



COMO GERIR OS CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA?

Marisa Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



COMO GERIR OS CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA?

Marisa Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof.^a Manuela Rosa

2019

AGRADECIMENTOS

Ao terminar mais uma etapa que foi tão esperada e que é tão importante para mim, é essencial agradecer a quem fez parte desta aventura.

À minha família e amigos que sempre me apoiaram desde o início do meu sonho até este se tornar realidade.

Às minhas colegas de faculdade, com quem partilhava as minhas angústias, festejávamos as nossas conquistas e que se tornaram a minha segunda família. Foi um caminho duro, mas sem dúvida compensador.

Aos professores da ESELX, que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento profissional e que desempenharam tão bem o seu papel, até mesmo aos alunos do pós-laboral, como eu. Um obrigado especial à professora Manuela Rosa, que para além de professora, foi também minha orientadora da Prática Profissional Supervisionada nestes últimos dois anos, obrigado por me ter ajudado, apoiado e orientado para uma melhor prática, mas também por partilhar as suas experiências e conhecimentos tão enriquecedores.

Às equipas educativas que me acolheram em ambos os estágios de forma calorosa e partilharam comigo os seus conhecimentos desde o primeiro ao último dia.

Por fim, mas não menos importante quero agradecer a todas as crianças com que me cruzei ao longo deste percurso, que me permitiram entrar no seu mundo e vê-lo com os seus olhos.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei o presente relatório da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II, em contexto de Jardim de Infância (JI). Relatório este que demonstra todo o percurso realizado com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Presente no relatório está o estudo que decorreu de uma fragilidade específica deste grupo de crianças, identificada através dos registos realizados e da observação direta do grupo de crianças. Desta forma, foi possível determinar qual a problemática para a investigação-ação, tendo em conta que se justificou existir uma intervenção.

A amostra das crianças para a investigação foi total e teve como objetivo: perceber em que situações são geridos mais conflitos e o porquê, e identificar estratégias que possibilitem a resolução dos conflitos. De forma a dar resposta a estes objetivos e às necessidades das crianças foi necessário realizar uma revisão da literatura sobre a presente temática.

Com o término da PPSII foi possível observar melhorias significativas na relação das crianças entre si, tanto em pequeno como em grande grupo. Ainda que já existissem amizades criadas anteriormente, é visível um cuidado com crianças que anteriormente não tinham muito contacto.

Palavras-chave: Jardim de Infância, investigação, resolução de conflitos;

ABSTRACT

The following report on Supervised Professional Practice, Module two, in a kindergarten classroom was done as an integrated part of the master's degree in preschool teaching.

This report portrays the work done with a group of twenty children with ages between three and six years old.

In this report we can find a study that addressed a specific difficulty of this group, which was identified through written records and direct observation of the above-mentioned group of children. This way, it was possible to determine the key issue to investigate since an intervention was clearly justified.

Every child in the group took part in this investigation which aimed at understanding in what situations there were more conflicts and why; and identify specific strategies that allow those conflicts to be solved. In order to achieve these objectives a careful revision of the literature regarding these topics was mandatory and done.

As the PPSII came to an end we could clearly identify great improvements in the way these children related with each other and with the whole group. Even though there were previously established ties between them, the attention levels towards children that were often outside a core social group clearly increased.

Key-words: Kindergarten, research, conflict resolution.

INDÍCE

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA	2
1.1 Meio em que se insere o Contexto Socioeducativo	2
1.2 Contexto Socioeducativo	2
1.3 Equipe Educativa	4
1.4 Ambiente Educativo	5
1.5 Famílias	9
1.6 Grupo de Crianças.....	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	13
2.1. Intenções com a equipa educativa	13
2.2. Intenções com as famílias.....	14
2.3. Intenções com o grupo de crianças	16
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	21
3.1. Identificação da Problemática.....	21
3.2. Revisão da Literatura	21
3.3. Roteiro Metodológico e Ético da Investigação.....	25
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	27
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	47

ÍNDICE DE TABELAS

<u>Tabela 1.</u> <i>Número de conflitos identificados</i>	27
<u>Tabela 2.</u> <i>1ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação</i>	28
<u>Tabela 3.</u> <i>2ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação</i>	29
<u>Tabela 4.</u> <i>3ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação</i>	31
<u>Tabela 5.</u> <i>4ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação</i>	32
<u>Tabela 6.</u> <i>5ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação</i>	33
<u>Tabela 7.</u> <i>6ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação</i>	34
<u>Tabela 8.</u> <i>Comparação de dados</i>	37

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no contexto de Jardim de Infância, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Decorreu no período de 01 de outubro de 2018 a 18 de janeiro de 2019, no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Está presente no relatório o percurso realizado ao longo destes meses, dividido em cinco pontos: o primeiro ponto refere-se à caracterização para a ação educativa, onde caracterizo o meio onde se insere o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e, por conseguinte, o grupo de crianças; o segundo ponto diz respeito à análise reflexiva da intervenção em ji, onde formulo e apresento as minhas intencionalidades pedagógicas no que diz respeito aos três intervenientes: equipa educativa, famílias e crianças; neste terceiro ponto é identificada e fundamentada a problemática, assim como a revisão realizada da literatura alusiva ao tema, apresento o roteiro ético e metodológico, e por fim a apresentação e discussão dos dados; surge como quarto ponto a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, onde são analisados não só o percurso realizado em JI, assim como em creche (referente ao ano anterior); por fim, no ponto cinco surgem as considerações finais, onde é referida a importância da prática profissional supervisionada.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Neste ponto irei apresentar uma sucinta caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias e das crianças onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada, Módulo II. Para este ponto, recorri ao Regulamento Interno (RI), ao Projeto Educativo (PE), ao Plano Curricular de Grupo (PCG), ao site da Junta de Freguesia, à Plataforma Inovar e à Entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. Entrevista à Educadora Cooperante - Anexo A).

1.1 Meio em que se insere o Contexto Socioeducativo

O Jardim de Infância está situado no Concelho de Oeiras, mais propriamente num bairro de realojamento com uma população maioritariamente de etnia africana e cigana. É um concelho com uma área de 650 (ha) e com relativamente 25.911 habitantes, em 2011, segundo as informações disponibilizadas no site da Junta de Freguesia. De acordo com o PE, existe um maior número de crianças e jovens, equiparado com a população de idade superior a 65 anos.

É uma zona que está acessível a nível de transportes rodoviários, e é composto maioritariamente por fábricas e serviços de comércio, disponibilizando ainda de contextos socioeducativos e espaços verdes. Devido à riqueza deste contexto, a nível socioeducativo, torna-se numa zona de grande afluência de pessoas. Posteriormente, estes recursos poderão servir como recurso para o presente grupo de crianças.

1.2 Contexto Socioeducativo

O presente agrupamento de escolas é composto por três estabelecimentos: um jardim de infância, uma escola básica e outra escola básica com jardim de infância. Os estabelecimentos foram construídos em diferentes alturas, consoante as necessidades e expectativas dos residentes, “previstas no despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, e numa perspetiva de promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (PE (2016/2010, p. 5). O agrupamento por norma, acolhe essencialmente crianças e jovens da área envolvente, sendo que quando necessário acolhe também de concelhos adjacentes.

Posteriormente, em 2006/2007, segundo o PE (2016/2020) o agrupamento recorreu ao Programa Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). De acordo, com a Direção Geral da Educação, é necessária esta intervenção em agrupamentos que estejam situados em “territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados

pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” Têm como objetivos prevenir e reduzir o abandono escolar precoce, a redução de indisciplina, e a promoção do sucesso escolar.

Os Princípios Orientadores do agrupamento, segundo o Projeto Educativo (2016-2020), são: igualdade, participação, transparência, responsabilidade e da prestação de contas. E deve ainda atender aos seguintes princípios gerais:

- a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação;
- b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- c) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- d) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;
- e) Assegurar a estabilidade, a eficiência e a transparência da gestão e administração escolares, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
- f) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

O Jardim de Infância é um dos estabelecimentos pertencentes ao agrupamento, e que dá resposta às necessidades e interesses de cem crianças que residem nos bairros de realojamento ao seu redor, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Relativamente à dimensão organizacional é formado por quatro educadoras, sendo que uma exerce a função de coordenadora e cinco assistentes operacionais (cf. organograma da equipa educativa – Anexo B). Por conseguinte, relativamente à dimensão jurídica, este pertence à rede pública e é tutelada pelo Ministério da Educação.

No que diz respeito ao espaço físico, é constituído por um só piso composto por cinco salas (vinte e cinco crianças em cada sala), uma casa de banho para os funcionários e uma casa de banho para as crianças, que apesar de ser a mesma para os rapazes e para as raparigas, é ao mesmo tempo dividida; é composto também por

um refeitório que é partilhado por todas as salas. Possui ainda um espaço exterior, à volta do edifício.

O horário de funcionamento, de acordo com o regulamento interno é das 8h às 19h, sendo que a partir das 15 horas as crianças ficam ao encargo da equipa do CAF (Componente de Apoio à Família).

1.3 Equipa Educativa

A equipa educativa do JI é composta por quatro educadoras (uma por sala) e cinco assistentes operacionais, que desempenham funções nas salas e uma que sendo a polivalente, dá um apoio geral (cf. Organograma da Equipa Educativa – Anexo B).

A equipa educativa da sala onde desenvolvi a PPS II é composta pela Educadora Cooperante e por uma Assistente Operacional. Existem ainda duas terapeutas e uma psicóloga que apoiam semanalmente duas crianças com necessidades educativas especiais.

A Educadora Cooperante, segundo as informações recolhidos através da entrevista realizada (cf. Entrevista à Educadora Cooperante - Anexo A) exerce funções de Educadora de Infância há cerca de vinte anos e tem a preocupação de frequentar uma a duas formações por ano. Não tem nenhum modelo de orientação da prática, tendo uma visão da aprendizagem que só é conseguida através da ação direta do adulto. Prioriza a autonomia, o trabalho, a amizade e também o “brincar muito”, como forma de aprendizagem e desenvolvimento.

A assistente operacional, partilhou numa conversa informal, que também já tem quase vinte anos de experiência e que tem a preocupação de frequentar pelo menos uma formação de dois em dois anos.

A relação entre as duas profissionais é uma relação de partilha, entreajuda e confiança no trabalho desenvolvido diariamente. E como afirmam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar”, e por isso, o caminhar juntas para o mesmo destino é fundamental para darmos um bem-estar ao grupo de crianças assim como segurança. (p.29)

Existe uma grande partilha entre todas as equipas de sala, mas principalmente com as terapeutas, que têm sempre o cuidado de partilhar informações relativas à criança antes e depois da sessão/apoio.

1.4 Ambiente Educativo

O ambiente educativo é um fator essencial para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças e por este motivo, deve ser pensado para elas e se possível com elas. Desta forma, o tempo e o espaço devem assegurar as intencionalidades da Educadora Cooperante e em simultâneo corresponder às necessidades e interesses das crianças. A Educadora Cooperante tenta proporcionar ao grupo “um ambiente atraente, securizante, afetivo e criador de bem-estar, pretendo promover relações agradáveis, que possam fomentar inter-relações saudáveis, que ofereçam descobertas e atividades diversificadas, como forma de motivar as crianças para as suas aprendizagens.” (PCG, 2018/2019, p. 6)

(i). Caracterização dos tempos

Na organização do tempo deve ter-se como principal preocupação, a existência de tempo em que a disponibilidade para as crianças, por parte da equipa de sala seja total. Para isso ser possível, é necessário que exista uma organização do tempo tendo em conta a adequação aos ritmos individuais de cada criança e a continuidade dos ritmos familiares.

Os horários e as rotinas segundo Post e Hohmann (2011), devem ser suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento. A organização do tempo, é apenas uma base que orienta a prática, sendo que o limite das horas nem sempre é cumprido, devido a imprevistos ou até devido a momentos em que as crianças estejam a acabar as suas atividades. As rotinas são delineadas já a pensar nas atividades, mas ao mesmo tempo flexíveis, a Educadora Cooperante afirma que:

O tempo educativo começa de manhã com a reunião de grupo onde se define o que se vai fazer durante o dia, aceitando sugestões das crianças. Geralmente, as manhãs são para a preparação de materiais e organização. As tardes são para terminar o que se iniciou, brincar nas áreas e reunir para avaliar. Deve tentar-se que todas as crianças passem por todas as áreas durante a semana (cf. Entrevista à Educadora Cooperante - Anexo A).

Cada momento é importante para as crianças e é pensado pelo Educador sempre com alguma intenção. No momento do acolhimento e da saída, a nossa intenção é que a criança e a sua família se sintam sempre integradas e que exista comunicação entre ambas as partes. No momento do tapete, em que se preenchem os quadros de presença, é um momento também de partilha entre o adulto e a criança,

que nos permite proporcionar momentos onde seja promovida a entreaajuda, o contato direto da criança com o restante grupo. Estes momentos, em grande grupo proporcionam aprendizagens como o respeito pelo outro, esperar a sua vez, conhecer novas visões; assim como os momentos em pequeno grupo permitem uma atenção e uma prática mais individualizada, priorizando as características específicas das crianças.

As atividades direcionadas pela educadora e as propostas orientadas por mim, realizam-se ao longo do dia, com o apoio da auxiliar. Faz parte da rotina semanal duas atividades isoladas (cf. Tabela 1. Rotina Semanal – Anexo C): as folkzitas e a orquestra dos afetos, que são danças tradicionais e sessões de expressão musical, orientadas por professores específicos. Ainda assim, a equipa de sala, sempre que possível está presente e participa juntamente com o grupo de crianças.

À hora do almoço as crianças das quatro salas estão juntas no refeitório, cada sala com a sua assistente operacional e a educadora não está presente neste momento, pois é também a sua hora de almoço.

No período da tarde são realizadas atividades no interior ou exterior da sala, com a presença da Educadora Cooperante até às 15 horas. (cf. Tabela 2. Dia Tipo – Anexo C)

(ii). Caracterização dos espaços

O espaço deve ser organizado e visto como uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1987), ser um recurso para a aprendizagem das crianças e onde de acordo com Malaguzzi (1984, citado por Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V., 2012).

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. (p.90)

Torna-se então essencial, criar um espaço rico e que potencie o desenvolvimento global, respondendo aos interesses e necessidades do presente grupo de crianças. No caso da PPSII, o ambiente educativo é inicialmente organizado pela Educadora Cooperante e pela Assistente Operacional, tendo sempre em conta os interesses, as dificuldades e as potencialidades das crianças.

Posteriormente, este pode ser alterado consoante o feedback ou necessidades do grupo de crianças, a título de exemplo foi a reorganização do ambiente educativo de forma a criar a área do projeto. O espaço da sala (cf. Figura 1.Planta da sala – Anexo D) da PPSII tem material diversificado, organizado e acessível às crianças. Tem também luz natural visto que existem janelas acessíveis às crianças e duas portas que dão acesso ao recreio.

O espaço está dividido em áreas de aprendizagem, que estão identificadas pelas crianças, não só de forma escrita como também com imagens alusivas às diferentes áreas. A área da pintura, permite estimular o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança, nesta área é proporcionado à criança o processo de exploração, de elaboração, de um produto final. A área das construções, é composta por diversos materiais, alguns até trazidos de casa e recicláveis com o objetivo de exploração, construir algo em grupo ou individualmente, permite também atividade de classificação, comparação e de ordenação. A área da biblioteca, deve ser uma zona calma, é uma zona onde as crianças realizam atividades mais individualizadas. Esta área permite-lhes familiarizarem-se com a expressão e comunicação, mais propriamente com a abordagem à escrita, assim como com o domínio da linguagem oral. A área das ciências, é composta por materiais trazidos tanto pela Educadora assim como pelas crianças que trazem de casa ou até do recreio. Esta área permite conhecer e identificar diferentes elementos da natureza (ex.: pinhas, seres vivos), realizar experiências do interesse das crianças para procurarem explicações para fenómenos e transformações que observam no quotidiano. Esta é uma área onde as crianças formam pequenos grupos. A área dos jogos, integra diversas áreas de conteúdo, mas é proporcionado diversos momentos de grande e pequeno grupo, onde as crianças aprendem a ganhar e a perder e a lidar com a frustração. A área da casa é composta por utensílios em plástico a imitar utensílios do quotidiano, mas também de materiais reais (pulseiras, sapatos) o que permite explorar diversas experiências que lhes são familiares a partir da imaginação e da dramatização, brincar ao faz de conta na maioria das vezes em grupo. A nível da comunicação esta área proporciona diversos momentos propícios à linguagem. E por fim, a área do computador que pertence ao conhecimento do mundo tecnológico, e em simultâneo ao interesse e até necessidade de uma das crianças com NEE. Ajuda na interação da presente criança com as restantes, possibilita também que as crianças reconheçam alguns recursos tecnológicos e os saibam utilizar

(cf. Figura 2. Áreas da Sala – Anexo D). A Educadora Cooperante em conjunto com o grupo de crianças, definiram o número máximo de crianças por área.

Existe também um cuidado com a organização dos materiais, por parte da Educadora Cooperante (PCG) que afirma procurar:

introduzir materiais em quantidade e diversidade suficientes para que as crianças pudessem fazer opções e trabalhar em simultâneo. Cada área contém materiais diversificados para se poder realizar uma maior diversidade de atividades e adaptar aos interesses de cada criança. O uso dos materiais existentes na sala de atividades é flexível na medida em que é possível a transição dos mesmos entre as diferentes áreas.
(p.6)

Esta preocupação é observável, visto que há um armário (cacifo) com divisões para cada criança poder colocar os seus trabalhos que faz diariamente e um estojo com o seu material, tem também duas etiquetas com o seu nome completo escrito: uma fica sempre colado na sua divisão juntamente com a sua fotografia e a outra que utilizam para poderem copiar o seu nome, no final de cada semana arrumam no seu dossier individual os trabalhos realizados durante a semana. Existe ainda, um carro com divisões onde colocam latas devidamente identificadas para o respetivo material: lápis de cor, lápis de carvão, canetas de feltro, colas, tesouras entre outros; também este está acessível às crianças e são elas que arrumam e vão buscar quando necessitam.

Outro aspeto importante de salientar é que a sala é rica em diversos materiais, mas não estão todos expostos, são apresentados às crianças e colocados de forma acessível às mesmas, assim as crianças recorrem a estes quando necessitam. Esta estratégia permite que a sala esteja sempre com um ar arrumado e organizado, tal não aconteceria se a educadora quisesse deixar todos os materiais à vista.

Na zona do tapete existe um quadro, um mapa de presenças que para além de ter a sua fotografia tem também o seu nome, um mapa do tempo onde identificam o dia de ontem, o de hoje e o de amanhã, o mapa dos aniversários, desenhos que as crianças vão realizando e alguns poemas que são lidos diariamente.

Antes de entrar na sala existem também os cabides para colocarem as mochilas e os casacos, que são identificados com os nomes deles e com desenhos realizados por eles. Para as crianças colocarem os seus chapéus há os cabides com molas, cada mola tem a fotografia da criança (cf. Fotografias características da sala – Anexo D).

O ambiente educativo ao estar assim organizado, permite às crianças uma maior autonomia, uma exploração dos materiais existentes, e ainda o desenvolvimento das suas capacidades. Permite também que as crianças saibam onde estão os materiais que necessitam ao longo do dia-a-dia, privilegiando a sua criatividade espontânea e lúdica e, por conseguinte, que seja possível a criação, a exploração e a transformação.

Relativamente ao espaço exterior, este:

dá a volta ao edifício e tem baloiços e diferentes brinquedos como comboios de madeira, tem mesas de madeira, bancos e espaço para as crianças andarem de triciclos, trotinetes e para jogarem à bola. Tem zonas que estão cobertas e outras não. (Excerto da Reflexão, 12 de outubro de 2018)

O espaço exterior (cf. Figura D4. Fotografias do Espaço Exterior – Anexo 4) é aproveitado ao máximo pelas crianças e permite-lhes que possam realizar atividades ao ar livre, privilegiando a interação com outras crianças de outras salas, que nem sempre têm oportunidade de conviver com elas. Este espaço pode ser utilizado a qualquer hora, sendo que existem certos momentos do dia em que o espaço é partilhado por todas as salas ou apenas pela nossa sala. É importante também para as crianças perceberem que as brincadeiras e os jogos que são realizados dentro da sala, podem ser prolongados para o espaço exterior, que o devemos aproveitar e ao mesmo tempo cuidar.

Tendo em conta que todo este espaço é benéfico para o grupo de crianças, existe um limitador de exploração de cada espaço, que é o fator tempo; assim como afirma Burg (2012), as atividades ou brincadeiras independentemente de estarem a ser ou não proveitosas para as crianças, são sempre interrompidas para que desta forma se sigam os horários pré-definidos, rigorosamente.

1.5 Famílias

As famílias, são os principais responsáveis “pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.” (OCEPE, 2016, p. 16)

A relação com as famílias no contexto onde estou é deveras difícil de ser criada, pois existem entraves por parte do jardim de infância que em certas circunstâncias “fecha” as portas às famílias, tanto em situações festivas como diárias; como também

por parte das famílias que quando são convocadas não aparecem por motivos pessoais. Para além disso, o horário que eu realizava não me permitia cruzar com as famílias.

Desta forma, é difícil criar esta relação, tendo em conta que raramente existe contato. As crianças são entregues a uma assistente à porta, raramente entram no edifício e quando entram é para alguma reunião. Quando há possibilidade de contactar com algumas famílias é na hora de saída e mesmo assim, só é possível com as crianças que não ficam para o prolongamento. Por estes motivos conheço a maioria das famílias, através da informação que foi disponibilizada pela Educadora Cooperante, e através do PE.

A pobreza está presente diariamente na vida destas famílias, precisando estas de recorrer ao Rendimento Social de Inserção:

a pobreza afeta muitas famílias sendo muito elevado o número de famílias que beneficia de Rendimento Social de Inserção. A precaridade económica reflete-se nos casos mais extremos na privação alimentar que atravessa muitos agregados e, sobretudo, muitas das crianças e jovens que chegam à escola diariamente com carências alimentares.

(Projeto Educativo, 2016/2020, p. 6)

De acordo com a informação retirada da plataforma inovar e disponibilizada pela Educadora Cooperante, foi possível analisar (cf tabela E1. Caracterização das Famílias – Anexo E) que em vinte famílias, seis têm pelo menos um elemento (pai ou mãe) de outra nacionalidade: duas cabo-verdianas e angolanas, e uma brasileira e colombiana, esta diversidade “deve ser encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (OCEPE, 2016, p. 10). É possível identificar que no que diz respeito ao trabalho, em vinte famílias, existem quatro casos desconhecidos; três casos em que nenhum elemento trabalha; seis casos em que apenas um elemento trabalha e por fim sete casos em que ambos os elementos trabalham. Relativamente às habilitações literárias, também existem cinco famílias em que a sua situação é desconhecida, o mínimo grau adquirido é o 1º ciclo por dois elementos, seis elementos têm o 2º ciclo, oito elementos o 3º ciclo, 12 elementos adquiriram o secundário e por fim sete elementos adquiriram a licenciatura.

Relativamente ao agregado familiar, a informação foi pedida diretamente às crianças e posteriormente confirmado com a Educador Cooperante. Através da sua análise (cf. Gráfico E2 - Anexo E), foi possível observar que a maioria dos agregados

familiares das presentes crianças são entre 4 e 5 elementos, sendo que as restantes crianças vivem igualmente com três, seis e oito elementos.

Em conformidade, com a análise realizada anteriormente relativamente aos agregados familiares, os autores do Projeto Educativo (2016/2020) afirmam que:

Uma larga percentagem dos núcleos familiares encontra-se em situação de rutura parental, sendo vários os casos conhecidos de violência doméstica. A conflitualidade, a agressividade e a violência parece estar associada a muitas das vivências intrafamiliares, surgindo como um dos principais indiciadores no quadro das sinalizações de situações referenciadas por vários departamentos camarários e judiciais. Existe uma faixa da população não ativa por se encontrar em situação de reclusão (p. 8).

Ao analisar as informações obtidas permitiu-me compreender e interpretar as vivências que as crianças têm, ou como afirma Ferreira (2004) o seu “stock de conhecimentos” e de “habitus” originários do seu contexto familiar. Com este conhecimento é-me possível conhecer melhor o grupo de crianças e as suas famílias e conseqüentemente adaptar as minhas intencionalidades a todos os sujeitos.

1.6 Grupo de Crianças

A sala onde estagiei é heterógena do ponto de vista das idades e do género. A partir da análise dos dados, que foram disponibilizados pela Educadora Cooperante, assim como pelas crianças e pelo PCG, consegui conhecer melhor o grupo que estava a acompanhar, relativamente: ao género, às idades, às nacionalidades e o seu percurso até á data.

Após a análise dos dados, concluo que o grupo de crianças é composto por vinte crianças: catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino. O grupo de crianças desta sala foi reduzido devido a duas crianças terem necessidades educativas especiais. Foi possível, verificar que as idades das respetivas crianças, no início da PPSII, estão compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo que apenas duas crianças têm três anos, seis crianças têm quatro anos, onze crianças têm cinco anos e apenas uma tem seis anos de idade. Esta interação entre crianças de diferentes idades e com diferentes vivências permitiu-lhes que aprendessem umas com as outras, ao invés de ser só com a equipa educativa.

Das vinte crianças, três crianças entraram este ano no presente JI e vinham da valência de creche, as restantes crianças já frequentavam o jardim de infância. Relativamente à nacionalidade, apenas uma criança não é portuguesa, sendo cabo-verdiana (cf. Tabela F1. Características do grupo de crianças - Anexo F). Ainda que exista apenas uma criança de outra nacionalidade, a maioria das famílias têm pelo menos um elemento que é de outra nacionalidade. Desta forma e segundo o PCG “Têm hábitos e tradições específicas, muitas das crianças já nasceram cá, mas são mantidos nas rotinas vivenciais das suas famílias. As condições em que a maioria destes jovens vive são de permanente defesa do seu espaço e das suas posses; daí, os seus sentidos estarem treinados para um estado de alerta permanente, permitindo uma resposta defensiva.” (p.7) Devido à observação realizada do contexto e do grupo de crianças, são notórias estas características aqui apresentadas em algumas crianças, sendo que, segundo a educadora cooperante, estão a ser melhoradas, tendo em conta que é um grupo que já se conhecia anteriormente e por isso, as relações entre pares começam a surgir.

Potencialidades

É um grupo bastante dinâmico, curioso por atividades diferentes e desconhecidas, participativo e bastante independente tanto nos momentos da higiene e da alimentação, como no decorrer das atividades. São crianças bastante enérgicas e por isso, apreciadoras de atividades que apelam ao movimento físico.

Em alguns momentos existiu entreatajuda por parte das crianças e são carinhosas com o grupo, principalmente com crianças que sejam mais novas que elas ou que já saibam antecipadamente que necessitam da sua ajuda, como é o caso da relação que têm com as crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente à relação com os adultos de sala, é sem dúvida positiva, de confiança e carinho; sendo que algumas crianças gostam de desafiar o adulto em algumas situações. Ainda assim, são crianças que demonstram precisar de carinho e muita atenção, principalmente individualizada, o que nem sempre é possível.

Dificuldades

A relação entre o grupo é por vezes muito conflituosa, estando a agressão verbal e física presentes no seu dia-a-dia, principalmente no recreio. Esta característica da agressividade, é uma característica predominante em todos os grupos de crianças deste

jardim de infância, e pela informação dada pela educadora cooperante, é um trabalho a ser desenvolvido com as respectivas crianças todos os anos letivos. Muitas das crianças estão habituadas a resolver os seus problemas através da agressão física e verbal; e utilizam este recurso frequentemente.

Outra dificuldade observada é a dificuldade das crianças para lidarem com a frustração. Atividades como a marcação de presenças, por exemplo, que implique que as crianças estejam sentadas a aguardarem a sua vez, é um momento bastante difícil para elas. Muitas vezes distraem-se com o amigo do lado ou simplesmente com algum pensamento, ainda que a equipa de sala arranje estratégias para os entreter.

“O grupo de crianças é muito irrequieto e por isso, tudo o que seja atividades em grande grupo, como por exemplo, a leitura de uma história, é difícil para mim captar a atenção de todas as crianças.” (Excerto da Reflexão Diária 2, 16 de outubro de 2018)

As intencionalidades que a Educadora Cooperante propõe são: a diferenciação pedagógica, a observação, planear e observar com as crianças, articular com as famílias, pares e equipa.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Ao analisar e refletir, no ponto anterior, sobre o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as suas família e o respetivo grupo de crianças, defini as minhas próprias intencionalidades pedagógicas de modo a respeitar a individualidade de cada criança e a dar resposta às suas necessidades; mas também tendo em conta as intencionalidades pedagógicas da Educadora Cooperante, apresentadas anteriormente, de forma a priorizar por isso algumas dessas intencionalidades com que concordasse, para que fosse possível dar continuidade a um trabalho anteriormente começado.

Tal como afirmam as autoras Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), a intencionalidade advém das reflexões frequentes da nossa prática e como as organizamos diariamente, onde deve estar sempre presente o ciclo de observar, planear, agir, avaliar. Baseei-me em diversas formas de registo, tais como: registos, planificações, fotografias, reflexões, desenhos e áudios.

2.1. Intenções com a equipa educativa

O educador não trabalha ou não deve trabalhar sozinho, mas sim em equipa. Ao longo da minha experiência académica e profissional, adquiri a noção da importância de

uma relação de cooperação, da partilha de conhecimentos, dúvidas e dificuldades¹. Esta intencionalidade é fundamental para “que se desenvolva uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar”, que deve abranger não só a equipa de sala, como toda a comunidade educativa (OCEPE, 2016, p. 29).

Para além de existir uma relação de cooperação entre toda a equipa de sala e com todas as equipas da instituição, houve também uma frequente relação de partilha com as terapeutas das duas crianças que tinham as sessões. As terapeutas para além de falarem com a equipa de sala, permitiam também, que se fosse necessário assistíssemos às sessões².

Outra intencionalidade foi dar a conhecer sempre os meus objetivos, as minhas estratégias e a minha prática a toda a equipa educativa de sala, para que desta forma fosse possível que toda a equipa pudesse participar e integrar-se na rotina do grupo, através de propostas de atividades que fossem ao encontro dos objetivos anteriormente definidos pela equipa educativa.

2.2. Intenções com as famílias

O tema sobre as famílias é um tema bastante sensível e complexo, que deve ser trabalhado desde o início ao fim do percurso da criança, pois a criança é a ligação da escola à família e vice-versa. Desta forma, faz parte da minha primeira intencionalidade, criar e estabelecer essa relação para que existam as partilhas dos saberes, das dúvidas, dos acontecimentos. Em concordância Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), afirmam ser necessário “iniciar uma relação de parceria, individual e coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar” (p. 98). Para que desta forma, as famílias se sintam confiantes ao deixar as crianças na escola e para que nós, enquanto educadores possamos ser assertivos com cada criança de modo individual

¹ “A Educadora sugeriu que eu perguntasse a cada criança, e que depois quando eu acabasse que ela verificaria para ver se era realmente assim. Foi de facto uma ótima sugestão (...)” (Excerto da Reflexão Diária 9, 04 de dezembro de 2018)

² “Esta partilha foi bastante positiva porque ao presenciar a sessão da terapia do MI apercebi-me de certas estratégias que poderei utilizar com ele no dia-a-dia.” (Excerto da reflexão Diária 4, 30 de outubro de 2018)

Posteriormente, surge a intencionalidade de envolver as famílias no processo educativo, de forma a que estas participem, respeitando as normas da instituição e tendo as condicionantes das famílias.

O primeiro contato com todas as famílias foi de modo formal, através de uma informação (cf. Pedido de Autorização – Anexo G) onde me apresentava, explicava o propósito da minha presença e pedia autorização para os diversos registos do seu educando. Posteriormente, entrei em contato com algumas famílias, novamente através de uma carta elaborada por mim e pelo seu educando, relacionada com o projeto que iríamos desenvolver³. Ao longo do estágio fui-me apercebendo que as famílias não conseguiam, devido à falta de disponibilidade ou outros motivos pessoais, participarem.

Quando começam a surgir entraves, como: a pouca colaboração/participação das famílias nas atividades pedidas e a falta de relação com as famílias, é um momento em que o Educador deve repensar a sua estratégia. O Educador deve começar por tentar perceber o porquê dessa não participação e posteriormente, implementar algumas estratégias, para promover esta ligação e partilha. Na mesma linha de pensamento, Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam que é importante que exista uma relação entre o estabelecimento de educação pré-escolar e as famílias, pois ambos contribuem para a educação da mesma criança. A não participação das famílias, neste contexto, pode ser por inúmeros motivos: excesso de carga horária ou trabalharem por turnos, analfabetismo, desconhecimento dos benefícios que a sua participação poderá trazer. Para as famílias que não conseguem participar por diversos motivos, referidos acima, o educador encontrará “outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (OCEPE, 2016, p. 28)

A Educadora Cooperante convidou-me a participar na reunião de pais e de realizarmos um vídeo para as famílias. Esta reunião proporcionou a oportunidade de conhecer algumas famílias que ainda não conhecia, e tendo em conta que as famílias “têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (OCEPE, 2016, p. 29), de apresentar um vídeo onde fosse possível partilhar e dar a conhecer às famílias, um pouco de tudo o que acontece no jardim de

³ “Com o intuito das famílias das crianças, que estão a realizar o projeto participarem, enviámos através de cartas, as perguntas que cada criança queria fazer.” (Excerto da Reflexão Diária 6, 14 de novembro de 2018)

infância, com a intencionalidade de estas terem a oportunidade de conhecerem aquilo que anteriormente não foi possível. As reuniões de pais, são uma estratégia para as famílias participarem e terem conhecimento da prática do educador, assim como do seu trabalho a desenvolver com o grupo de crianças. É ainda, uma oportunidade para os educadores conhecerem melhor as famílias das crianças, que nem sempre é possível estarem presentes; assim como para as famílias sentirem que a nossa sala é uma porta aberta não só para as crianças, mas também para as famílias.

2.3. Intenções com o grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças, a principal intencionalidade que esteve presente ao longo de toda a PPSII foi a de estabelecer uma relação de confiança e afetividade com as crianças, respeitando sempre as suas individualidades. Para que tal fosse possível, tive o cuidado de me apresentar às crianças e de lhes explicar qual o papel que iria desempenhar. Posteriormente comecei a participar, juntamente com as crianças na sua rotina, e em simultâneo a interagir com elas quando estas o permitiam⁴. As relações que se foram criando, foram à base do carinho, do respeito, da compreensão tendo em conta, como afirma Portugal (s.d), a “perspetiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar”, permitindo assim, agir consoante os seus interesses e necessidades. (p. 8) A comunicação é um fator imprescindível na relação educador criança, tanto a comunicação verbal como a não verbal que está presente nas produções das crianças, nas fotografias, nos registos e na observação.

Uma das características que mais define as crianças do presente grupo é a frequência em que estas estão em conflitos e os resolvem de forma agressiva, tanto verbalmente como fisicamente, por esse motivo delinee a intencionalidade de promover relações de ajuda, cooperação, partilha e respeito entre pares, que se enquadraram na investigação realizada durante a PPSII. Um exemplo de uma atividade realizada com as crianças foi a árvore dos afetos, onde cada criança realizava um desenho para outra criança e referia algo que gostasse nessa criança.

É importante para as crianças aprenderem a viver em sociedade, para que tomem iniciativas e assumam responsabilidades, expressem as suas opiniões e sejam

⁴ “Vamos criando uma relação a pouco e pouco, algumas vezes pedem ajuda para montar o puzzle ou para brincar com elas, desta forma consigo conhecer também cada criança de modo individual.” (Excerto da Reflexão Diária 2, 19 de outubro de 2018)

capazes de confrontá-las com as dos outros. Assim sendo, através das estratégias ao longo do estágio implementadas, as crianças vão-se tornando mais recetivas a ouvir e a aceitar/respeitar a opinião dos outros e por conseguinte a trabalharem em grupo. As minhas estratégias chave nesta intencionalidade foram duas e estiveram sempre interligadas: a primeira era a de tentar estar sempre disponível para quando as crianças me chamavam para as ajudar a resolver alguma situação, o que nem sempre era possível devido ao horário; e a segunda era a de conversar com as crianças e chegar ao consenso de como poderíamos, em conjunto, arranjar uma solução para o problema em questão e proporcionando-lhes espaço e tempo para resolverem entre si os conflitos antes de eu intervir. Dessa forma, foi possível verificar algumas melhorias.

Posteriormente, a conhecer as características do grupo de crianças, vou-me apercebendo de quais os seus interesses e dificuldades, que dá sentido à seguinte intencionalidade propor atividades juntamente com as crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades. Interesses e necessidades estas que observava diariamente através das brincadeiras das crianças, das suas conversas comigo ou com o restante grupo, da dedicação que disponibilizavam a certas atividades, principalmente a histórias. Para isso, é essencial e faz parte do papel do educador escutar atentamente e considerar as opiniões das crianças, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo (OCEPE, 2016). Inicialmente, foi necessário que se criassem oportunidades de participação, de escolha, de tempo para as crianças expressarem e comunicarem⁵. Comecei a planear em conjunto com as crianças as suas atividades, levando propostas que eram dinamizadas por elas e tornando o meu papel como mediadora⁶. Para além de planificar com as crianças começámos a ter um momento de avaliação, ao final do dia onde cada criança que quisesse falar expunha o que tinha gostado mais e menos de fazer, quais as suas dificuldades, entre outros aspetos relevantes para a criança. Em concordância Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) apresentam que a criança deve participar no seu processo de aprendizagem, desta forma a criança é capaz de perceber o que aprendeu, como e quais as suas dificuldades.

⁵ *“É importante que as crianças também tenham a oportunidade de dinamizar certas atividades ou jogos que conheçam, pois é através destas oportunidades que é possível existir a partilha da cultura e das vivências de cada criança.” (Excerto da Reflexão 11, 7 de janeiro de 2019)*

⁶ *“No final as crianças demonstraram um grande interesse na dentadura que realizámos em conjunto e então propus que podiam tentar representar os seus dentes em plasticina, por exemplo” (excerto da Reflexão Diária 8, 26 de novembro de 2018)*

Com base na intencionalidade anterior, foi possível delinear a minha terceira intencionalidade que foi promover a aprendizagem ativa da criança, sendo esta um ator principal no seu processo de aprendizagem. Como afirmado anteriormente no presente relatório, a Educadora Cooperante não segue nenhum modelo de orientação da prática, tendo uma visão da aprendizagem que só é conseguida através da ação direta do adulto. Ainda que respeite a sua prática, sigo outros rumos, tendo uma visão diferente de criança, defendendo que as crianças são caracterizadas pelas seguintes palavras: atores, individuais e coletivos, tal como afirmam Ribeiro e Cabral (2015). Atores no sentido em que são as próprias crianças que participam de forma ativa no seu dia-a-dia; individuais no que diz respeito às suas características específicas, necessidades e interesses que são diferentes de criança para criança; e coletivos visto que as crianças vivem em sociedade. A metodologia de trabalho de projeto (MTP), é uma das estratégias para corresponder a esta intencionalidade, tendo em conta que desenvolvi juntamente com as crianças um projeto de acordo com os interesses das crianças. Este método de trabalho promoveu diversas aprendizagens significativas, tais como apresenta Vasconcelos (2011): “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (p. 9), que permitiram desenvolver a participação das crianças, em pequenos e grandes grupos, tendo em conta os seus interesses.

As presentes intencionalidades foram realizadas no decorrer da ação, através de atividades planeadas com as crianças, sendo que algumas foram propostas apenas por mim. Devido à boa relação com a equipa educativa e com as crianças, foi possível assumir o grupo de crianças, tanto em pequeno como em grande grupo, assim como tomar decisões relativamente à organização do tempo, do espaço e das atividades. Assim como as autoras Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam planear permite alargar as aprendizagens e conhecimentos da criança, agir com a base da planificação, mas de forma flexível privilegiando novas aprendizagens que possam surgir. Para que tal seja possível acontecer, é necessário estar predisposta a ouvir as propostas das crianças e sempre que possível colocá-las em prática.

Encadeado com as planificações surge a avaliação, que é iniciada através de reflexões diárias sobre a minha prática durante a PPSII, sobre a organização do ambiente educativo. Outro aspeto importante é a observação do grupo de crianças no decorrer das atividades. A avaliação segundo Portugal (2012), deve ser contínua no

decorso da experiência de jardim de infância e configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (p. 596). A avaliação é determinada como avaliação autêntica, pois é realizada através de registos que são recolhidos diariamente por um profissional que conhece a(s) criança(s) em questão. Ao realizar esta recolha de informação permite-me “apoiar e amplificar a aprendizagem” das crianças que vou acompanhando (Idem, p. 597).

A avaliação que realizei, não é uma avaliação quantitativa, mas sim qualitativa, ou como definem as autoras Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem”, no sentido em que me centro apenas no progresso da criança em questão (p. 16). Esta avaliação realizada serve para eu ir adequando a minha intervenção, tendo em conta que as crianças fazem parte integrante deste processo de planeamento e avaliação. Na mesma linha de pensamento as autoras Silva e Craveiro (2014) afirmam que “a avaliação deve ser parte integrante da rotina e basear-se tanto na criança quanto no currículo, constituindo um processo onde se observa, documenta e interpreta os comportamentos das crianças e se reflecte sobre como as práticas educativas auxiliam ou limitam a sua aprendizagem.”

Recorri também ao portefólio da criança, sendo este uma técnica de avaliação das aprendizagens da criança, onde é possível observar as competências adquiridas e em simultâneo a sua participação em todo o processo, dando-lhe voz. As autoras Silva e Craveiro (2014) afirmam serem “importantes atividades que estimulam a criança a aplicar, analisar, sintetizar e avaliar as suas realizações.” (p. 36) Desta forma, a criança ajudou na elaboração do seu portefólio, escolhendo as atividades que queria colocar, e posteriormente refletiu sobre a aprendizagem que realizou anteriormente, identificando as suas dificuldades, o que mais gostou de realizar e porquê. A título de exemplo surge o comentário: “Eu não queria fazer este desenho porque estava muito cansado. Quando eu estou cansado não sei desenhar. Mas ficou muito fixe, consegui fazer o carro igual ao do pai de vermelho, eu pinto sempre tudo de vermelho (MM, 5 anos)”. Ainda que seja importante a participação da criança na elaboração do seu portefólio, é necessário ainda dar a conhecê-lo à família, proporcionando a oportunidade de estes o poderem ver, assim como contribuir com a sua participação. Foi desenvolvido desde novembro até janeiro, organizado cronologicamente, com trabalhos que desenvolvia sozinho ou orientados por mim, o seu portefólio incluiu algumas fotografias tiradas por mim, algumas tiradas por ela, mas ambas escolhidas pela criança.

A gestão e organização das crianças em grande grupo foi inicialmente uma grande dificuldade enquanto estagiária, visto que as crianças inicialmente não me conheciam nem eu a elas e portanto, não sabia como intervir com cada uma. De forma a dar resposta esta dificuldade foram surgindo diversas estratégias, tais como: observação das crianças tanto quando estavam em grupo como individualmente, mais interação adulto-criança nas atividades e proporcionando mais momentos para a participação das crianças.

Outra dificuldade inicial foi adequar as atividades aos seus interesses e necessidades tendo em conta que as crianças priorizavam as atividades que promovessem o movimento. A estratégia que utilizei foram pequenos jogos de movimento antes de realizarmos alguma atividade mais calma e atividades no exterior.

Posteriormente, surgiu uma nova dificuldade que foi a resolução de conflitos entre pares, frequentemente, que irei abordar de seguida.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

“O conflito e a violência estão, cada vez mais, presentes nas escolas manifestando-se de várias formas com efeitos devastadores. Para inverter esta tendência é necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade no meio escolar.” (Tomás, 2010, p. 27)

Neste ponto irei aprofundar a questão de como as crianças resolvem os seus conflitos, questão essa que me inquietou desde o início da PPSII. Desta forma, irei começar por identificar a problemática e apresentá-la, assim como expor o roteiro ético e a metodologia de investigação a que recorri para realizar a presente investigação.

3.1. Identificação da Problemática

Um aspeto que caracterizei e que me chamou à atenção inicialmente foi a constante criação de conflitos, tanto verbais como físicos, a maneira como as crianças os resolviam, e a posterior frustração quando chamados à atenção. Esta frustração levou a episódios críticos, tais como, a título de exemplo faltar ao respeito à equipa educativa e dar pontapés no material de sala. Ainda que a equipa de sala interviesse constantemente⁷, eu coloquei o desafio de tentar arranjar estratégias para esta gestão de conflitos.

Através destes comportamentos frequentes, surge o interesse por contactar com o tema “Gestão de conflitos entre pares”, de forma a dar resposta à questão “Como gerir os conflitos numa sala de JI?”. Orientam o presente estudo os seguintes os objetivos: perceber em que situações são originados mais conflitos e porquê, e identificar estratégias que possibilitem a resolução dos conflitos.

3.2. Revisão da Literatura

- **O que é considerado um conflito?**

Leme (2004) afirma que os conflitos interpessoais são definidos ou originados por “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração” (p. 367), e fazem

⁷ A violência entre as crianças é um ato que existe várias vezes ao dia. A educadora cooperante e a auxiliar desde setembro que chamam à atenção às crianças para não o fazerem e conversam diariamente com elas, com o intuito de, pelo menos, diminuir estas agressões que existem não só físicas como verbais. (Excerto da Reflexão Diária 3)

parte do cotidiano das crianças, visto que estas vivem em sociedade e porque cada criança é um ser único e individual. Alguns autores veem, os conflitos numa perspectiva negativa, perigosa e geradores de violência, mas também existem outras visões do conflito, numa perspectiva positiva, nas quais eu me identifico, como sendo naturais e que se forem resolvidas de maneira assertiva irá ser uma oportunidade importante para a “experiência de desenvolvimento pessoal e social do ser humano” (Morgado & Oliveira, 2009).

Em concordância, as autoras, Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), também com uma perspectiva positiva acrescentam que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (p. 39)

Surgem então diferentes categorias de conflitos, podem ser ao nível “interpessoal, intrapessoal, manifesto e latente” (Tomás, 2010 p.19). Os autores Worchel e Cooper (citado por Tomás, 2010), designam como conflito interpessoal quando o conflito é entre duas ou mais pessoas, e intrapessoal quando o conflito é diretamente com o indivíduo. Como o próprio nome indica, o conflito manifesto é quando o indivíduo é capaz de se manifestar através de gestos ou palavras; como oposto, existe o conflito latente que é quando a situação conflitual não se manifestou.

De seguida, a autora Redorta (citado por Tomás, 2010), apresenta:

Uma tipologia mais ampla classificando os conflitos de acordo com os recursos escassos, o poder, a auto-estima, os valores, a estrutura, a identidade, a norma, as expectativas, a inadaptação, a informação, os interesses, a atribuição, as relações pessoais, a inibição, e a legitimação. (pp. 19 e 20)

- **Em que circunstâncias surge o conflito e porquê?**

Os fatores de conflito poderão ser inúmeros e por isso, é necessário que na ação pedagógica, a criança seja encarada como um sujeito e agente ativo, competente, construtivista e detentora de direitos e deveres. Tendo em conta que, a criança antes de entrar na escola, já traz consigo vivências, experiências e valores do seu contexto familiar. Deste modo, é de uma enorme importância conhecer as famílias das crianças para que seja possível existir uma partilha, para que possamos conhecê-las melhor.

Quando as crianças ainda não são capazes de compreender as suas próprias emoções torna-se mais difícil compreender as dos outros, e por isso segundo Brazelton e Sparrow (2013) é importante promover pensamentos reflexivos e críticos. É, por isso necessário compreender que o desenvolvimento emocional da criança está diretamente relacionado com os comportamentos de autorregulação e autocontrole. A autorregulação é a capacidade do indivíduo ou neste caso da criança, em controlar os seus comportamentos, emoções, sem ser necessário a intervenção do adulto, visto que as crianças “são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos, no entanto nem sempre o fazem da forma adequada” (Rosário, Pérez & González-Pienda, citado em Piscalho & Simão, 2014, p. 173). Relativamente ao autocontrolo, é segundo Cole & Cole (2004), “parar e pensar antes de agir” (p. 413), ou seja, é a capacidade de ter os tais pensamentos reflexivos e críticos, tal como os autores acima referiram, antes de agir, para que desta forma sejam capazes de agir de forma mais assertiva.

Muitos dos autores acima referidos, defendem que é através do conflito e das respetivas estratégias implementadas que as crianças serão capazes de resolver os seus conflitos quotidianos autonomamente.

Após a perceção da importância e da mais valia que o conflito poderá trazer, posteriormente às crianças, é necessário procurar saber qual o papel do educador e o das respetivas crianças, nestas situações.

Desta forma, é preciso que se proporcione momentos de desenvolvimento de competências no pré-escolar, não só pelo motivo de as crianças passarem lá muito do seu tempo, mas também porque é na infância que estas capacidades são mais facilmente adquiridas. Na mesma linha de pensamento, Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), acrescentam ainda que é através desta relação com outras crianças, que a criança aprende a importância dos seus comportamentos, assim como os comportamentos dos outros, conhece outras opiniões e outros olhares; ou seja, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33).

Tendo em conta que as relações estabelecidas no ambiente educativo são de diferentes ordens: nas relações entre crianças e entre crianças e adultos, deve privilegiar-se a criança como mediadora das relações entre a escola e a família; nas relações com as famílias deve estabelecer-se uma relação individualizada com cada

família, apelando à sua participação e intervenção no processo educativo da criança.

Tomás (2010) define mediação como:

o processo de resolução de disputas no qual um ou mais terceiros imparciais intervêm num conflito com o acordo dos participantes na disputa e os ajuda a negociar um acordo consensual de forma informar...Através do processo de mediação, os cidadãos aprendem a melhorar as suas capacidades de comunicação e de resolução de conflitos para que, num próximo problema, o possam resolver por eles.

(definição dada pela Alternative Dispute Resolution – ADR, citado em Tomás, 2010, p. 27).

As crianças nem sempre são capazes de resolver os seus conflitos, da melhor maneira, principalmente se não lhe for promovido espaço e oportunidade para tal, ou porque simplesmente não sabem como agir. Por isso, em certos momentos ou situações que seja necessário a intervenção do/a educador/a, Hohmann e Weikart (2011) sugerem a seguinte estratégia: abordar a situação com calma; ter em conta os sentimentos de ambas as crianças, e recolher informações essenciais sobre o conflito; definir o problema de forma sintetizada com as crianças, perguntar se o que estão a dizer corresponde ao que aconteceu; pedir soluções, desta forma as crianças comunicam entre si, discutindo ideias e estratégias de resolução; repetir as propostas de soluções e pedir às crianças que tomem as decisões; encorajar as crianças a porem em prática as sua decisões; e por último o/a educador/a deve estar preparado para dar apoio ao seguimento dos acontecimentos.

As seguintes autoras, Piscalho e Simão (2014) afirmam que o principal objetivo do/a educador/a deveria ser:

direcionar-se para ajudar as crianças, desde o contexto pré-escolar, a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma ser a controlarem a sua aprendizagem, monitorizarem os seus avanços, e ainda a interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente (pp. 173-174)

Um objetivo importante no papel do/a educador/a é promover a autonomia das crianças para que estas sejam agentes participativos da sua aprendizagem, para que desta forma, as crianças sejam capazes de perceberem o porquê de certas atitudes que podem ter, como as que não devem ter e as consequências dos seus atos; em vez de ser um/a educador/a centrista, ou seja resolver o conflito pela criança.

Outra ideia importante, apresentada por Jares (2002), é a do/a educador/a não deve eliminar o conflito, mas sim “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (p.34).

Por fim, existem competências que as crianças devem adquirir, que foram enumeradas ao longo do relatório, para serem capazes de resolverem os conflitos autonomamente, tais como: desenvolver a autonomia e a auto confiança, gerir e expressar os seus sentimentos e emoções; ouvir e respeitar o ponto de vista da outra criança; expressar as suas ideias e opiniões. Desta forma, a criança ao ter autonomia, o/a educador/a apenas interfere quando necessário.

- **O papel do brincar na gestão de conflitos**

O brincar é visto, para Monteiro e Delgado (2014) como uma atividade social, com contexto cultural e social (p. 110). Na mesma linha de pensamento o Filósofo Huizinga (1991, citado por Monteiro & Delgado, 2014) compara o brincar a uma “autêntica escola de disciplina”, no sentido em que esta ação está relacionada com emoções, afetos (...) e com regras que devem ser aceites. Estes aspetos proporcionam momentos de frustração” (p. 109).

Para as crianças, o brincar é a principal atividade do seu quotidiano, tendo em conta que nestes momentos é proporcionado à criança “o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens” (Kishimoto, 2010, p. 1)

A autora Kishimoto (2010) apresenta a possibilidade de o conflito surgir através do brincar, partilhando o exemplo de uma criança querer tirar o brinquedo a outro. Neste momento é de extrema importância o educador intervir, para que desta forma a criança aprenda a brincar com a outra criança, promovendo desta forma o relacionamento e a interação entre os pares. A mesma autora apresenta ainda, a estratégia de recorrer a brincadeiras que possibilitem as crianças a colocarem-se no lugar de crianças com deficiência, no sentido de estas compreenderem as suas dificuldades.

3.3. Roteiro Metodológico e Ético da Investigação

O estudo realizado foi de natureza qualitativa, visto que, tal como afirma Coutinho (2006) procura dar resposta a uma preocupação do investigador. É caracterizado pela investigação-ação, tendo em conta que é “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a ação que nela decorre.” (Elliott, 1991, p. 69). A

investigação-ação deve incluir uma “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 360). Tem um cariz reflexivo da ação do educador, assim como afirma Coutinho (2009) com o propósito de melhorar uma determinada problemática e de realizar alterações adequados à sua própria prática.

A investigação ação é importante por ser persuasiva, relevante, permitir o acesso aos seus resultados e poder tornar-se parte integrante do processo diário de ensinar. Tem como características: promover a melhoria da educação através da mudança; proporcionar o trabalho colaborativo dos profissionais para melhorar as suas práticas; corresponder a um ciclo de planeamento, ação, observação e reflexão; e desenvolve-se através da reflexão sobre o ensino. (Coutinho et al., 2009)

Segundo Coutinho et al. (2009) os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a sua compreensão e a melhoria da situação onde essa prática tem lugar. Por esse motivo o resultado desta investigação terá assim como afirma Coutinho et al. (2009) “um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores.” (p. 363)

A recolha de dados foi realizada através de diversos instrumentos, tais como: notas de campo, vídeos, gravações de áudio, fotografias, reflexões, observação direta. A observação foi a técnica mais utilizada, tendo em conta que é “o instrumento central da etnografia” que permite “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores” (Caria, 1999, citada por Tomás, 2011, p. 148 e 149).

Mobilizei a técnica de análise de conteúdo que segundo Silva e Fossá (2013) tem como objetivo ser uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nos questionários às famílias ou observado pelo pesquisador (reflexões diárias e semanais, notas de campo). Os mesmos autores afirmam, que de modo a proceder à análise de conteúdo, é necessário que se classifiquem os dados em temas ou em categorias, para se aceda à sua interpretação, propondo assim, as seguintes três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De forma a respeitar as crianças mobilizei as questões éticas e deontológicas, cruzando os dados (cf. Tabela 1. Princípios Éticos na Investigação - Anexo H) da Carta

de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012) e dos Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de investigação com crianças da autora Tomás (2011).

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Inicialmente, recorri à observação e aos registos de forma a recolher dados, das situações conflituosas que surgem frequentemente ao longo do dia. Devido à frequência da ocorrência dos conflitos diários, registei apenas o(s) conflito(s) que se verificou um maior número de vezes ao longo do dia (cf. Tabela 2. Registo de Observação de conflitos- Anexo H). Ao analisar estes registos, é possível identificar, através da seguinte tabela, que surge um maior número de conflitos diariamente, que estão diretamente relacionados com a agressividade (16 situações identificadas) e com o cuidado e respeito pelo outro (12 situações identificadas). São também motivo de conflito, mas menos frequentes a partilha, a frustração e a necessidade de reconhecimento.

Tabela 1.

Número de conflitos identificados

Conflito identificado	Frequência
1. Agressividade	16 situações
2. Partilha	7 situações
3. Cuidado e respeito pelo outro	12 situações
4. Frustração	4 situações
5. Necessidade de reconhecimento	1 situação

Esses conflitos são categorizados tendo por base os autores Worchel e Cooper referidos anteriormente na revisão da literatura, como interpessoais⁸ e intrapessoais⁹, sendo que são sempre de carácter manifesto¹⁰.

Ao identificar o maior número de conflitos e ao categorizá-los, comecei a participar nesses momentos¹¹, com o intuito de entender o porquê de este surgir e então juntamente com as crianças, negociar estratégias.

⁸ “uma criança queria ter sido escolhida para ser o rato, como o seu pedido não foi aceite de imediato a criança não quis participar na história e empurrou a criança que ia fazer de rato.” (Excerto retirado da Tabela 2 - Anexo H)

⁹ “Uma das crianças perguntou se podia dar e a Educadora respondeu que hoje quem ajuda a dar os leites era a criança do dia. A criança amua, dá um encontrão na cadeira e vai sentar-se no tapete.” (Excerto retirado da Tabela 2 - Anexo H)

¹⁰ A criança saí do comboio e começa a dar pontapés às cadeiras e às mesas, por fim senta-se na cadeira de braços cruzados e começa a chorar. (Excerto retirado da tabela 2 - Anexo H)

¹¹ “Às vezes para conseguir arranjar soluções ou estratégias temos de passar/vivenciar aquilo que as crianças vivem, penso que dessa forma a estratégia irá ser a mais adequada.” (Excerto da Reflexão Diária 8, 27 de novembro de 2018 – Anexo I)

Posteriormente, ao identificar os gêneros de conflitos e ao realizar a revisão da literatura é essencial utilizar as estratégias da ação que possibilitem desenvolver a autonomia e a auto confiança, gerir e expressar os seus sentimentos e emoções, ouvir e respeitar o ponto de vista da outra criança e por fim, mas não menos importante expressar as suas ideias e opiniões.

As estratégias antes de serem colocadas em ação, foram partilhadas com a equipa educativa. As estratégias desenvolvidas ao longo da ação são apresentadas, tendo por base os autores Silva e Fossá (2013), em três categorias: pré-análise (antes de intervir com determinada estratégia), estratégia da ação (identificando a estratégia) e por fim a inferência e interpretação (aspectos importantes que eu interpreto da presente estratégia). As estratégias estão divididas em tabelas e apresentadas de modo cronológico.

Tabela 2.

1ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação

1ª ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA AO LONGO DA AÇÃO	
PRÉ-ANÁLISE: As crianças estão frequentemente em conflito umas com as outras, em diversas situações: partilha de brinquedos, frustração e de agressão (física e verbal ¹²).	
ESTRATÉGIA DA AÇÃO	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
1.1 História <i>Gosto de Ti Assim</i> , do autor João Borges de Oliveira;	1.1.No momento da conversa, a maioria das crianças referiu o cão como sendo mau, visto que tinha sido a personagem que ofendeu a Carochinha. Desta forma, tornou-se mais fácil para as crianças perceberem como fica a criança, neste caso a Carochinha, quando lhes chamam nomes ¹³ .
1.2.Criação e apresentação da árvore dos Afetos.	1.2Notei que era mais fácil, para as crianças, identificarem uma brincadeira que gostassem de realizar com a criança em questão, do que identificar uma qualidade, sendo que ainda houvesse crianças que já o conseguiram fazer.
1.3 Criação da história através da técnica do estendal.	Notei ainda, que as crianças demonstravam estar mais ansiosas para saber o que tinham feito para elas, do que propriamente apresentarem o que realizaram.

¹² **UR:** “A criança x leva a trotinete para o recreio, a criança y assim que vê a trotinete, empurra a criança x e tira-lhe a trotinete. A criança x vai atrás da criança y e esta diz-lhe “Saí daqui seu burro, a trotinete é minha.” (Excerto das RO, 12.10.2018)

¹³ **R** – Foi mau, chamou nomes de gorda, feia e carochona à Carochinha; **MM** – E depois a Carochinha chorou e estava muito triste (Excerto da Reflexão nº 5, 23 de outubro de 2018)

1.1. A primeira história que partilhei com as crianças foi “Gosto de ti, assim!” do autor João Borges de Oliveira, que é uma adaptação da história “A Carochinha” e aborda diferentes conceitos importantes para esta fase que são: o amor, a amizade, a violência verbal e as diferenças de personalidades entre os personagens.

1.2. Surge assim, a segunda atividade, intitulada como árvore dos afetos, em que consistiu cada criança realizar um desenho para outra e dizer algo de bom que gostasse na criança ou de fazer com ela¹⁴. Como tenho vindo a observar, desde as primeiras semanas, que já existem alguns grupos de crianças que estão sempre juntas, e com receio de existirem crianças que não fossem escolhidas, decidi que esta escolha seria aleatória. Desta forma, foi colocada uma fotografia de cada criança dentro de um saco e cada criança tirava uma fotografia do saco sem poder ver, a criança que lhe calhasse era sobre quem iriam falar. Em grande grupo foi realizada a divulgação, em que a criança apresentava o seu desenho e dizia o que pensava sobre essa criança (Imagem 1,2 3).

Imagem 1,2 e 3.

Realização, apresentação e divulgação da árvore dos afetos.



Tabela 3.

2ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação

2ª ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA AO LONGO DA AÇÃO

¹⁴ No contexto onde me encontro acho fulcral dar valor ao lado bom das crianças, elas demonstram necessitar de ajuda na gestão de conflitos entre elas. (Excerto da Reflexão nº5, 24 de outubro de 2018)

PRÉ-ANÁLISE: Melhoria: Quando acontece algum conflito as crianças chamam-me.
Dificuldade: Para além deste comportamento agressivo entre as crianças, também é notório o desrespeito com a equipa de sala¹⁵.

ESTRATÉGIA DA AÇÃO	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
<p>2.1. Conversa sobre algumas emoções;</p> <p>2.2. Regras da Sala</p>	<p>2.1.Todas as crianças que participaram nesta pequena conversa foram capazes de identificar a emoção alusiva a certos comportamentos recorrentes no seu quotidiano. E para além disso, compreenderam o que é que deixa a outra criança feliz ou triste. Ainda que todas as crianças fossem capazes de identificar o que não se deve fazer, muitas das crianças no dia-a-dia demonstravam comportamentos agressivos.</p> <p>2.2.A partir das regras da sala (cf. Tabela 3. Regras da Sala - Anexo H) foi possível escutar o que era mais importante para as crianças: brincar (frequência de 19 respostas em 20) e que não se deveria bater (frequência de 15 respostas em 20).</p>

2.1 A conversa surge quando as crianças estão a regressar do recreio e uma delas está a chorar porque uma criança lhe bateu. Sentamo-nos no tapete e eu lanço a questão: Quando é que as pessoas choram?

Eu – Quando é que as pessoas choram?
 S – Quando nos arranham.
 R – Batem aos meninos.
 Eu – Mas porque é que choras? Choras quando estás feliz?
 ALI – Quando me batem
 Eu – E quando tu choras é porque estás muito contente, não é?
 ALI – Não, é porque estou triste.
 G – Eu fico feliz quando todos se portam bem.
 E – Eu fico contente quando a Açucena diz que eu posso mandar.
 Eu – E vocês gostam de ver as outras crianças tristes ou felizes?
 Todos – Felizes.
 Eu – Então o que é que temos de fazer para que isso aconteça?
 E – Não bater, nem dizer nomes, brincar com elas.

2.2. Posteriormente a esta pequena conversa, surgiram as Regras da Sala: através de uma conversa informal em grande grupo, cada criança disse uma ou mais ações que devesse ou não fazer na sala, enquanto eu registava por escrito. De forma a analisar os dados, realizámos uma tabela com palhinhas, onde cada palhinha

¹⁵ **UR:** “A criança em questão continua a tirar açúcar, volto a pedir-lhe e a situação repete-se cerca de três vezes, até que eu lhe digo que se não é capaz de esperar pela sua vez para experimentar os ingredientes não pode estar ali a fazer a atividade em grupo.” (Excerto das RO, 18-10-2018)

correspondia a uma resposta dada. Por fim, contámos as palhinhas em cada frase para verificar qual a resposta que tinha sido dada um maior número de vezes.

Tabela 4.

3ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação

3ª ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA AO LONGO DA AÇÃO	
<p>PRÉ-ANÁLISE: Melhoria: Começam a ser capazes de esperar pela sua vez para falarem. Dificuldade: Mas a agressão constante e a falta de cuidado e respeito pelo outro mantém-se¹⁶.</p>	
ESTRATÉGIA DA AÇÃO	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
<p>3.1 Leitura do livro <i>O Monstro das Cores</i>, da autora Anna Llenas.</p> <p>3.2 Elaboração dos Monstros para o placard;</p> <p>3.3 Partilha de um sentimento, exemplificando-o.</p>	<p>3.1.As crianças foram participando ao longo da história, dando exemplos do seu quotidiano.</p> <p>3.2.Com a elaboração dos monstros, as crianças que quiseram participar foram capazes de se organizar por grupos, necessitaram ainda da minha intervenção.</p> <p>3.3.Inicialmente esta partilha de sentimento era realizada ao final do dia e todas as crianças participavam. Por isso, deixámos de ter esse momento no final do dia em grande grupo e começámos a ter quando surgia alguma criança a querer participar.</p> <p>Nas primeiras duas semanas foi possível observar que o maior número de sentimentos identificados foram a tristeza, alusiva à agressão e à falta de partilha dos brinquedos. O medo foi o sentimento que apareceu menos vezes, e estava alusivo ao escuro e à agressão das outras crianças.</p> <p>No final foi possível identificar que o sentimento de medo e de tristeza alusivo à agressão já não existia. Para além disso, a alegria começou a ser o sentimento que foi referido o maior número de vezes, alusivo à partilha dos brinquedos e à realização de jogos com os amigos. As crianças começaram também a identificar que quando estavam com raiva respiravam fundo ou faziam um desenho para ficarem calmos.</p>

3.1 Dada a ação anterior, achei pertinente apresentar o **livro *O Monstro das Cores***, da autora Anna Llenas, uma história que retrata e explica as cinco emoções, através de cinco monstros que têm associado uma cor à sua emoção: tristeza, alegria,

¹⁶ **UR:** Uma criança senta-se no banco junto à porta da casa de banho e cada criança que passa ele estica o pé para tentar fazer uma rasteira. Sento-me ao lado dele e converso com ele de modo a que ele pense se o que está a fazer é o correto e se ele gostava se fosse ele a sair da casa de banho e que estivesse uma criança a fazer-lhe isso. De imediato, encolheu a perna, abanou com a cabeça e começou a falar comigo sobre o que seria o almoço.

medo, calma e raiva. Foram dados diversos exemplos, por parte das crianças, de situações em que se sentiam com medo, assustadas, calmas, com raiva ou alegres.

3.2 A realização dos monstros (imagem 4,5 e 6) para o placard contou com a participação de todas as crianças que quiseram participar, dividindo-se em pequenos grupos: uns contornavam e outros recortavam.

Imagem 4, 5 e 6.

Elaboração do placard dos Monstros



3.3 A atividade que se seguiu a esta história, foi a **elaboração dos cinco monstros**, que afixámos no placard e por baixo colocámos um recipiente onde cada criança desenhava ou dizia quando é que tinha sentido alguma emoção daquelas ali apresentadas¹⁷. Esta atividade foi realizada, de acordo com o interesse das crianças, até ao final do estágio, sendo estas que traziam o círculo da cor da sua emoção sentida naquele momento e pediam para nós escrevermos o que diziam. No final da semana, contávamos quantos círculos existia em cada recipiente de forma a perceber qual o sentimento que as crianças mais sentiam e tentar perceber o porquê, de forma a arranjar soluções.

Tabela 5.

4ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação

4ª ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA AO LONGO DA AÇÃO	
PRÉ-ANÁLISE: Melhoria: As agressões tanto físicas como verbais, já não estão tão presentes, parece existir uma preocupação por parte das crianças para a resolução de conflitos e de uma maior partilha. Dificuldade: agressões frequentes entre as crianças e falta de preocupação com a criança que é agredida.	
ESTRATÉGIA DA AÇÃO	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
4.1 Leitura da história O	4.2. Através do jogo da confiança, as crianças inicialmente estavam reticentes em andar com o lenço à frente dos olhos com receio de

¹⁷ FG – Eu fico triste quando não me emprestam a trotinete. (5 anos); R – Eu fico com medo quando me batem. (6 anos)

Som das Cores, da autora Paula Teixeira;	caírem, mas com o tempo foram confiando nas orientações da outra criança. Inicialmente o percurso foi realizado no ginásio e posteriormente, quando as crianças já demonstravam mais confiança realizámos no exterior.
4.2 Jogo de confiança;	4.3.As crianças demonstraram ficar com curiosidade em saber como é que era descobrir as cores do arco iris sem as vermos. O peddy paper foi realizado na parte da tarde do mesmo dia em que ouviram a história e algumas das crianças ainda se lembravam da sequência das cores e que ação é que estava associado a cada cor.
4.3 Peddy Paper.	Após as atividades, e no desenrolar da conversa da reunião ao final do dia, as crianças demonstraram perceber a importância de ajudarmos os outros, independentemente das suas dificuldades.

4.1. Tendo em conta que o cuidado e respeito pelo outro ainda é uma questão que tem de ser “trabalhada” levei a história intitulada como *O Som das Cores*, da autora Paula Teixeira, sobre uma criança que é cega e tem o sonho de ver o arco iris, a sua amiga encontra uma maneira de esta criança o “ver” através dos nossos outros sentidos: paladar, audição, olfato e tato. Posteriormente a ouvirem a história, houve uma breve conversa sobre a história, onde cada criança participou dando a sua opinião e esclarecendo as suas dúvidas, a título de exemplo “porque é que ele ficou sem ver.”

4.2. Realizei inicialmente um jogo, intitulado como jogo de confiança, onde uma criança colocou o lenço à volta dos olhos, de modo a que não conseguisse ver nada e outra criança colocou as suas mãos nos ombros da criança com o objetivo de a guiar.

4.3. Realizei ainda um peddy paper, onde em cada paragem as crianças conheciam a cor através de outros sentidos, assim como o personagem da história (cf. Tabela 4. Peddy Paper - Anexo H).

Tabela 6.

5ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação

5ª ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA AO LONGO DA AÇÃO	
PRÉ-ANÁLISE: Melhoria: Maior entreajuda, principalmente com as crianças mais novas, tendo em conta que com as duas crianças com NEE esta preocupação já existia. Melhor capacidade de gerir a sua frustração, já conseguem facilmente aceitar uma conversa para resolvermos a situação. Dificuldade: Necessidade de serem melhores que os outros, respeitarem o outro.	
ESTRATÉGIA DA AÇÃO	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
5.1 Visualização da história no	As crianças identificaram que a criança quando é surda não consegue ouvir, e que existe uma língua especial para conseguirmos comunicar com os surdos.

computador <i>Quanto vale a amizade?</i> , da autora Maria Lúcia Carvalhas.	Para além disso, as crianças perceberam que apesar de terem visto o mesmo filme, interpretaram-no de maneiras diferentes. Foram também capazes de aceitar a opinião das outras crianças, sem criticarem ou dizerem que não foi isso que aconteceu.
--	--

5.1 Algumas crianças têm dificuldade em aceitar que outras crianças realizem atividades tão bem quanto elas, e nem sempre entendem que as suas opiniões podem ser diferentes.

Neste sentido levei o cd para colocar no computador, **da história *Quanto vale a amizade?***, da autora Maria Lúcia Carvalhas, sobre a importância de se valorizar aquilo que se tem e realçam os valores da amizade.

Esta história teve um carácter diferente, era apenas visual, ou seja, a história era contada por uma senhora através de língua gestual e de imagens.

Apresentei a história: “Esta história foi pensada em crianças que são surdas, ou seja, não conseguem ouvir. Vamos ver como será.” Assim que a história começa algumas crianças apercebem-se que não tem som¹⁸.

No final da história expliquei que as crianças surdas apesar de não ouvirem, percebem o que nós dizemos se falarmos com elas em língua gestual, que era isso que a senhora estava a fazer.

Para além de as crianças terem conhecimento de algumas deficiências, esta história permitiu também desenvolver a imaginação através da observação da história. Cada criança falou sobre o que tinha entendido da história.

Tabela 7.

6ª Estratégia desenvolvida ao longo da ação

6ª ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA AO LONGO DA AÇÃO	
PRÉ-ANÁLISE: Melhoria: Começam a aceitar que as outras crianças também possam realizar atividades bem, mas também opiniões diferentes. Dificuldade: Realizarem algo do início ao fim em conjunto.	
ESTRATÉGIA DA AÇÃO	INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
6.1 Leitura da história <i>Não é</i>	As crianças demonstraram um grande poder de organização entre si. Todos os grupos foram capazes de chegar a um consenso sobre o que iriam fazer, rapidamente.

¹⁸ Ao começar a passar o vídeo uma criança pediu para pôr mais alto porque não conseguia ouvir nada e eu expliquei-lhe que era o suposto, era só para vermos as imagens e tentar perceber a história, utilizando a nossa imaginação. (Excerto da Reflexão Diária nº7, 23 de novembro de 2018)

<p><i>uma caixa</i>, de Antoinette Portis; 6.2. Transformação e apresentação de uma caixa em grupo</p>	<p>É notório que existe sempre um ou dois elementos no grupo que lideram o grupo, no sentido do que é que cada criança pode fazer e ir buscar.</p> <p>Foi possível observar ainda, entreaajuda não apenas entre o grupo, mas também entre os restantes grupos.</p> <p>Eu, assim como a restante equipa educativa só interviemos apenas quando necessário.</p>
--	---

6.1. Encadeado com a ação anterior, de que nem todas as pessoas têm a mesma opinião sobre a mesma coisa, apresentei a história *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis, onde a personagem imagina diversas coisas a partir de uma simples caixa.

6.2 Levei para a sala quatro caixas, as crianças organizaram-se em grupos com o intuito de transformarem a caixa no que pretendessem (imagem 7 e 8). Foi um trabalho realizado em grupo e poderiam recorrer aos materiais que necessitassem. A proposta foi com o grande objetivo, não do produto final, mas sim do trabalho em equipa, a partir: da cooperação, do respeito pelo outro, da entreaajuda e da sua autonomia; refiro-me ao objetivo como grande, porque devido às características específicas do grupo sei que é um objetivo que é possível, sem dúvida alcançar, mas, que será um longo caminho com alguns obstáculos. No fim, cada grupo apresentou a sua transformação, onde foi necessário esperar pela sua vez para falar de forma a não falarem todos os elementos do grupo ao mesmo tempo.

Imagem 7 e 8.

Transformação da caixa



A Metodologia de Trabalho de Projeto foi realizada em simultâneo com a investigação e com a sua ação. Esta metodologia serviu também de estratégia para a presente ação, tendo em conta que privilegiou inúmeras atividade em pequenos e

grandes grupos, que permitiram que as crianças aprendessem umas com as outras, através das suas pesquisas realizadas, por exemplo. Permitiu também, a convivência em grupo, onde era necessário esperar pela sua vez para participar, ouvir o outro, respeitar a escolha da outra criança, a título de exemplo são as diversas atividades: construção das dentaduras, construção dos fatos para a dramatização, elaboração de um cenário; Permitiu ainda, chegarem a uma decisão em conjunto, como por exemplo onde seria o espaço que iríamos criar para a área dos projetos.

Ao longo destas ações, foram introduzidas outras estratégias mais específicas para cada situação e para algumas crianças, tais como a conversa onde negociámos regras no jogo de futebol, a título de exemplo: cada criança que agredisse outra, ia perdendo golos e quando ficasse sem golos saía do jogo; negociámos também regras para as trotinetes – quando houvesse mais crianças a quererem andar de trotinete, cada criança poderia dar três voltas ao percurso e depois trocava e ia para a fila. Estes exemplos de estratégias mais específicas ocorriam diariamente na rotina diária, tanto nos momentos de pequeno e grande grupo, incidindo também, algumas vezes, de modo individual.

Ao analisar as seis tabelas acima apresentadas é possível observar, que recorri inúmeras vezes a diversos livros cujo o tema da história era a importância da amizade e do respeito pelo outro, para além disso utilizei diversas estratégias, para as contar. Houve um ciclo repetido com todos os livros que foi: apresentação e leitura da história em grande grupo, conversa em grande grupo sobre a história, partilha da história com a família, a criança reconta a história, apresenta o seu cartão e passa para outra criança.

A conversa em grande grupo permitiu que cada criança desse a sua opinião, esperasse pela sua vez e escutasse o outro, aceitasse outras opiniões e visões. Para além disso, foi possível conversarmos sobre o que tínhamos aprendido com aquela história ou o que faríamos se algumas situações acontecessem connosco.

A partilha da história com a família, foi uma estratégia minha pensada com o intuito da participação da família não presencial. A criança leva a história para casa, juntamente com um cartão, onde a família escreve o que pensou da história e a criança realiza um desenho. Torna-se assim possível que a família participe e tome conhecimento dos temas que estão a ser abordados no ji. Estes cartões são afixados no placard da sala, assim como os livros que já foram disponibilizados a todas as crianças, são colocados na biblioteca da sala, para que seja possível estarem sempre

acessíveis às crianças. Todas as crianças têm a oportunidade de levarem todos os livros, um de cada vez.

Para além disso, é também perceptível que as atividades estavam encadeadas, e davam respostas às dificuldades anteriormente observadas. Foram identificadas algumas melhorias que eram possíveis observar no dia-a-dia das crianças.

De forma a compreender as evoluções das crianças no que diz respeito ao tópico, recorri, novamente ao registo de observação de conflitos (cf. Tabela H2. Registo de Observação de Conflitos – Anexo H), onde é possível observar que o maior número de melhorias identificadas foram necessariamente no maior número de fragilidades que observámos inicialmente, que diz respeito ao cuidado e respeito pelo outro¹⁹ (9 situações) e à agressividade²⁰ (7 situações). Posteriormente foram também identificadas melhorias nas restantes categorias, que por sua vez foram menos frequentes, também tendo em conta que antes da intervenção, foram igualmente observadas um menor número de vezes, equiparando às restantes categorias de conflito.

Tabela 8.

Comparação de dados.

Conflito identificado	Frequência	Melhorias identificadas	Frequência
1. Agressividade	16 situações	M1. Agressividade	7 situações
2. Partilha	7 situações	M2. Partilha	4 situações
3. Cuidado e respeito pelo outro	12 situações	M3. Cuidado com o outro	9 situações
4. Frustração	4 situações	M4. Frustração	3 situações
5. Necessidade de reconhecimento	1 situação	M5. Necessidade de reconhecimento	1 situação

Ao observar a tabela acima apresentada, é possível analisar que as melhorias identificadas não foram superiores ao número de conflitos identificados, esta questão coloca-se devido à impossibilidade de observação do grupo de crianças a longo prazo, e desta forma houve mais tempo para a observação dos conflitos, do que posteriormente para sua análise.

Relativamente às dificuldades do grupo de crianças acima apresentadas, é notável uma significativa melhoria, relativamente: à entreaajuda, as crianças começaram

¹⁹ A criança y afirma de imediato “posso cortar se quiseres, ou posso ajudar a por isto no lixo (os pedaços que a criança x já tinha recortado)”. (Retirado da tabela H2 – Anexo H)

²⁰ A criança x diz-lhe “Olha porta-te bem que aqui na sala não podemos bater. Isso está nas regras, olha ali (aponta para as regras anteriormente elaboradas)” (Retirado da tabela H2 – Anexo H)

por ir ajudando as crianças mais novas, a nível de idade, as crianças com necessidades educativas especiais, e aquelas com que se relacionavam diariamente, posteriormente começaram a ajudar o restante grupo de crianças; à gestão de conflitos que inicialmente foi necessária a minha intervenção frequentemente e posteriormente, as crianças começaram a resolver os seus conflitos de forma autónoma e até a mediar conflitos que não eram os seus; a preocupação com o outro, o desaparecimento das ofensas uns aos outros e a melhoria do trabalho em grupo, foi a conquista que no final do estágio foi mais significativa a nível de melhoria. O respeito pelo outro foi notório, principalmente no momento das conversas em grande grupo, em que as crianças já eram capazes de se escutar umas às outras, esperar pela sua vez e aceitar uma opinião

4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

“O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador.”

(Vasconcelos, 1990, p. 19)

Neste ponto, será realizada uma reflexão sobre todo o percurso percorrido desde a PPSI em creche à PPSII em jardim de infância, onde irei salientar os aspectos mais significativos que contribuíram para a construção da minha profissionalidade, assim como a importância do meu papel.

Os meus percursos nas duas Práticas Profissionais foram díspares, no sentido em que no contexto de creche estava no meu local de trabalho e já tinha experiência; e no contexto de jardim de infância encontrei uma realidade diferente do que estava habituada e por isso, fui-me apropriando das características do meio e do grupo de crianças que eram bastante desafiadoras. Para além destes fatores díspares, em ambos os contextos é necessário ter em conta que “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p. 86). Em concordância as autoras Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) acrescentam que as relações entre adulto-criança, criança-criança, e a qualidade dos contextos físicos e sociais proporcionam-lhes oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento.

Esta diversidade de crianças existentes em ambas as PPS, fez-me adaptar a minha prática a cada criança de modo individual, “isso exige a observação de cada criança, não apenas ao ser admitida na creche, mas a qualquer momento, para ampliar, todos os dias, as oportunidades de educação” (Kishimoto, 2010, p.11)

Através da experiência dos estágios, consegui ter a perceção de que o Educador é uma influência da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apesar de não ser o único interveniente neste processo, e contando com a participação de outros tais como: a cultura, o meio, a família, que também influenciam fortemente, o modo como cada criança se comporta, aprende e se desenvolve. Existe ainda outros fatores que devem ser pensados inicialmente pelo Educador que são: o tempo, o espaço, a reflexão diária, a planificação-avaliação e as suas intencionalidades.

Eu como futura educadora acredito que, tal como Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam, planejar permite alargar as aprendizagens e conhecimentos da criança, agir com a base da planificação, mas de forma flexível privilegiando novas aprendizagens que possam surgir. E que para isso, é necessário estar predisposta a ouvir as propostas das crianças e sempre que possível colocá-las em prática.

Por esse motivo, ao longo da PPSII fui refletindo diariamente sobre a minha intervenção tendo em conta o quotidiano das crianças e as atividades. Esta reflexão diária permitiu adequar a minha prática às necessidades e interesses do grupo de crianças, tendo em conta as suas características individuais²¹.

Em ambos os estágios, permiti que as crianças participassem na sua aprendizagem²², tendo em conta que são seres ativos e construtores do seu próprio conhecimento, eu como futura educadora tenho como função orientar essa aprendizagem, pois acredito que se as experiências e as aprendizagens partirem das crianças e, não impostas por nós e pelos nossos interesses, a aprendizagem torna-se mais natural e proveitosa. Tentei em ambas as PPS promover a autonomia de cada criança²³, a participação e a inclusão, através de experiências, partilha de afetos e emoções. Nunca esquecendo o cuidado ético com cada criança, respeitando a sua individualidade

Faz parte do papel do educador também, escutar atentamente e considerar as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo (OCEPE, 2016). A promoção da participação das crianças é da nossa responsabilidade, pode começar pela simples pergunta se a criança em questão quer participar, visto que “não nos podemos esquecer do princípio ético fundamental que corresponde ao consentimento informado por parte das crianças” (Ribeiro e Cabral, 2015, p. 248). É importante dar voz às crianças, porque “só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam,

²¹ Durante a tarde as crianças estiveram a brincar nas áreas, a educadora reuniu o grande grupo no tapete e perguntou a cada criança para que área é que queria ir. Estes momentos são muito importantes para mim, pois assim consigo aperceber-me de alguns dos seus interesses, que em outros momentos do dia não são tao perceptíveis (Excerto da Reflexão Diária 2, 19 de outubro de 2018)

²² As propostas começaram a surgir por parte de algumas crianças, fazer digitinta, fazer desenhos para as mães, ouvir uma história, pintar e por fim uma criança que tinha faltado na semana anterior disse que gostava de fazer a abóbora que ainda não tinha feito. (Excerto da Reflexão 5, 07 de novembro de 2018)

²³ (..)pediu para eu fazer o desenho por ele, porque não sabia desenhar. Eu propus sentar-me a seu lado a ver como é que ele fazia e assim se precisasse de ajuda para alguma coisa eu já estava ali (NC.12). No fim, o MM foi capaz de fazer o desenho sozinho sem eu ter de intervir diretamente no seu desenho (Excerto da Reflexão 6, 12 de novembro de 2018)

qual o lugar das crianças no mundo e na infância.” (Ribeiro e Cabral, 2015, p. 244). É necessário por isso, dar oportunidade às crianças para que estas possam “aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele” (Portugal, 2008, p.33).

Como futura educadora desenvolvi este círculo de ações fundamentais: observar, registar, documentar, planear e avaliar, que tornou possível, “reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, respeitar e dar resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.” (OCEPE, 2016, p. 10). A observação permiti-me perceber quais as necessidades e os interesses das crianças, quais as suas dificuldades e o que as incomoda; registar e documentar diariamente, para posteriormente refletir e intervir. O espírito reflexivo deve incidir não só na observação, mas também sobre a minha prática, visto que “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p.44). Planear permite ao/à educador/a segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também estar segura e saber como agir conforme o que está planeado. A avaliação é fundamental para que consiga perceber quais os progressos ou dificuldades das crianças de modo individual e em grupo, mas também para melhorar a minha prática consoante o feedback recebido pelo grupo de crianças, pois a avaliação deve ser realizada também por parte da criança ou com a criança, sendo que desta forma, a criança vai-se apercebendo dos progressos que vai tendo e das dificuldades que vão sendo ultrapassadas.

Enquanto que na PPSI o meu maior desafio foi a investigação por ser a primeira vez que desenvolvi uma, na PPSII foi introduzir a Metodologia de Trabalho de Projeto. O **projeto** foi para mim um grande desafio, como já referi anteriormente, e possibilitou-me aplicar na prática o que já conhecia teoricamente. Permitiu-me ainda comprovar que, esta metodologia é, sem dúvida, uma metodologia que irei implementar posteriormente, e que aliás já implementei de novo no local de estágio. Ao realizar os diferentes registos ao longo de todo o processo do projeto, permitiu-me perceber as evoluções das crianças, não só em aprendizagens individuais, como também na convivência em grande grupo.

Esta profissão é repleta de desafios e conquistas, completa de aprendizagens e de constante crescimento. Proporcionando momentos de bem-estar, de aprendizagem e de desenvolvimento às crianças com que tive a sorte de me cruzar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que parece claro é que a melhor maneira de compreendermos as culturas infantis é prestando escuta a seus participantes mais ativos: as próprias crianças.”

(Monteiro & Delgado, 2014, p. 114)

Ao demonstrar o percurso realizado ao longo destes meses e de que forma é que a PPSII contribui para a construção da minha identidade, enquanto futura profissional de educação de infância, apresento o último ponto do relatório, relativamente às considerações finais.

Ao realizar a PPSII com um grupo de crianças com a qual não tinha experiência, foi deveras enriquecedor. A investigação surgiu da maior fragilidade das crianças enquanto grupo e o meu papel foi de lhes proporcionar momentos e experiências cujo objetivo era desenvolverem estratégias para a sua resolução de conflitos, aprendendo a viver em sociedade.

A PPS II ao contar com o apoio da equipa educativa de sala, assim como com a da instituição, permitiu que utilizasse metodologias e estratégias que anteriormente não eram utilizadas. Permitiu ainda, que fosse possível existirem alterações na rotina, assim como espaço da sala.

O tempo de brincar é um dos exemplos que foi alterado, o brincar não tinha tanta prioridade e as atividades por norma, eram direcionadas de um para um, aspetos que foram alterados com o projeto realizado na sala, assim como através desta investigação. O brincar passou a ser visto como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (OCEPE, 2016, p. 11).

Outros momentos que foram privilegiados foram: o momento da leitura de histórias, as atividades em grande grupo, assim como as suas brincadeiras e os seus jogos que se foram tornando um recurso para que as crianças fossem capazes de viverem em sociedade.

Com a investigação realizada foi possível observar melhorias significativas, que foram anteriormente apresentadas. Ainda assim, devido ao curto espaço de tempo da nossa PPS, não será possível verificar se houve uma alteração efetiva a longo prazo. Outro dos aspetos que poderia ter sido benéfico para a investigação era perceber se a criança no seu contexto familiar, apresentava as mesmas fragilidades, em que situações

e que estratégias eram utilizadas. Estas questões foram colocadas às famílias (cf. Questionário – Anexo H) através de inquéritos, sendo que não foram analisados devido à pequena amostra, duas famílias em vinte, que consegui recolher.

Esta investigação permitiu-me realizar inúmeras leituras prévias e no decorrer da investigação, onde aprendi que existem diferentes tipos de conflitos, aprendi também o que é a autorregulação e autocontrolo. Qual o meu papel, enquanto educadora, para ser assertiva com as crianças no que diz respeito a estas situações. Adotei algumas estratégias de Hohmann e Weikart (2011).

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II refleti diariamente sobre a minha prática, com o intuito de a melhorar ou até mesmo de a adaptar aos novos interesses das crianças. Desta forma proporcionei ao grupo de crianças um conhecimento holístico e integrado a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença
- Cole, M. & Cole, S.R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2).
- Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação de Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Craveiro, C. & Silva, B. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Revista Zero-a-seis, 29.
- Direção-Geral da Educação (sd.). Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Consultado a 20 de outubro de 2018 em <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fossá, M. I., Silva, A. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Revista: Brasília, pp. 1-14
- Hohman, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Junta de Freguesia de Carnaxide e Queijas (sd.). Dados Gerais. Consulta a 20 de outubro de 2018 em <https://uf-carnaxide-queijas.pt/>

- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento - Perspetivas atuais Belo Horizonte (1-20). Belo Horizonte.
- Leme, M.I. (2004). *Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura* (pp. 367-380). S. Paulo: Universidade de São Paulo.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas de infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, pp. 106-115.
- Morgado, C & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra, pp. 43-56.
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica*. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas/Revista do GEDEI*, nº1, 85106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Porto: CNISS
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. C. M. & Cabral, S. M. C. (2015). "*Aqui nós participamos!*": *A participação das crianças na educação de infância*. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 229-239). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tomás, C. A. R. (2010). *Mediação escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*. Coimbra: Autor

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Documentos consultados:

Projeto Curricular de Grupo (2018/2019)

Projeto Educativo do Contexto Socioeducativo (2016/2020)

Regulamento Interno (2016/2020)

ANEXOS