidos por Hohmann e Weikart (2011).

Comecei por estabelecer uma relação de *apoio, cooperação, aceitação, confiança e respeito* (Ministério da Educação, 1998, p.25) com a assistente operacional e com a educadora da sala pois para o exercício de uma prática de qualidade é necessário que o ambiente da sala de atividades seja saudável. Depois, reestruturámos a rotina da sala como já explicito no capítulo anterior e começámos a implementar uma abordagem apoiante uma vez que há, segundo Hohmann e Weikart (2011), “diversos

passos que os adultos podem seguir para ajudar as crianças”² (p. 617) a resolverem os seus próprios conflitos:

- 1- **Aproximarmo-nos do conflito calmamente.** Nada consegue piorar mais uma situação que já é difícil, do que uma terceira pessoa que grite, ou que permita aumentar a tensão já existente. Utilizar uma voz calma, num tom de conversação colocando-nos ao nível das crianças.
- 2- **Reconhecer os sentimentos dos envolvidos com o objetivo de recolher informações.** Descrever os sentimentos que são observáveis e fazer afirmações descritivas sobre os detalhes daquilo que foi visto sem fazer julgamentos. Colocar perguntas abertas, dirigindo as questões para uma das crianças e depois para outra ouvindo atentamente os detalhes. Elas têm de sentir que as estamos a ouvir e que todos vão ter o direito de falar.
- 3- **Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças disseram.** Devolver à criança a ideia com que ficamos relativamente ao problema colocando questões que possam vir a esclarecer mais profundamente o problema.
- 4- **Envolver as crianças na sugestão de ideias e soluções.** Dar espaço às crianças para dialogarem uma com a outra. O adulto deverá mediar a conversa no sentido de que sejam encontradas soluções. Caso não haja nenhuma solução que seja benéfica para ambas as partes, deverá sugerir alternativas.
- 5- **Repetir as soluções propostas e pedir as crianças que tomem decisões sobre aquela a por em prática.** Só depois de ambas as partes estarem de acordo relativamente à solução encontrada, é que se pode passar para o próximo passo.
- 6- **Encorajar as crianças a colocarem em prática as suas decisões.** Valorizar a postura das crianças focando os aspetos positivos de cada uma e reconhecer o esforço que fizeram para encontrarem soluções.
- 7- **Dar apoio no seguimento dos acontecimentos.** Por vezes, voltam a surgir dúvidas relativamente ao acordo. O adulto deverá estar atento e continuar a apoiar as crianças.

² Texto adaptado de Hohmann e Weikart (2011, p. 617)

É importante reforçar que na presença de comportamentos agressivos, o adulto deverá adotar uma postura direta utilizando um tom de voz firme, mas sem julgar ou culpar a criança: “Vejo que estás zangada, mas estou a segurar-te os braços porque bater magoa as pessoas! Para te ajudar, preciso que te acalmes, preciso que respires fundo e quero muito ouvir o que se está a passar” (nota de campo do dia 22 de abril de 2014).

Considereei necessário analisar o papel da escola e as interações entre os adultos e as crianças uma vez que, tal como já foi referido acima, estes são elementos essenciais no que respeita à atitude que as crianças têm ao encarar um conflito. Toda a equipa educativa tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, num clima interpessoal positivo. Tal como está expresso nos princípios pedagógicos subjacentes à minha prática, acredito que um dos principais objetivos dos educadores deve ser estimular a autonomização e responsabilização de cada criança no grupo da sala de atividades. Assim, de seguida, serão evidenciados alguns episódios que aconteceram na sala de atividades durante a minha PPS em JI:

Episódio 1:

“O D.S. é um menino de quatro anos que recorre muitas vezes a ações físicas quando se depara com algum tipo de conflito. Estamos na roda a planear o dia. O D.S. está sentado e a M.S. (menina, 3 anos) senta-se ao lado dele. Percebo que o D.S. fica incomodado e vai-se movendo cada vez mais para perto da M.S. com o objetivo de ter mais algum espaço. Olha para ela e bate-lhe. A M.S. reage com agressividade falando de forma abrupta. Gera-se um conflito e ambos se dirigem a mim para os ajudar a resolver a situação. Uma vez que estamos em grande grupo, pergunto-lhes se podemos discutir aquela situação e pensar sobre ela em conjunto. Depois de ambos afirmarem que sim, peço-lhes que se acalmem para que então possamos compreender o que se passa. Digo-lhes que é visível que ambos estão tristes e que se nos acalmarmos conseguiremos resolver o problema. Por perceber que o D.S. está muito desconfortável, pergunto-lhe se quer partilhar o que o levou a estar tão triste. Ele diz “Não tenho espaço porque ela está muito perto de mim!”. Peço à M.S. que faça o mesmo “Este é o meu lugar! Ele bateu-me”. Digo-lhes “Então o problema está no lugar que ambos querem ocupar. O D. tem pouco espaço e tu queres sentar-te no teu lugar, é isso M.?”. A M.S. acrescenta “Sim. E ele bateu-me!”. Pergunto ao D.S. o porquê de ter batido “O que achas que podias ter feito em vez de bater na M.?”. O D.S. não fala e a M.S diz “podia ter falado”. Pergunto ao D.S se concorda e ele assente que sim com a cabeça.

Em grande grupo falamos sobre possíveis soluções: “O que podemos fazer para resolver este problema?”. O D.S. diz que “ela pode chegar-se para lá”. A M.S. diz que “ele pode pedir desculpa”. Sem a minha intervenção, o D.S. pede, de forma autónoma, desculpa à M.S e esta chega-se para o seu lado esquerdo.” (abril, 2014, PPS em JI)

Este tipo de situações foram muito observadas e refletidas nas notas de campo e começamos a falar sobre a função das nossas mãos. Muitas crianças dizem que servem para “fazer desenhos” (F.C.), para “brincar” (M.S.), para “bater palmas” (D.F.). Depois de debatermos um pouco sobre este assunto, chegamos à conclusão de que as mãos não servem para bater nos amigos.. A reflexão que fizemos em grande grupo relativamente à função das mãos tomou um lugar muito importante na sala uma vez que ao longo do estágio, sempre que uma criança recorria a ações físicas, outra criança perguntava “Para que é que servem as mãos?”.

Episódio 2:

“Depois do almoço, estou sozinha na sala com o grupo de crianças. Estão cinco crianças sentadas na mesa rectangular da sala e à frente delas existem dois recipientes com canetas de feltro. Entres estas crianças, está o G.A. (menino, 4 anos) e o F.C. (menino, 4 anos). Ambos estão a desenhar e ouço o F.C. falar sobre o seu desenho com o S.T. Observo que à frente do G.A. está uma fila de canetas azuis criteriosamente ordenadas pelo tamanho. Eu estou numa outra mesa a apoiar duas crianças a escrever algumas palavras. Vejo o F.C. levantar-se e a dirigir-se até ao local onde está o G.A. dizendo: “eu quero azul, G!”. O G.A. agarra na caneta com muita força e diz repetidamente “Não! Não!”. O F.C. olha para mim e não intervenho para perceber como reagem perante esta situação. O F.C. vai-se sentar no seu lugar inicial e apoia a sua cabeça nas mãos a olhar fixamente para o G.A. Decido intervir nesse momento.

Aproximo-me do G.A. e peço ao F.C. que se aproxime de nós. Digo-lhes que estava a ajudar os amigos mas que percebi que algo se estava a passar entre eles. Pergunto-lhes se está tudo bem e só o F.C. fala: “Eu quero o azul e o G. não me empresta”. O G.A. olha para mim, agarra na caneta e diz “eu quero azul”. Digo-lhe que compreendo que queira utilizar a cor azul mas que o F.C. também tem o direito de utilizar. Em conjunto definimos o problema e chegamos à conclusão de que ambos querem utilizar a mesma cor mas que o F.C. só poderá ter acesso a essa cor se o G.A. lhe emprestar uma das muitas canetas azuis que tem. Pergunto-lhes se têm sugestões para a resolução do problema e o G.A. permanece agarrado a todas as canetas. Sugiro então que escolha uma caneta para emprestar ao F.C. e ele entrega-a. Reparo que fica com uma expressão zangada e começa a chorar, levantando-se da mesa e dirigindo-se para a porta da sala. Chamo-o e ele para. Olha para mim e volto a chama-lo explicando que se aquela solução não o agradou, teremos de arranjar outra para que todos fiquem satisfeitos. Aproxima-se e senta-se no meu colo (algo raro). Diz-me que gosta do azul e acalma-se à medida que vou conversando com ele. O F.C. junta-se de novo e entrega a caneta dizendo “Vês G.! Era só um bocadinho”. Entrega a caneta e o ambos fazem o seu desenho! (maio, 2014, PPS em JI)

Como já foi evidenciado ao longo deste trabalho, o adulto constitui um modelo para as crianças e ele pode “proporcionar às crianças experiências de tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça” (Roberts, cit in Siraj-Blatchford, 2007, p.145). Foi precisamente neste sentido que agi em diversas situações de conflito, adoptando uma postura calma, de forma a tranquilizar as crianças envolvidas, colocando-me ao nível delas, dando início a uma conversa, ouvindo e fazendo ouvir as partes envolvidas e, por fim, encontrando soluções em conjunto, partindo de propostas das próprias crianças.

Antes de finalizar, gostaria de referir que as famílias foram também envolvidas neste processo na medida em que, nos contactos diários estabelecidos, os feedbacks passaram a ser mais positivos e que, sempre que achávamos pertinente, falávamos com as famílias no sentido de as ajudar a apoiar as crianças quando surgiam conflitos.

Por fim, gostaria de salientar o trabalho de equipa que existiu entre mim, a educadora cooperante e a assistente operacional. Discutimos, interpretamos e planeamos em torno das observações e dos episódios vivenciados no que concerne aos conflitos vividos. Isto ajudou cada uma de nós a refletir sobre a prática, sobre a nossa postura e sobre a postura das crianças e a posicionarmo-nos de uma forma cada vez mais competente no contexto da sala de atividades.

3. Metodologia Utilizada

Como refere Parente (citado em Formosinho, 2002), quando nos propomos a observar, é necessário definir um tipo de instrumento para o fazer, a fim se ser possível a definição dos objectivos que irão guiar a observação. Assim, a metodologia de trabalho que utilizei foi de carácter qualitativo. De acordo com Bogdan & Biklen (2013), a investigação qualitativa possui cinco características 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital.

Durante a minha PPS, utilizei o método de investigação-ação que associa as crianças e a equipa educativa com um “duplo objectivo: transformar a realidade e

produzir conhecimentos relativamente a estas transformações” (Santos & Malpique, 1991, p. 161). A investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática em que o investigador interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e implicação.

Recorri à observação participante (Quivy & Campenhoudt, 1998), na qual “o investigador procede directamente à recolha das informações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.164), pois o meu contacto com as crianças e envolvimento era permanente. No contacto direto com as crianças, recorri a um caderno onde apontei diariamente situações que considerei significativas para a investigação.

Para avaliar as aprendizagens das crianças foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: gravação de vídeos e transcrição dos mesmos; observações naturalistas; registos escritos. Tive sempre em consideração a caracterização realizada no Capítulo I do presente relatório por saber que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Biklen, 2013, p.48) e que “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p.48).

Assim, na intervenção direta com as crianças, recorri a métodos ativos e globalizantes. Observei e registei os comportamentos, as atitudes das crianças e a aquisição de conhecimentos. Analisei os dados respeitando, tanto quanto possível, a forma como foram registados ou transcritos. Nesta análise, o meu objetivo foi sempre o de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathas citado por Bogdan & Biklen, 2013)

No capítulo seguinte, serão demonstrados os resultados decorrentes da abordagem aplicada na sala do JI e a forma como todo este processo se revelou fundamental na construção da minha identidade profissional.

Capítulo IV – Considerações Finais...

... relativamente aos resultados decorrentes da abordagem aplicada na sala do JI no que concerne à mediação dos conflitos interpessoais

Como sei que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças, tentei criar um clima apoiante, securizante no qual os adultos desempenhassem o papel fundamental na implementação de estratégias de interação positiva, na partilha do controlo, na resolução de problemas face ao conflito social e no estabelecimento de relações genuínas.

Acredito que ao ter esta postura apoiante, encorajei as crianças a resolverem os conflitos porque permiti que as crianças contactassem com diferentes pontos de vista, dando tempo para que usassem as suas capacidades para resolver um conflito em vez de orientar ou de impor uma solução. Na sala de atividades, passamos a utilizar os passos sugeridos por Hohmann & Weikart (2011) o que fez com que as crianças passassem a ser envolvidas ativamente no processo de resolução de conflitos interpessoais.

Ao utilizar esta abordagem, as crianças tornaram-se cada vez mais confiantes e recorriam aos adultos por saberem que podiam tê-los em conta, mas ao mesmo tempo passaram a ganhar cada vez mais confiança nas suas próprias capacidades para se ajudarem a si próprias e aos outros sendo que começaram a ser cada vez mais autónomos na resolução dos conflitos e mediadores dos conflitos dos outros.

Fazendo um balanço neste sentido, identifico uma maior facilidade na resolução autónoma dos conflitos, mesmo sabendo que “algumas crianças ainda não atingiram um controlo suficiente dos impulsos para serem bem sucedidas na rotatividade e na negociação” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2005, p.14) e outras ainda sejam muito dependentes e “a sua interação com os companheiros seja frequentemente interrompida por pedidos de auxílio aos adultos” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2005, p.14). Sente-se uma enorme evolução: conseguem colocar-se no papel do outro, falar sobre aquilo que sentem e algumas crianças sugerem formas de resolução:

“Depois da hora de almoço, chego à sala e a M. está a chorar. Ainda em pé pergunto se está tudo bem e o S.T. diz que não mas dá-me uma sugestão “Dá-lhe um abraço!”. No dia anterior falamos sobre o poder que um abraço pode ter quando alguém está triste.”

(Nota de Campo do dia 14 de fevereiro de 2014).

O trabalho nesta área é muito importante na medida em que um ambiente demasiado conflituoso dificulta a relação entre os pares e, segundo Ladd e Coleman (cit in Spodek, 2002), as interações e relações influenciam, em grande escala, o desenvolvimento a vários níveis, comprometendo-o, se forem inexistentes.

Sinto que começaram a comunicar e a escutar mais ativamente mostrando interesse, empatia, perguntando pelas preocupações dos outros revelando uma maior receptividade relativamente ao confronto de opiniões:

“Quando uma criança conta uma história e há alguma que diz que não gostou de determinada parte, já conseguem compreender que todos temos o direito a ter opiniões diferentes. O caso mais flagrante, aconteceu hoje quando contei a história dos Chibos Sabichões e o F.C. fez o seguinte comentário “eu não gostei nada dessa história”. (...) As outras crianças diziam que tinham gostado muito e que o F.C estava a ser mau por dizer que não gostava. Expliquei que todos tínhamos de respeitar todas as opiniões, tentar compreender os motivos dessas opiniões e tentar alterar algumas coisas caso achássemos necessário. Para acalmar o F.C., falámos sobre a superação dos medos e o restante grupo ia dirigindo-se ao F.C para o tentar acalmar “oh F., ele não era assim tão mau” (S.T), “os chibos só queriam erva” (M.G.), “tu assustaste-te com as vozes da Rita” (T.P).”

(nota de campo do dia 20 de fevereiro de 2014)

Começaram a recorrer ao diálogo onde ambas as partes explicavam o conflito demonstrando iniciativa na procura de opções de solução. Passaram a definir acordos, ainda que no fim da PPS continuassem a revelar alguma dificuldade em levá-las até ao fim. No entanto, foram-se tornando mais criativos nas soluções encontradas que evidenciavam o respeito por todas as partes envolvidas. Muitos dos conflitos, surgiam devido à competitividade nos jogos. Por isso, ao longo do tempo, começou a haver maior tolerância, compreensão mútua e a colaboração, substituindo as abordagens competitivas negativas.

São visíveis as mudanças no que diz respeito ao tema quer por parte dos adultos (nas interações estabelecidas com as crianças) quer por parte das crianças que se tornaram, tal como supunha, mais autónomas na resolução dos conflitos interpessoais.

Todos os intervenientes começaram a encarar os conflitos de uma forma diferente. Acredito que este tipo de abordagem tem de ser estruturada e integrada na filosofia da sala – consequentemente dos adultos – e que tem de ser constante no tempo, participativa e coletiva.

Quando eu for a educadora de infância de uma determinada sala (quer seja de creche ou de JI), quero envolver todos os atores da comunidade educativa (crianças, pais, pessoal docente e não docente) uma vez que acredito que temos de mudar paradigmas e criar uma mesma unidade de convivência onde a comunicação e o bem comum prevaleçam. Onde se apele ao poder que cada um influi com a sua conduta nas atitudes dos outros e no desenvolvimento do clima escolar (Brandoni citado por Costa, 2010). Segundo Schnitman (citado por Costa, 2010) Quem utiliza este tipo de abordagem, além de construir renovadas possibilidades de resolução dos seus conflitos, tem a oportunidade de reconstruir as suas relações e de se reconstruir a si mesmo) uma vez que a mediação é um dos processos de interação inventados para permitir que as pessoas vivam em conjunto (Bush, Folger & Moore citador por Costa, 2010).

... relativamente ao impacto que os dois momentos da PPS tiveram na construção da minha identidade profissional

Li um artigo de Isabel Alarcão, que diz que para em cada dia se ser educadora de infância é necessário um *confronto consigo próprio na procura da sua identidade pessoal e profissional, na constante redescoberta do sentido dos seus actos e na plena assunção da sua responsabilidade social* (Alarcão, 1995).

Considero que os dois momentos da PPS tiveram impacto na construção da minha identidade profissional uma vez que revelaram ser uma experiência extremamente enriquecedora na qual descrevo a minha atuação como uma evolução que começou no contacto com o grupo de crianças, com a instituição, com os profissionais e que passou pelo ganho progressivo de confiança, segurança na relação mas também na transposição de conhecimentos teóricos para a prática, numa reflexão constante que decorria todos os dias e em conversa com todos os intervenientes do processo educativo. Sempre, na minha ação e postura, tive presente o bem-estar das crianças, pelo que procurei interagir com elas no sentido de não as invadir, de me integrar e dar-

me a conhecer para que conseguisse construir com elas um sentido de confiança, segurança afetiva, valorizando as suas comunicações, vivências e relatos. Procurei que as minhas interações fossem sempre positivas e estimulantes, questionando as crianças relativamente ao que estariam a fazer como forma de as levar a pensar e/ou expressar-se. Encontrei nelas uma enorme abertura e confiança e uma crescente disponibilidade para o diálogo e para a interação. Foi com elas que aprendi a posicionar-me, a agir da melhor forma, a integrar-me participando no seu mundo, a sair de mim e a ser *com e para* elas. Procurei colocar em destaque o reconhecimento e a valorização do contributo de cada criança, registando as suas verbalizações e devolvendo-as, numa contemplação enriquecedora do seu trabalho.

Na prática desenvolvi capacidades de planeamento, estratégias positivas que procuravam tanto ir ao encontro das crianças, às suas intenções quanto às minhas, a gerir cada vez melhor a situação de múltiplas interações constantes num contexto onde estão tantas crianças e desenvolvi a capacidade de atuar em situações imprevistas, improvisando sem abandonar o significado da ação pedagógica, pois tudo o que se faz ou se é com as crianças tem um significado para elas, e aqui refiro-me à responsabilidade em constituirmos modelos para as mesmas.

Penso que na globalidade da intervenção evolui e adquiri, das múltiplas experiências, importantes conceções sobre a ação em situação educativa. Descobri que depende da nossa atuação, da presença e consciência da intenção com que fazemos as coisas, com a confiança que devemos depositar nos nossos conhecimentos, que diminuámos a margem que existe entre a prática e a teoria. Que é possível atuar para a idealização se não perdermos de vista os princípios pedagógicos, éticos e humanos que deverão estar na base de qualquer interação e decisão em contexto de prática, na relação com os outros, sejam esses outros as crianças, os pais ou os colegas de trabalho. Outro aspeto que considero importante na minha prática vai ao encontro da tentativa de fazer sempre mais e melhor. Nunca deixei de participar, de partilhar, de ouvir e de experimentar. Aprendi que aquilo que somos é determinante para o sucesso desta profissão. Se tivermos disponibilidade, se formos genuínos nas relações que estabelecemos, contagiamos da forma mais natural possível, todas as pessoas à nossa volta. Percebi que quando partilhamos informações podemos complementar e chegar a

conclusões diversificadas e mais produtivas. Penso que somos todos o resultado do que partilhamos constantemente com os outros, do que damos e recebemos em contextos que nos permitam a espontaneidade de sermos nós. No fundo, todos os dias são uma prática pedagógica de vida, na qual basta estarmos atentos para percebermos que o facto de sermos todos diferentes, só implica que podemos sempre aprender qualquer coisa com alguém.

Os conhecimentos teóricos que adquiri durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e durante o meu percurso académico e profissional foram também muito importantes e tenho a noção de que, apesar dos momentos de intervenção se revelarem verdadeiras situações de aprendizagem, toda a bagagem teórica é crucial. Um dos aspetos que considero muito interessantes nos primeiros contactos com um grupo de crianças, é precisamente a ligação imediata que se cria entre a base teórica e a vivência prática, em que conseguimos entender o vivido e, o mais importante de quando se tem uma base teórica sólida, sabemos como agir. É certo que a formação é feita ao longo da vida e que ainda existem (e irão sempre existir) inúmeras situações em que temos dúvidas, mas a oportunidade que a prática nos dá de estabelecermos este tipo de ligações, de duvidar, de questionar, provoca uma grande vontade de saber mais, de procurar mais informação, de ler mais sobre aquele tema que tanto nos inquietou. Aqui, evoco a importância da problemática estudada ao longo deste relatório.

Infelizmente, no caminho da construção do conhecimento, pela escolaridade fora, mutilam-se alunos, pessoas e vão-se formando gerações que se esqueceram de que a escola é uma conquista, não uma obrigação. Esqueceram-se de sentir prazer e/ou encontrá-lo na descoberta simples, da cor ou da textura, do abstrato ou do concreto, desse todo de coisas que os vai ajudando a definir a pessoa que virão a ser.

A PPS ajudou-me a definir a minha posição enquanto futura profissional da educação com a certeza de que cada criança tem de ser parte da nossa estória e que nós seremos, com toda a certeza, estória na vida delas. Resta-nos a nós decidir de que forma queremos ser parte da estória deles: podemos ser uma pessoa que ouve mas que fala, que dá mas que quer receber, que pede mas que não manda, que pensa mas que não obriga a pensarem como ela, que quer ajudar a crescer mas que está disponível para

crescer, que fica na “mesa” ou que vai para o “chão” experimentar e sentir o mundo a acontecer... no fundo podemos ser humanos ou podemos *ser*. Penso que a reflexão ética nos leva precisamente para os pilares que dentro de nós nos ajudarão a atuar sobre a realidade, como um lembrete daquilo que procuramos, do como reencontraremos o sentido do que fazemos, lembrando-nos de nos descentralizarmos de nós mesmos e do pensamento individualizado para pensarmos no global, no mais importante que nos excede e une a todos. Nesse lugar encontramos a satisfação pessoal como apenas uma consequência, inevitável, de termos pensado bem, agido para o bem, *para e com o* outro.

Andamos sempre à procura de respostas. Quando encontramos uma, surge outra pergunta. Procuramos a resposta a essa mesma pergunta. Há perguntas às quais já sabemos a resposta; há perguntas às quais basta procurar para obter resposta; há ainda outras perguntas às quais jamais conseguiremos obter resposta. Desde sempre que soube que não queria nada mais do que ser educadora de infância. Uma grande amiga que já é educadora, partilhou comigo que na sua defesa de mestrado, Teresa Vasconcelos lhe perguntou porque é que queria ser educadora. Julgo que não é possível responder a esta pergunta mas sei que quero ser educadora porque não há forma de ser outra coisa. Hoje, ao escrever estas palavras, surgem-me muitas outras mas que ficam pelo pensamento. Não há maneira de responder a esta pergunta sem que esta fique incompleta. Quero ser educadora porque não há forma mais genuína de ser eu própria; não há forma mais genuína de sermos vida na vida dos outros; não há forma mais genuína de criarmos empatia pelos outros; não há forma mais genuína de sentir o mundo a acontecer.

O fim de alguma coisa é sempre o início de outra coisa qualquer. Por vezes as histórias vão a meio e nós temos pressa que chegue ao fim. A minha história começa agora, e com ela, trago todos e cada um.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*)

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (Julho, Agosto, Setembro de 1995). Princípios de formação dos Educadores Reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, pp. 13-15.
- Anita, K. (1993). *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa: ed. Colibri, 1993.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (19 de maio de 2014). *Carta de Princípios para uma ética profissional*. Obtido de Associação de Profissionais de Educação de Infância: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bhering, J. D. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas*, VI.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, L.B. e Ricardo, M.M.C. (1993). *Gerir O Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Caldeira, S., Rego, I. & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. (pp. 43-84). Coimbra: Quarteto.
- Dewey, J. (1897/1989). *O Meu Credo Pedagógico*. Tradução in: *Cadernos de Educação de Infância*, 9: 10-15.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.
- Ferreira, C. C. (Novembro de 2007). (E. S. Frassinetti, Ed.) *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*, pp. 15-21.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI de Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, *A gente gosta é de*

brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. O., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Katz, L, McClellan, D. & Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Fragateiro, C. (1983). *Teatro para Crianças (ou, um projecto global)*. Coimbra: Edições Centelha.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Formosinho, J. (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. (Artmed, Ed.)

Haynes S, J.M & Marodin, M.. *Fundamentos da mediação familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Hohmann, M., Banet. B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família – as Fronteiras da Cooperação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jares, X. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA LIVRO

- Katz, L. (Janeiro de 1972). *Developmental Stages of Preschool Teachers*. Washington, D.C.: National Center for Educational Communication. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED057922.pdf> (consultado em 27.05.2014).
- Leme, M. I. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e Afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), pp. 367-380.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Oliveira-Formosinho, J., & Parente, C. (nov. de 2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O porfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 7, pp. 22-45.
- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (1995) *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- Pinto da Costa, E. (2010). 2010. In J. Vasconcelos-Sousa, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão da União Europeia* (pp. 155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. (U. d. Minho, Ed.) *Infans*.
- Post J. & Hohmann M. (2007). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério

da Educação.

Romero, C. (19 de Junho de 2014). *Mediación escolar*. Obtido de solomediacion:
<http://www.solomediacion.com/>

Santos, M.; Malpique, M.; Leite, E. (1991). *Trabalho de Projecto – Aprender por projectos centrados em problemas*, Porto: Edições Afrontamento

Siraj-Blatchford, I.(2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Spodek, B. & Saracho O.N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Spodek/Org., B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola- práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância, Família, comunidade e educação*, pp. 109-127.

Documentos Oficiais:

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

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

Ministério da Educação. (2010). *Metas para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário).

Documentos Institucionais:

Projeto Pedagógico de Sala da Instituição A

Projeto Educativo de Escola da Instituição A

Projeto Pedagógico de Sala da Instituição B

Projeto Educativo de Escola da Instituição B