

**O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Mafalda Sofia Pacheco de Sousa

(nº 2016478)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

2017-2018

**O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Mafalda Sofia Pacheco de Sousa

(nº 2016478)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2017-2018

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

O Príncipezinho - Antoine Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e de todos, quero agradecer à pessoa que me deu a possibilidade de ingressar no ensino superior no curso, que é, sem dúvida, a minha vocação para a vida – a minha mãe. Obrigada por nunca me deixares desistir, por me teres criado de uma forma tão altruísta e por teres feito de mim quem sou hoje. És o maior exemplo de pessoa que tenho na minha vida.

Quero também agradecer...

... à minha orientadora, a professora Dalila Lino, por estar sempre lá quando necessitei, pela preocupação, por ser tão boa pessoa e ter-me ensinado tanto. Obrigada por ser tão prestável, por me ajudar tanto e por ser um exemplo tão grande nesta “nossa” área, a Educação. Foi um privilégio conhecê-la.

... ao meu pai, pela persistência e por me ter ajudado a conquistar todos os meus sonhos. Aos meus irmãos, Diana e Pedro, pelas risadas, por serem os meus melhores amigos e por me fazerem sentir sempre em casa. À minha avó materna por todo o carinho e amor que tem pelos netos, e à minha avó paterna por me ter aberto as portas da sua casa, me ter feito sentir em casa e por ser tão boa companheira em todas as horas.

... ao meu namorado Ruben, pela paciência, preocupação e carinho. Por todo o amor que demonstras ter por mim, todos os dias, por me fazeres esquecer os problemas, por muito grandes que estes pareçam ser, e por seres o melhor companheiro que poderia pedir para a minha vida toda.

... ao Gonçalo, por ser, sem dúvida, a pessoa mais importante que a ESELx me deu. Obrigada pela amizade, pelas conversas e por todo o apoio. Obrigada por partilhares das minhas crenças em relação à Educação, esta parte tão grande da nossa vida e que nos juntou há 5 anos. És uma pessoa que sei que irei levar pela vida toda. *“Being a part of something special is what makes you special”*.

... à Carlota e à Mafalda, por terem sido as melhores parceiras de local de estágio que poderia ter pedido. Obrigada pelo apoio, por todas as risadas e brincadeiras.

... à creche onde realizei o estágio do 2º semestre do 1º ano do Mestrado, que se tornou para mim uma casa desde o dia em que lá entrei, em 2015. A todas as pessoas que lá trabalham e em especial à Margarida, pela ajuda e por ser tão amiga, tão prestável e tão preocupada. És uma das minhas maiores inspirações enquanto educadora. Obrigada por tudo o que já me ensinaste.

... ao jardim-de-infância que me acolheu neste último estágio e em especial à C. e à S., por todas as aprendizagens e por me terem ajudado a crescer enquanto profissional na área da Educação.

... a todas as crianças com quem já me cruzei, quer em contexto de trabalho ou de estágio. Aprendi sempre qualquer coisa com cada uma de vós e é um orgulho poder dizer que, de uma forma ou outra, fiz parte do vosso desenvolvimento.

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-escolar, desenvolvida no contexto de Jardim-de-infância (JI). Tem como principal objetivo apresentar uma análise reflexiva e crítica da intervenção enquanto educadora-estagiária, passada entre setembro de 2017 e fevereiro de 2018, com um grupo de 24 crianças de 3 anos.

Durante o estágio surgiu uma problemática significativa, que será apresentada e analisada neste relatório – *O papel do/a educador/a na resolução de conflitos interpessoais na educação de infância*. Assim, através de uma observação cuidada e atenta das características das crianças e da análise dos vários registos realizados diariamente por mim, constatou-se que as crianças deste grupo se envolviam constantemente em conflitos. A investigação realizada insere-se numa perspetiva de metodologia investigação-ação (Máximo-Esteves, 2007), e tem como objetivos a identificação dos comportamentos que antecedem estes conflitos, compreender a razão dos mesmos e a introdução de estratégias que auxiliem a criança na regulação do seu comportamento e na resolução dos conflitos interpessoais, potenciando sempre o relacionamento entre pares.

O registo fotográfico e a observação direta foram as estratégias privilegiadas de recolha de dados.

A investigação realizada permitiu concluir que este é um domínio que sugere uma intervenção a longo prazo, havendo assim a necessidade de incidir de forma mais aprofundada neste tema, de modo a que as crianças progridam na tomada de consciência dos sentimentos e necessidades dos outros. No entanto, no final da intervenção verificou-se alguma redução na frequência dos conflitos e uma maior compreensão das crianças sobre os seus sentimentos e as regras a cumprir.

Palavras-chave: prática profissional supervisionada (PPS); conflitos; estratégias de resolução de conflitos; relações interpessoais.

ABSTRACT

The present report results of the discipline of Supervised Professional Practice II, inserted in the master's Degree in Preschool Education, developed in a kindergarten context. Its principal goal is to present a reflexive and critical analysis as an educator-trainee, develop between September 2017 and February 2018, with a group of 24 three-year-old children.

During the internship a significative problematic occurred, which will be presented and analyzed in this report – The role of the educator in the resolution of interpersonal conflicts in childhood education. Through a careful and thorough observation of the children characteristics and the analysis of the registers made daily by myself, it was found that the children of this group were constantly involved in conflicts. The research is inserted in an action-research paradigm and its objectives are the identification of the behaviors that come before the conflicts, to understand the reason of them, and the introduction of strategies that help the child in the behavior regulation and resolution of the interpersonal conflict, maximizing the relationship between peers.

The photographic records and the direct observation were the privileged strategies for data collecting. The research allowed to conclude that this is a domain that suggests long term intervention, having the need to focus on a more profound in this subject, in a way that the children progress on the awareness of feelings and needs of others. However, in the end of the intervention it was verified some reduction in the frequency of the conflicts and a better understanding of the children about their feelings and the rules to follow.

Keywords: supervised professional practice; conflicts; conflict resolution strategies; interpersonal relationships.

ÍNDICE

1.CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	4
1.1. O meio onde se insere a instituição	4
1.2. O contexto socioeducativo da instituição	4
1.3. A equipa educativa da instituição	5
1.3.1. A equipa educativa da sala C1	6
1.4. O ambiente educativo da instituição	7
1.4.1. O ambiente educativo da sala C1	7
1.5. As famílias das crianças da instituição	13
1.5.1. As famílias das crianças da sala C1	13
1.6. O grupo de crianças da sala C1	14
2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
2.1. Intenções para a ação	17
2.1.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	18
2.2. Avaliação das aprendizagens das crianças e “O Portefólio do T.”	21
2.2.1. Processo de planificação e avaliação – reflexão sobre a intervenção	21
no contexto	21
2.2.2. “O Portefólio do T.”	22
3.“O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	
INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA” UMA INVESTIGAÇÃO EM JI	
24	
3.1. Objetivos do estudo	24
3.1.1. Os conflitos na educação de infância	25
3.1.2. O papel da criança na resolução dos conflitos interpessoais	26
3.1.3. O papel do/a educador/a na resolução de conflitos	30

3.2. Roteiro ético e quadro metodológico da investigação	34
3.2.1. Grupo da investigação.....	36
3.3. Intervenção, apresentação, análise e discussão dos dados.....	36
3.3.1. Motivo dos conflitos	37
3.3.2. Estratégias utilizadas pelas crianças para resolver os conflitos	38
3.3.3. Estratégias utilizadas pelos pais para resolver os conflitos.....	41
3.3.4. Estratégias de intervenção.....	42
3.3.5. Avaliação e reflexão sobre a investigação	46
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	51
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Registo do motivo dos conflitos.....	37
Tabela 2. COR – Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais.....	38
Tabela 3. E.N.I. – Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais.....	39
Tabela 4. Análise comparativa – COR.....	46
Tabela 5. Análise comparativa – E.N.I.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Regras da sala.....	45
--------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Dimensão Organizacional da Instituição.....	64
Anexo B. Tabelas.....	66
Anexo C. Planta da Sala C1.....	72
Anexo D. Guião da entrevista realizada às famílias.....	73
Anexo E. Cronograma do plano de intervenção da investigação-ação.....	74
Anexo F. Matriz de triangulação dos dados.....	75
Anexo G. Portefólio da PPS.....	76
Anexo H. Portefólio da criança.....	227

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim-de-infância
EE	Equipa Educativa
COR	Registo de Observação da Criança
E.N.I	Estratégias de Negociação Interpessoal
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
EC	Educadora Cooperante
AAE	Ajudante de Ação Educativa
PCG	Plano Curricular de Grupo
PAA	Plano Anual de Atividades
SA	Sala de Atividades
PE	Plano Educativo
DI	Direção da Instituição
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no seguimento da Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II – desenvolvida no contexto socioeducativo de jardim-de-infância (JI), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar que decorreu entre 25 de setembro de 2017 e 9 de fevereiro de 2018¹. Será feita uma análise reflexiva do processo vivido com a equipa educativa (EE), grupo de crianças e respetivas famílias, no referido contexto, identificando as motivações e intenções para a ação educativa e evidenciando, através de registos de observação, as competências adquiridas.

Neste relatório será também apresentada a problemática do estudo que decorreu ao longo da PPS, tendo como base uma observação atenta e cuidada das características do grupo e de cada criança na sua individualidade. Neste sentido observou-se que os conflitos interpessoais entre as crianças deste grupo eram muito frequentes. Os principais motivos destes conflitos eram, por: i) intrusão nas brincadeiras; ii) disputa de um brinquedo/brincadeira e iii) opiniões não concordantes. Visto que as crianças deste grupo em específico têm 3 anos e que revelam alguma dificuldade em cooperar e negociar, revela-se fundamental a intervenção dos adultos de sala enquanto mediadores e apoiantes da resolução de conflitos. Assim, a problemática incide no papel que a educadora, a ajudante de ação educativa e a estudante estagiária têm na resolução dos conflitos, e como este pode ajudar as crianças a desenvolver as capacidades interpessoais necessárias para um desenvolvimento harmonioso.

Além disso, considera-se importante potenciar a resolução de conflitos de forma autónoma, com base na comunicação, negociação e cooperação (Folque, 1999). Por isso, será necessário que se utilizem estratégias para a prevenção e resolução dos conflitos, tendo sido estas colocadas em prática, de forma a ajudar as crianças a desenvolver as competências sociais e emocionais. Há que referir que o conflito é algo natural para o ser humano, sendo um “processo natural e necessário” (Jares, 2002, p. 30). Em jardim-de-infância, os conflitos são algo ineludível, pois existe entre as crianças uma intensa interação social, que segundo Piaget (1932) é uma fonte nata de desequilíbrio, que

¹ A PPS durou até fevereiro pois encontrei-me de atestado médico durante quase todo o mês de outubro (de 13 de outubro até 6 de novembro).

estimula o crescimento social e cognitivo. É nesta idade que o desenvolvimento de competências sociais se apresenta mais permeabilizado e onde a criança adquire a percepção da perspectiva do outro. A relação entre pares assume assim um papel imprescindível no desenvolvimento destas competências sociais, pois, tal como é referido por Carvalho (2005), “os conflitos e a sua resolução exercem um papel importante na construção de relações com os pares, pois as crianças tendem mais a continuar e experimentar jogos sem conflitos do que com conflitos, entre conhecidos ou desconhecidos, companheiros de jogo”, sendo assim de extrema importância encontrar estratégias para a resolução destes conflitos, para que as crianças interajam de forma a coexistirem e a criarem laços com os seus pares no jardim-de-infância.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e insere-se numa perspectiva de investigação-ação. Os dados foram recolhidos através da observação direta (notas de campo) e das entrevistas (às famílias). As observações possibilitaram preencher os protocolos do *Registo de Observação da Criança (COR)*², na área de resolução de conflitos interpessoais. Utilizou-se também como referência para a análise dos dados as *E.N.I. (Estratégias de Negociação Interpessoal)*, de Selman (1980).

Os pressupostos éticos de respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados considerados no *Roteiro Ético* (Soares, citado por Tomás, 2011) orientaram a prática, ao longo da PPS II, sendo esta enquadrada pelos compromissos e princípios para uma ética profissional quanto à competência, responsabilidade, integridade e respeito para com todos os intervenientes, referidos na Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (APEI, 2011).

Relativamente à estrutura, este relatório encontra-se organizado segundo cinco pontos principais: Capítulo 1 - Caracterização para a ação; Capítulo 2 - Análise reflexiva da intervenção; Capítulo 3 - “O papel do/a educador/a de na resolução de conflitos interpessoais na educação de infância” – uma investigação em Jardim-de-infância; Capítulo 4 - A construção da profissionalidade docente como educadora de infância em

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

contexto e, por último, Capítulo 5 - Considerações finais. Assim, no primeiro ponto, é feita uma caracterização reflexiva da ação educativa, introduzindo o meio e o contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. No mesmo ponto, surge uma breve caracterização do ambiente educativo e da EE da instituição, focando em particular a equipa, o grupo de crianças e as respetivas famílias da sala C1. De seguida, ao fazer a análise reflexiva da intervenção em JI, apresentam-se as intenções para a ação educativa com o grupo de crianças, equipa da sala, equipa de estagiárias, restantes grupos, restantes equipas e colaboradores da instituição e famílias, explicitando e avaliando, com recurso a diferentes registos, o modo de ação desenvolvido. Num terceiro ponto, no âmbito da investigação em JI, a problemática é, numa primeira fase, identificada e fundamentada segundo um quadro teórico-concetual pertinente, e, numa segunda fase, é enquadrada num roteiro ético e metodológico. Por fim, numa terceira fase, a mesma investigação é situada à luz dos dados recolhidos e analisados. Posteriormente, num ponto da construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, surge um balanço da prática interventiva e investigativa, ao longo da PPS II, relacionando-a brevemente com a PPS I, em creche. No quinto e último ponto do relatório, são apresentadas as considerações finais sobre a intervenção e investigação desenvolvida, ao longo da PPS II, considerando o processo vivo e o seu impacto ao nível das intenções e finalidades definidas para a ação educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO³

A caracterização do contexto e das condições que definem o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008), tornou-se essencial para guiar a ação pedagógica no contexto da PPS II, em JI. Neste sentido, apresenta-se de seguida a caracterização do meio e do contexto socioeducativo (equipa, ambiente educativo, crianças e respetivas famílias) em que decorreu a intervenção.

1.1. O meio onde se insere a instituição

A instituição na qual decorreu a PPS em jardim-de-infância, integra o núcleo histórico de uma freguesia de Lisboa, numa das zonas mais antigas da capital, e as instalações foram construídas em 1872, segundo o Projeto Educativo (PE) da instituição (2015/2018). Apesar do caráter habitacional da área envolvente da instituição, existe, igualmente, uma boa oferta de comércio, infraestruturas, transportes, serviços e espaços verdes com um acesso facilitado a toda a comunidade escolar.

1.2. O contexto socioeducativo da instituição

A instituição tem a natureza jurídica de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde 1992. A Fundação foi fundada em 1840 com uma designação diferente da atual e com o objetivo de “proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea materna até aos 7 anos (...), tendo, portanto, nessa altura ensino primário incluído” (Projeto educativo, 2015-2018). Com a alteração do sistema educativo, a Fundação deixou o ensino primário, e passou apenas a prestar serviço na Educação de Infância. Atua principalmente em três grandes áreas operacionais (Infância, Habitação Social e Lares) e tem como principal missão ser uma referência social pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção (Projeto educativo, 2015/2018). Com o propósito de promover o dever moral de

³ Dados recolhidos tendo por base o Projeto Educativo (PE), elaborado pelo Conselho Pedagógico (CP) (2015), e o Regulamento Interno (RI), elaborado pela Direção da Instituição (DI) (2015), consultados presencialmente e por observação direta.

solidariedade e de justiça entre os indivíduos, a instituição apresenta vários objetivos e valores que ilustram a sua missão. Assim, a instituição garante, atualmente, a 120 crianças uma resposta social a nível de creche e jardim-de-infância, proporcionando atividades diversificadas com o objetivo de preparar as crianças para os desafios atuais e futuros, de caráter cultural, social e tecnológico, contribuindo para formar cidadãos responsáveis, autónomos e interventores (Projeto educativo, 2015/2018).

Esta instituição tem vários objetivos, que constam no Projeto Educativo da mesma (2015/2018), tais como o apoio à população, a promoção e proteção de saúde e a resolução de problemas habitacionais. Quanto os valores da instituição, esta considera a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central de atividade da instituição, adota o rigor como princípio geral da atuação e base de decisão, considera a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade e aposta na valorização dos serviços prestados pela utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado.

Relativamente ao modelo pedagógico seguido pela instituição, esta refere que as atividades letivas são enquadradas nas Áreas de Desenvolvimento da Criança, de acordo com o Manual da Qualidade da Creche, definidas pela Segurança Social para Creche, e nas Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar definidas pelo Ministério da Educação para Jardim de Infância.

1.3. A equipa educativa da instituição

No total, a instituição contempla, atualmente, dezoito colaboradores, aos quais se acrescem os professores das atividades extracurriculares (AECS) e de enriquecimento curricular, sendo o pessoal docente constituído por uma diretora, uma técnica de serviço social (a tempo parcial, uma vez por semana) e seis educadoras de infância. Quanto ao pessoal não docente, existem seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. Segundo o Projeto Educativo (2015/2018), o trabalho da instituição é dinamizado por uma equipa multidisciplinar, designadamente educadores de infância, técnicos de serviço social, técnicos de tempos livres, auxiliares de educação, ajudantes de ação educativa, cozinheiras e trabalhadoras auxiliares com formação adequada, inovadora, dinâmica e reflexiva. Segundo as autoras Katz e Chard (2009), se existe um tipo de ambiente de espírito de equipa, os indivíduos trabalham em conjunto

para alcançarem objetivos comuns, sendo os seus esforços individuais estimulados por interesses mútuos a fim de maximizarem os resultados conjuntos. Assim, conforme o que foi observado, a equipa é, no geral, uma equipa coesa com um espírito de partilha muito enraizado, existindo uma gestão e organização dos horários sempre que estão colaboradores em falta, entre o pessoal docente e não docente, de forma a garantir a distribuição e a entreaajuda da equipa.

1.3.1. A equipa educativa da sala C1

A equipa educativa da sala onde decorreu a PPS em contexto de jardim-de-infância é composta por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa (AAE). Estas contam com mais de quinze anos de experiência nesta área. O grupo de crianças frequentou duas salas distintas no ano anterior, a sala das crianças de um ano e meio (sala B2) e a sala dos dois anos (sala B3). Assim, a auxiliar de ação educativa estava, no ano anterior, na sala B2, sendo que a sua ligação com as crianças vindas dessa sala é evidente. A educadora estava com as crianças na sala B3. Este ano, com a passagem das crianças para o JI, as duas salas fundiram-se, sendo assim a equipa de sala constituída pela educadora da sala B3 e pela auxiliar da sala B2.

No que diz respeito à formação da educadora cooperante (EC), esta completou a licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior Maria Ulrich há vinte e cinco anos, contando já com vinte e dois anos de serviço e trabalhando neste estabelecimento em específico há cinco anos.

A ajudante de ação educativa tem o 12º ano e trabalha nesta instituição desde que terminou o ensino secundário. Pelo que foi observado e por conversas tidas com a mesma, esta gosta de fazer jogos com as crianças, de contar histórias e apoiar atividades de Expressão Plástica.

Desenvolvem um trabalho de parceria, apoiando e estimulando o desenvolvimento das crianças do grupo e respeitando as diferenças entre si.

A harmonia com que a educadora e a ajudante de sala trabalham e organizam as tarefas é fundamental para um ambiente benéfico para as crianças. Considera-se importante referir que o ambiente que se vive nesta instituição é de cooperação entre os profissionais, partilha de opiniões e de experiências, o que facilitou muito a minha

integração na equipa e na sala. Em diversos momentos fui abordada por outras profissionais do estabelecimento sempre com a intenção de perceberem como me sentia, se precisava de algum apoio e para conhecerem o meu trabalho. Outro fator fundamental é a postura da diretora, que demonstra sempre disponibilidade em ajudar e participar, que elogia o trabalho dos profissionais e está sempre muito atenta ao que acontece ao longo do dia na instituição.

1.4. O ambiente educativo da instituição

A organização do ambiente educativo é analisada segundo uma perspectiva onde “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21). Perceber o ambiente educativo da instituição e da sala C1, permitiu, ao longo da PPS II, adequar a ação e o contexto às características, interesses e necessidades das crianças, sendo definida uma *ordem institucional* (Ferreira, 2004) que enquadra e articula as dimensões de organização do grupo, espacial e temporal (Silva et al., 2016).

Esta instituição permite a frequência de crianças desde que adquirem a marcha até aos 6 anos de idade, oferecendo duas valências – creche e JI – perfazendo um total de seis salas, sendo que três são de creche e três de JI. Por sua vez, a existência de uma verdadeira organização educativa (cf. Anexo A – Dimensão Organizacional da Instituição) permite dar respostas sociais eficazes, assegurando os cuidados necessários e potenciando uma educação de qualidade às crianças que a frequentam.

Os recursos físicos existentes são satisfatórios e proporcionam um ambiente seguro para toda a população escolar.

1.4.1. O ambiente educativo da sala C1

Na organização do ambiente educativo da sala C1, as dimensões espaço, tempo e grupo estão associadas e interligadas. Neste sentido, “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização no espaço, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.14).

No Plano Curricular de Grupo (PCG), a Educadora Cooperante (EC) (2017) define as suas intenções, considerando as necessidades, interesses e oportunidades de aprendizagem do grupo.

Quanto à organização do grupo, esta proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. A EC dá uma grande importância à rotina, já que este grupo é estreante na valência de jardim-de-infância e a organização do dia permite ao grupo sentir-se mais confiante, prevendo o que se vai passar de seguida, contribuindo assim para a sua estabilidade pessoal, emocional e para com o outro.

Na Tabela B1 (cf. Anexo B – Tabela B1), pode-se observar os vários momentos do dia, que caracterizam as *rotinas institucionais no tempo-espaço* (Ferreira, 2004) do grupo da sala C1, considerando o período de funcionamento da instituição e os diversos tempos nele contidos, os momentos da rotina e os respetivos espaços onde decorrem.

Dos vários tempos e momentos apresentados, a componente letiva, em que a EC desenvolve atividades para o grupo, definidas no PCG (EC, 2017), ocupa o período das 9h às 11h00, proporcionando, diariamente, momentos de aprendizagem em que as crianças desenvolvem, individualmente, em pequeno e grande grupo, atividades livres (em que as crianças brincam, fazem desenhos, etc.) e/ou dirigidas pelo adulto (em que as crianças participam em atividades planeadas pela educadora, com objetivos de aprendizagem). Para iniciar o período da componente letiva, a EC reúne as crianças no tapete, canta a canção dos bons dias e estabelece uma breve conversa com as crianças sobre novidades que possam ter. Ainda no mesmo momento, é feito o registo do tempo e do dia. De seguida, as crianças escolhem para que área querem ir ou se vão fazer alguma atividade dirigida. Este e outros momentos em grande grupo são relevantes no sentido de partilha, respeito e confronto de opiniões, algo que a EC realça no PCG (2017/2018). Estas atividades duram até às 11h00, hora de arrumar a sala, momento no qual todas as crianças colaboram, com o apoio dos adultos, para que de seguida as crianças possam sentar-se no tapete e comer a fruta. A seguir a comerem a fruta, as crianças, geralmente deslocam-se até ao espaço exterior para brincar. Neste, as crianças apropriam-se, com a supervisão do adulto, dos diversos espaços e equipamentos que existem, desenvolvendo brincadeiras, individualmente e em pequenos grupos.

Durante as refeições, o refeitório é utilizado, simultaneamente pelo grupo da sala dos 4 anos e pelo grupo da sala dos 5 anos e pelas respetivas EI e AAE. É intenção da equipa de sala que as crianças comam de forma autónoma, sendo dado um apoio e reforço sempre que necessário.

O momento de repouso da sala C1 é comum a todas as crianças desta sala. O espaço de repouso (sala C1) é partilhado pelas crianças da sala B3, ou seja, pelas crianças da sala dos dois anos. Durante este período, a equipa educativa da sala C1, com o apoio da EI e da AAE da sala dos dois anos vigia, de forma alternada, o grupo de crianças. De forma a iniciar o período da tarde, após a sesta, o grupo calça os sapatos, veste os bibes e desloca-se até ao espaço exterior, para brincar antes do lanche.

Após o lanche, a maioria das crianças da sala têm atividades extracurriculares, que se encontram descritas na Tabela B2 (cf Anexo B – Tabela B2), sendo lecionadas em diferentes horários e por diversos professores especializados.

A atividade de sensibilização à prática desportiva, ao contrário das restantes, é frequentada por todas as crianças de JI, estando inserida na componente letiva. Seguindo a EC, a planificação é feita, previamente, pelas EI e executada pelo professor V. Das sessões observadas, tanto no espaço exterior como na sala polivalente, verificou-se que o professor procura adequar a sua experiência e adotar estratégias que envolvam o grupo de crianças, promovendo uma prática desportiva equilibrada.

Enquanto as crianças que têm atividades extracurriculares se encontram nas mesmas, as restantes crianças encontram-se no espaço exterior a brincar. Após as AECS, inicia-se a transição JI/família. No fim do dia, no prolongamento, diferentes grupos de JI juntam-se na sala C1, onde é dada, com o apoio e vigilância das AAE, a possibilidade de explorarem algumas áreas e respetivos materiais.

Em ambas as *rotinas institucionais no tempo-espaço* (Ferreira, 2004) acima descritas, existe a preocupação de que a criança se aperceba e se aproprie dos diversos momentos, sendo implicada e envolvida ativamente e atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e desafio (Portugal, 2008). O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido (Sarmiento, 2006). Neste sentido, é importante que as rotinas

se repitam constantemente, para que as crianças se sintam seguras e confiantes no espaço em que estão.

Relativamente à dimensão espacial, que caracteriza o ambiente educativo da instituição, quanto à oportunidade de escolha e de organização, pode promover ou restringir as brincadeiras da criança e as suas interações com o outro, facilitando ou não a sua aprendizagem, autonomia, rotinas e momentos de conforto e bem-estar, criando desafios que estimulem a curiosidade e as relações interpessoais positivas (Portugal, 2011). Neste sentido e recorrendo ao PCG, elaborou-se a planta da sala C1 (cf. ANEXO C – Planta da Sala C1). A partir destes registos, foi possível fazer a análise da *ordem institucional* (Ferreira, 2004) definida pela DI, relativamente aos espaços comuns, e pela EC, relativamente à sala de atividades, procurando compreender a sua dinâmica e organização.

Em toda a instituição, os espaços comuns (interiores e exteriores) contribuem para a existência de um ambiente educativo rico, ativo e integrador que liga todas as crianças, a EE e as famílias da instituição. É nos espaços exteriores que, “... no contacto com areia, terra, água, flores, plantas, troncos e pedras, as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas” (Portugal, 2011, p.57), promovendo-se uma extensão da sala e contribuindo, entre outros aspetos, para o desenvolvimento cognitivo, pela sua imprevisibilidade, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Bento & Portugal, 2016).

O recreio da instituição, explorado diariamente, é amplo e apresenta equipamento apropriado aos diferentes grupos, havendo um esplanada mais pequeno e um maior, baloiços para as crianças mais pequenas, duas mesas de piquenique, triciclos e muito espaço para correr.

A existência de espaços interiores comuns permite a todas as crianças e adultos estabelecer interações, envolver-se em atividades conjuntas e partilhar experiências, conhecimentos e materiais (Lino, 2013).

Quanto à sala de atividades, existem vários espaços dentro da mesma. Junto à porta, podem-se encontrar os placares do tempo e o calendário, onde duas crianças, todos os dias, registam o tempo e o dia. Na mesma parede, existe um placar com algumas

informações relevantes para a equipa de sala (mapa das presenças, mapa das atividades extracurriculares, o horário de cada criança, mapa das áreas, etc.). Segundo a EC., esta quis primeiro que as crianças se apropriassem ao espaço e aos materiais, sem terem estes instrumentos reguladores, como por exemplo, o mapa das presenças, para fazer todos os dias. Porém, a EC revelou que ainda durante este ano letivo vai fazer um mapa das tarefas, mapa das presenças e um mapa para que as crianças possam escolher a área sozinhas. É através da apropriação deste tipo de instrumentos reguladores que a criança integra as suas experiências individuais no conjunto do grupo (Folque, 2014), associando as rotinas a determinados momentos ou alturas do dia e compreendendo, gradualmente, as unidades básicas do tempo que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro (Silva et al., 2016).

Ao analisar a planta da sala (cf. Anexo C – Planta da sala C1) é possível observar que é composta por um espaço amplo, disponibilizando duas áreas distintas, subdivididas em outras áreas, segundo a EC (2017) – a área do trabalho – *o tapete, a biblioteca, as mesas e a expressão plástica* – e a área do jogo – *construções, casa e garagem* (p.16). Esta organização da sala está preparada para que as crianças trabalhem em pequenos grupos com atividades orientadas e planeadas, enquanto outras crianças brincam conforme as suas escolhas. É importante referir que o facto das áreas ditas mais barulhentas estarem mais afastadas (casa e garagem) foi algo feito propositadamente pela EC, visto que nos outros espaços é requerida mais concentração e silêncio de forma a não haver desconcentração ou perda de interesse nas atividades.

A sala tem também uma casa de banho interna, vários armários, estantes e mesas, e um computador para pesquisas. Por ser uma sala com espaços abertos muito amplos, as crianças correm dentro da mesma e devido ao facto de haver tanto espaço livre, as crianças levam os brinquedos de uma área para outra, o que para a equipa de sala é um problema.

De forma a determinar todo o envolvimento pedagógico que se estabelece com o grupo, a EC reforça a importância da divisão da sala por áreas de trabalho, apesar da sua organização ser condicionada por vários fatores, como o facto de, em determinado momento, do dia passar a ser dormitório para as crianças da sala dos dois e três anos. Mesmo sendo uma sala que se transforma diariamente, permite que as crianças sejam os

elementos desencadeadores das suas aprendizagens e das dinâmicas desenvolvidas, apropriando-se de cada área de forma individual, a pares e/ou em pequenos grupos.

A EC (2017) dá uma importância extrema à área do tapete, dizendo que é uma “área elementar, pois é onde se realizam as reuniões em grande grupo, para trocar ideias, cantar, contar histórias e refletir sobre o dia. É um espaço onde todos têm oportunidade de falar, de ouvir, decidir e fazer escolhas” (p.17). Esta área sofre mudanças durante o dia – no começo do dia é utilizada para a reunião da manhã, e depois é um espaço usado para a realização de jogos de construção e encaixe. Outro espaço que assume diferentes funções é a *área da expressão plástica* que é escolhida pelas crianças no tempo de exploração livre maioritariamente para fazer desenhos e moldagem (plasticina), mas, permite também fazer outras atividades, por exemplo, as reuniões sobre os projetos, experiências científicas, etc. Esta também realça que, sempre que seja necessário, a sala sofrerá mudanças consoante os interesses e necessidades do grupo.

Quanto aos materiais disponíveis em cada área, quanto à área dos jogos, lá encontram-se vários jogos de encaixe e de construção e animais em miniatura. Na biblioteca, encontram-se vários livros, numa estante afixada à parede. Na área da expressão plástica, existem folhas, tesouras, tintas acrílicas, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro e uma caixa com cartões com letras, números e os cartões com a fotografia e o nome de cada criança.

Os dois espaços de brincar de eleição nesta sala são a área da garagem e da casa. Na área da garagem, encontra-se uma caixa com uma pista de madeira para construir, um camião grande e vários carrinhos pequenos. Muitas vezes as crianças também brincam nesta área com carros que trazem de casa. Quanto à área da casa, esta tem uma cozinha, uma mesa com duas cadeiras, uma cama com vários bonecos, um frigorífico com comidas de plástico, um carrinho de compras, um armário e caixas com roupas, etc. A utilização dos materiais, como nas restantes áreas, é feita em brincadeiras individuais, em paralelo ou em conjunto, estendendo-se por toda a sala. A observação desta dinâmica, permite perceber que apesar de as áreas estarem limitadas no espaço da sala e de serem fixas não impede que haja uma extensão do jogo simbólico, sendo, primeiramente, distinguidas pelos marcadores físicos e simbólicos (Ferreira, 2004) e, posteriormente, pelas brincadeiras que possibilitam. Desta forma, cada coisa - objeto, material, mobiliário -

indo além da forma que a prende, faculta um reconhecimento geral quanto à atividade de que se trata em cada área, conferindo estabilidade, confeccionando regras e ordens e esboçando laços entre pessoas e coisas (Ferreira, 2004).

Em suma, importa considerar que as dimensões - organização do grupo, do espaço e do tempo - constituem, entre si, a organização do ambiente educativo da sala. Para o/a educador/a esta é a base do desenvolvimento curricular, determinando a forma como as crianças escolhem, fazem e aprendem, através das formas de interação no grupo, dos materiais disponíveis, da distribuição e utilização do tempo. Neste sentido, é essencial que o/a educador/a planeie essa organização, segundo as suas intenções, que reflita sobre as oportunidades de aprendizagem integrada que proporciona, avaliando o modo como contribui para a educação das crianças, ao nível individual e coletivo (Silva et al., 2016), e procurando introduzir as alterações e adaptações necessárias, ao longo do tempo, para que seja funcional e adequado (EC, 2016).

1.5. As famílias das crianças da instituição

1.5.1. As famílias das crianças da sala C1

Para caracterizar cada criança individualmente, é necessário compreender o seu contexto familiar, as suas experiências e a sua cultura, uma vez que quando começam a frequentar uma instituição “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65). A estrutura familiar das crianças é composta, maioritariamente, por um casal com dois filhos, pelos avós e tios.

Quanto à *condição social* (Ferreira, 2004), as famílias são de uma condição social média, no geral. Cerca de metade dos pais possuem habilitações ao nível do ensino superior, tendo os restantes formação de nível médio e secundário. Relativamente ao perfil etário, os pais situam-se entre os 25 e os 40 anos, e têm, na sua maioria, 1 a 3 filhos (cf. Anexo B – Tabela B2 - Estrutura familiar e número de filhos). Existe uma mãe e um pai espanhóis, uma mãe sueca, um pai brasileiro e um pai e uma mãe nepaleses, sendo que neste grupo existe assim uma multiculturalidade muito acentuada.

Segundo o Projeto Educativo (2015/2018) as famílias que procuram a instituição residem, maioritariamente, na zona onde se localiza a mesma, por motivos laborais, de rede de suporte ou de residência.

Um dos momentos em que as famílias são envolvidas e em que lhes é comunicado o desenvolvimento da criança é na avaliação das mesmas. Nesta, as famílias tomam consciência do progresso das crianças, e são parte integrante no processo de aprendizagem, apoiando todo o processo de forma integrada, tendo que ser informados sobre o que é feito com as crianças, para que o processo seja fluído e haja parceria entre a escola e a família. Segundo o PCG (2016/2017), o educador “deve dar conhecimento às famílias das evoluções da criança, através de reuniões formais trimestrais” (p. 44), podendo também existir reuniões individuais no tempo de atendimento do educador. “Esta colaboração é de extrema importância no que toca a todo o processo educativo da criança, na medida em que ajuda permanentemente no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança” (p.44).

1.6. O grupo de crianças da sala C1

De forma a caracterizar o grupo de crianças foram recolhidas informações junto da equipa educativa e realizadas observações nos diversos espaços da Instituição (e.g., sala de atividades, jardim, refeitório), uma vez que as crianças passam muito do seu tempo diário nestes espaços.

O grupo de crianças da sala C1 é constituído por vinte e quatro crianças, sendo que doze são do sexo feminino e doze são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos no início da PPS, e no final da PPS, entre os 3 e os 4 anos. O percurso institucional destas crianças é heterogéneo, visto que treze crianças vieram da sala B3 com a educadora cooperante, e nove vieram da sala B2, com a auxiliar de ação educativa, como já foi explicado acima. Para além destas crianças, duas crianças entraram na instituição este ano, tendo uma delas estado em casa com uma ama e outra numa outra instituição (cf. Anexo B - Tabela B4).

Dezassete crianças do grupo estão inscritas em todas as atividades extracurriculares (biodanza, yoga, inglês, música, literacia e filosofia), sendo que todas têm a atividade de enriquecimento curricular de sensibilização à prática desportiva inserida na componente letiva. Segundo a educadora cooperante, a planificação para esta atividade é feita, previamente, pelas educadoras e é executada pelo professor destacado,

que adequa a sua experiência e adota estratégias que envolvem o grupo de crianças, promovendo uma prática desportiva equilibrada à faixa etária em questão.

Segundo a EC, este é um grupo que tem, ao nível da formação pessoal e social, adquirido a maioria dos indicadores como o saber a sua identidade, a capacidade de concentração e de participação em grupo e, estando a desenvolver autonomia nas tarefas e atividades e alguma estabilidade ao nível das emoções, fazendo ainda algumas birras. Ainda precisam de ajuda para comer, calçarem-se, vestir o bibe, etc. A nível da linguagem oral, há um grupo de crianças que ainda apresenta alguma dificuldade na expressão oral, o que se traduz num défice de articulação das palavras, sendo que duas crianças foram sinalizadas para uma avaliação pela terapeuta da fala. Além disto, a maioria das crianças ainda não sabe conjugar alguns verbos irregulares, sendo que dizem “fazi” em vez de “fiz”, por exemplo.

Revelam um grande interesse pela exploração de diferentes materiais e também pelas áreas da sala, sobretudo a área da casa e pela garagem, sendo que a grande maioria das vezes as mesmas crianças brincam nas mesmas áreas da sala. Também demonstram um grande entusiasmo por ouvir histórias e cantar canções.

São crianças muito comunicativas e curiosas que gostam de partilhar com o grupo as suas vivências familiares, enquadrando-as, na maioria das vezes, nos assuntos sobre os quais se está a conversar, envolvendo-se assim “em verdadeiras conversas, nas quais reconhecem a necessidade de tornar o seu próprio discurso claro e relevante em relação ao que o outro está a dizer” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.323).

Relativamente às necessidades das crianças, a EC considera essencial que as crianças interiorizem as regras a cumprir na sala e as rotinas do dia-a-dia, para que se sintam seguras e confiantes.

Apesar da interação e das brincadeiras constantes entre si, envolvem-se constantemente em disputas e zangas, não conseguindo demonstrar “tolerância e cooperação, capacidade de esperar a sua vez e de partilhar” (Roberts, 2004, p.147). Como forma de solucionarem estes conflitos, recorrem sempre ao apoio do adulto, necessitando da sua intervenção. Efetivamente, é neste domínio que o grupo tem mais dificuldade (algo que é natural, dada a idade e características desenvolvimentais do grupo) – apesar de revelarem atitudes de companheirismo, têm ainda muita dificuldade em se colocarem no

lugar do outro, ou seja, de compreender e interpretar os sentimentos alheios aos seus. Apresentam também dificuldade em superar frustrações e autorregular-se, demonstrando dificuldades em negociar e cooperar.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A intencionalidade educativa deve ser a base do trabalho do educador, no sentido de atribuir “sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). É sabido que, enquanto educadora de infância há várias competências que são essenciais para o bom desenvolvimento de cada criança que se encontra no grupo, e segundo Gaspar (2015),

“Ser Educador de Infância, nos tempos que correm, é olhar para os mesmos como um desafiador, um conhecedor, alguém que cria condições necessárias ao desenvolvimento integral da(s) criança(s), tornando-se assim um elemento importante no dia-a-dia da(s) mesma(s), sendo um espelho refletor e uma esponja que absorve tudo das crianças, para conjuntamente, numa reflexão de proximidade, desenvolverem competências e capacidades de evolução, inovação, qualidade e sucesso” (pp. 104-105).

Foi através do levantamento das características do contexto, que inclui o meio envolvente, o local de estágio e a caracterização do grupo de crianças que identifiquei as intenções para a ação pedagógica. Assim, neste ponto, é apresentada uma análise reflexiva do trabalho desenvolvido ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, partindo das intenções delineadas para cada interveniente e explicitando de uma forma avaliativa a sua implementação., havendo também uma breve explicitação do processo de planificação e avaliação realizado no decorrer da prática.

2.1. Intenções para a ação

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, foram delineadas, planeadas e desenvolvidas intenções que guiaram a prática com as crianças, equipas e famílias, articulando o papel de educadora-estagiária com as especificidades do contexto, tendo assim em conta a caracterização presente na primeira parte do relatório, que permitiu compreender verdadeiramente as características do contexto no qual se realizou a intervenção. Ao estruturar as minhas intenções pedagógicas, foi fundamental ter em conta as relações e a forma como a equipa educativa trabalha, para que me pudesse adaptar e tornar a minha ação coesa e precisa com as suas.

Quanto às planificações (cf. Anexo C do portefólio de JI), estas foram estruturadas em conjunto com a EC e sempre que necessário foram feitas alterações, tendo em conta o seu melhoramento e adequação aos vários intervenientes. Como ponto de partida, foram considerados alguns documentos institucionais como o PCG (2017) e o PAA (2017), elaborados respetivamente pela EC e pela equipa educativa da instituição. Em cada planificação, procurei apresentar as intenções educativas para a ação, com o grupo de crianças e equipa educativa da sala C1, com os restantes grupos e respetivas equipas educativas, com os colaboradores da instituição e com as famílias, definindo momentos/propostas educativas com as respetivas estratégias de implementação.

2.1.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Um educador de infância competente é aquele que corresponde adequadamente às necessidades socioemocionais, cognitivas e psicomotoras da criança e que entende que o bem-estar, o desenvolvimento e a sua aprendizagem têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais. Compreende também que a melhor forma de ajudar a criança a crescer curiosa, confiante e saudável é fornecer-lhe cuidados consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia (Portugal, 2008). Foi seguindo estes princípios que defini as intenções para a minha intervenção na PPS em creche, considerando a anterior caracterização do grupo de crianças, das famílias, da equipa educativa e o quadro teórico que sustentou a ação educativa.

Segundo Silva et. al (2016), “a intencionalidade do/a educador/a, (que) caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...)” (p. 13), sendo assim mais fácil refletir acerca do dia-a-dia e sobre o que pode ser melhorado e como ajudar as crianças a desenvolverem-se. As mesmas autoras (2016), referem também que é “Esta intencionalidade permite-lhe [ao educador] atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13), sabendo assim o educador quem é na sua prática profissional. Assim, defini algumas intenções que enumero seguidamente:

- Criar com as crianças uma relação estreita baseada na confiança e nos afetos que se traduza numa relação de qualidade, garantindo o seu bem-estar: : É importante referir que, para mim, antes de tudo, e desde que, há 3 anos, comecei a trabalhar com crianças, está o seu bem-estar. A minha principal preocupação quando estou com as crianças é garantir que estas se encontram bem, em termos físicos e mentais, e que faço tudo o que está ao meu alcance para garantir esse bem-estar. Segundo Calheiros & Piscalho (2013),

“Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente está motivada, facilmente se interessa pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se levar, deixando-se envolver, saboreando, deliciando-se, tirando proveito de cada momento que vive”. (p. 260).

sendo assim importante que a criança se sinta bem no ambiente no qual está inserida. Este objetivo foi definido em primeiro lugar, visto que “as relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social (Brazelton e Greenspan, 2006, p.28). Só a partir de uma base de confiança é possível conhecer as crianças e elaborar atividades que promovam o seu desenvolvimento, conforme os seus interesses e necessidades. Os afetos, nesta profissão, têm que estar presentes em tudo o que fazemos, visto ser imprescindível que a criança se sinta acolhida e valorizada na sua individualidade.

- Servir de apoio às crianças na tomada de consciencialização das regras da sala, do espaço exterior e do refeitório: No geral, e observando a homogeneidade do grupo em termos de idade e a heterogeneidade em termos de necessidades e interesses, considera-se que (partindo da análise do PCG (2017), de conversas com a EC e da observação diária – o que se revelou como uma das prioridades em termos de intervenção, ao longo da PPS II, ajudando-as assim a tomar consciência de que existem regras e o porquê de terem que ser seguidas, realizando também com as mesmas o quadro das regras da sala, havendo assim a participação do grupo na negociação das regras, conduzindo a um compromisso e uma autorregulação do comportamento (Silva et al., 2016). Para que estas competências sejam adquiridas, é essencial que as crianças tenham oportunidade e tempo para se apropriarem do espaço e da localização dos diferentes tipos de material existente na sala, das regras e das *rotinas de ação no espaço-tempo* (Ferreira, 2004) da

sala, compreendendo a sucessão de acontecimentos que se repetem no dia-a-dia. Desta forma, ao estar em controlo, ao repetir e ao resolver problemas a criança faz descobertas, expressa-se de diferentes formas, utiliza informações e conhecimentos prévios em contextos significativos, evidenciando intencionalidade, domínio e envolvimento nas tarefas com objetivos (Portugal, 2008).

- Promover a aprendizagem ativa, em que a criança é o ator principal no seu processo de ensino e aprendizagem, e a autonomia: Em cada atividade e momento, procurei que “as crianças fossem, gradualmente, adquirindo a capacidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Silva et al., 2016, p.36). Como se pode observar nos registos seguintes, senti que era igualmente importante dar-lhes tempo para tomar decisões, apoiando as suas iniciativas e resolução das atividades e problemas encontrados durante as mesmas, enriquecendo-as e complexificando-as se necessário:

Durante a exploração das áreas, o M.S. perguntou-me se podia fazer o puzzle dos Carros, recentemente adicionado à área. Eu disse-lhe que sim, e se precisasse de ajuda que me chamasse. (9 de janeiro de 2018, sala de atividades)

É fundamental considerar as crianças enquanto agentes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem, capazes de pensar, fazer e ser. Considerando a perspetiva de Niza (2012), as crianças têm direito de participar, em gestão cooperativa, intervindo no planeamento, levantamento de projetos, distribuição de tarefas, avaliação do trabalho e na dimensão moral dos comportamentos. Como tal, procurei, gradualmente, promover a participação ativa das crianças no planeamento das atividades e na construção de ideias para a elaboração de trabalhos ou na avaliação das propostas realizadas, como se pode observar no exemplo seguinte:

Mafalda: Também temos que fazer a guitarra. Querem fazer com o quê?

M.N.: Podemos usar uma caixa, parece uma guitarra.

M.S.: E cordas! (23 de novembro de 2017, sala de atividades)

Por considerar o jardim-de-infância um local de desenvolvimento e aprendizagem, encarei todas as crianças do grupo como cidadãs competentes e com direitos, o que se refletiu diretamente na minha ação pedagógica. Através da análise dos registos diários e semanais realizados posso concluir que a concretização desta intenção foi

operacionalizada no decorrer da minha prática e, essencialmente, com a realização do projeto *Podemos fazer uma banda?*

- Promover uma relação cooperativa com a EE: A relação e o trabalho entre os elementos da EE da sala, desenvolvidos em momentos formais e não formais, foram um fator essencial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, existindo, uma reflexão constante com vista à partilha de ideias, de experiências e de tomadas de decisão (Lino, 2013).

2.2. Avaliação das aprendizagens das crianças e “O Portefólio do T.”

2.2.1. Processo de planificação e avaliação – reflexão sobre a intervenção no contexto

A planificação das atividades baliza e espelha diversas preocupações do educador. Neste sentido, as planificações podem acarretar uma organização individual, em pequeno ou em grande grupo. Porém, importa pensar que o dia-a-dia no jardim de infância gira em volta dos momentos de socialização e de aprendizagem da vida democrática, permitindo que as crianças aprendem em interação com o adulto e com os seus pares.

Assim, sendo objetivo da prática a planificação de atividades (Anexo C – Portefólio da PPS), ao longo de todo o estágio, planeei e desenvolvi um conjunto de atividades e momentos de interação com o grupo de crianças, considerando as suas características, interesses, necessidades a nível físico, cognitivo, linguístico, emocional e social, contando sempre com o apoio da equipa educativa. As planificações foram assim sempre planeadas em conjunto com a educadora cooperante e sempre que necessário foram feitas alterações, tendo em vista o seu melhoramento e adequação ao grupo de crianças e às áreas do desenvolvimento motor (motricidade grossa e fina), cognitivo e linguístico, de forma a haver uma distribuição e exploração das mesmas ao longo das semanas. Após a proposta ser apresentada à educadora cooperante, esta dava a sua opinião e ideias para melhorar as atividades e as oportunidades que estas proporcionavam às crianças. Este feedback, pré e pós dinamização foi sempre muito construtivo, apontando o que correu bem e menos bem e como fazer melhor na próxima atividade.

O processo de observação e reflexão foi transversal durante o desenvolvimento de toda a minha prática pedagógica. Durante a planificação, a concretização e avaliação das atividades propostas e realizadas em ambos os contextos, este processo de autorreflexão manifestou-se fundamental para o meu crescimento enquanto educadora estagiária e futura educadora de infância. Pois, a partir da observação reflexiva, fui desenvolvendo a capacidade de antecipar a minha intervenção, refletindo em possíveis estratégias ou variantes para a realização e o sucesso de uma determinada atividade com as crianças.

2.2.2. “O Portefólio do T.”⁴

A elaboração deste álbum de evidências sobre o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, retratando um processo vivido em contexto de JI e familiar (Parente, 2002), foi complexa, mas muito gratificante. Este portefólio permitiu que iniciasse em conjunto com o T. um percurso de observação e reflexão sobre as suas escolhas, interesses e vivências, assegurando sempre o seu direito de tomar decisões e de se envolver ativamente no processo de construção e organização do portefólio (Marchão & Fitas, 2014).

Ao longo deste processo, o T. revelou bastante entusiasmo, dedicação, autonomia e orgulho no trabalho desenvolvido, valorizando-o e apreciando-o como algo de muito precioso (Marchão & Fitas, 2014), e questionando com frequência se podia fazer desenhos para o portefólio ou ver as fotografias. Durante a PPS II, consegui conhecer o T. e “vê-lo” sob diversos ângulos, tanto no seu contexto escolar como familiar e ajudá-lo a organizar essas “visões” no seu processo de aprendizagem. Neste, o planeamento e avaliação foram interdependentes e cíclicos, influenciando-se mutuamente e gerando um conhecimento (Silva et al., 2016) sobre o T.

Em síntese, o maior desafio foi, através da elaboração do portefólio, ser envolvida na gestão da documentação pedagógica, na reflexão e avaliação da evolução das aprendizagens de uma criança, sendo necessário estrutura-lo de forma a ser construído e organizado por ele e não para ele (Marchão & Fitas, 2014). As mesmas autoras referem ainda que “quando se considera a criança como um “ser competente”, torna-se necessário

⁴ C.f. Anexo H. Portefólio da Criança

aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens” (p.27). Foi neste sentido que me propus, como educadora-estagiária, a desenvolver uma prática alternativa de avaliação, promovendo a comunicação, a curiosidade e a utilização do pensamento crítico para atribuir significados.

3. “O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA” UMA INVESTIGAÇÃO EM JI

Este capítulo evidencia o enquadramento da ação investigativa que foi desenvolvida no decorrer da PPS II, no contexto de Jardim-de-infância, ocorrida de setembro de 2017 a fevereiro de 2018. Para tal, procurei fundamentar a problemática num quadro teórico e conceitual pertinente, seguindo um roteiro ético e metodológico adequado ao contexto do estudo e apresentando, de forma reflexiva, a análise e discussão dos dados recolhidos.

É importante referir que foi feito um cronograma (cf. Anexo E - Cronograma da Investigação-Ação) com o objetivo de organizar as tarefas do estudo no plano da intervenção e foi realizada uma matriz de triangulação dos dados (cf. Anexo F – Matriz de triangulação dos dados), de modo a assegurar a validade dos mesmos.

Com esta investigação, espera-se que as crianças adquiram novas estratégias para resolver os conflitos interpessoais de forma autónoma e que progressivamente percecionem que existem outros pontos de vista, outros sentimentos diferentes dos seus e os aceitem.

3.1. Objetivos do estudo

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II, em Jardim-de-Infância, observou-se que, tal como as crianças que foram acompanhadas no estágio em creche, o grupo envolve-se em conflitos com muita frequência, o que é normal para a sua idade (3 anos), visto que nesta faixa etária as crianças ainda estão a adquirir a capacidade de resolver os seus conflitos de forma organizada. Desde modo, envolvem-se em disputas físicas, não tendo ainda atingido “um controlo suficiente dos impulsos para serem bem-sucedidos na rotatividade e na negociação... para resolverem os conflitos com os seus pares”. (Katz & McClellan, 2006, p.14).

Com a definição dos objetivos do estudo procedeu-se à revisão da literatura, com o propósito de analisar o referencial teórico adequado aos objetivos formulados. Os objetivos do estudo são:

- i) Compreender o que leva as crianças a ter determinado comportamento agressivo ou conflituoso na interação com os seus pares;
- ii) Incentivar a cooperação e o diálogo entre pares;
- iii) Promover o desenvolvimento de competências sociais e a resolução autónoma dos conflitos.

Esta investigação decorreu desde 2 de outubro de 2017 até ao início de fevereiro de 2018.

3.1.1. Os conflitos na educação de infância

Segundo Silva (2010), “não podemos existir sem conflitos porque eles fazem parte da natureza humana e social” (p.8). É a partir destas situações de confronto e desacordo que se desenvolve o processo de equilíbrio ou autorregulação (Jares, 2002) das crianças, onde estas procuram satisfazer as suas próprias necessidades, através de um processo de negociação da sua perspetiva com o outro. A capacidade social das crianças “reflete-se na possibilidade progressiva de discriminar e escolher entre interações sociais positivas e negativas, e na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros” (Hohmann e Weikart, 2011, p.573).

Deste modo, pode-se admitir que “o conflito se pode tornar uma oportunidade de crescimento e de melhoria: o problema não está na presença do mesmo, mas no que fazemos quando este aparece, isto é, a resposta que damos” (Martim, 2003, p.12).

Assim, devem encontrar-se estratégias para resolver os conflitos, entendendo que estes se tratam de determinados episódios que acontecem por uma determinada razão, que têm diferentes intensidades, resoluções e consequências. Como tal, é fundamental perceber a emergência do conflito, ou seja, o que está na origem – o motivo, contexto, atividade – o processo, o resultado e os tipos de conflitos com que nos deparamos no dia-a-dia. Sendo que os conflitos acontecem sucessivamente, devem-se assim encontrar formas de explicar às crianças como resolver os conflitos de forma calma e ordenada. Assim, torna-se premente perceber como é que o educador pode ser um mediador destes conflitos, ao invés de ser um interveniente pleno (decidir o que fazer quando existem conflitos) nos mesmos.

3.1.2. O papel da criança na resolução dos conflitos interpessoais

Jean Piaget, na *Teoria da Moralidade* (1932), introduz vários conceitos, entre os quais o conceito de *moralidade heterónoma* e moralidade *autónoma* para caracterizar o tipo de moralidade dominante nas crianças. Na fase da moralidade heterónoma, onde as crianças de jardim-de-infância se encontram, a criança percebe as regras como absolutas, imutáveis, intangíveis. As regras têm um carácter místico podendo ser consideradas como de origem divina. Nesta fase, a criança julga a ação como boa ou má com base nas consequências dos atos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação. Na fase da moralidade autónoma, o propósito e consequências das regras são consideradas pela criança e a obrigação baseada na reciprocidade. A criança caracteriza-se pela moralidade da igualdade ou de reciprocidade, vendo as regras como algo estabelecido e mantido por consenso social. A partir dos dez anos de idade, a criança passa a perceber que a regra é o resultado de uma decisão, podendo ser modificada, desde que haja consenso.

Em 1969, Kohlberg, na *Teoria do Desenvolvimento Moral*, conclui que as crianças tentam aperceber-se do que está certo e errado, ou seja, das ações corretas e das ações puníveis na ação com o outro, segundo as condutas morais da cultura onde nasceram e onde se estão a desenvolver. Este processo de internalização e sofisticação por parte da criança respeita uma sequência de níveis, que se processam e acontecem em simultâneo, ou seja, uma criança pode ter um raciocínio de um nível mais elevado para um determinado valor, estando ainda a interiorizar outro. Os níveis de raciocínio pré-convencional (até aos 9 anos de idade), baseado nas necessidades do próprio indivíduo, e orientado pela obediência e punição, o nível convencional (a partir da adolescência), em que o valor moral se localiza no desempenho correto de papéis e no atendimento das expectativas de outras pessoas, e o nível pós-convencional (adultos)⁵, em que a moralidade se gere por princípios universalizantes, por uma consciência lógica. Estes níveis vão ao encontro da teoria da Moralidade de Piaget (1932), já explicada previamente, que se confluí na autonomização da utilização de competências.

⁵ Segundo Kohlberg (1969), apenas 10 a 15% das pessoas atinge a moralidade pós-convencional.

Para Robert Selman (1986), segundo Costa (2003), “as estratégias de negociação interpessoal (E.N.I.) são métodos de resolução de situações, caracterizadas por conflito ou divergência de interesses, necessidades ou objetivos entre dois sujeitos” (p.216). O desenvolvimento destas estratégias processa-se em conjunto com o aumento da capacidade do indivíduo em diferenciar e integrar várias perspetivas, ou seja, à medida que o indivíduo vai aumentando a sua capacidade de tomada de perspetiva, mais complexo se torna o seu raciocínio e as condições em que define as regras do seu comportamento. Estas estratégias apresentam vários níveis e são formas de resolução de conflitos possíveis, que as crianças podem adotar quando confrontadas com conflitos, e são os níveis da *Tomada de Perspetiva Social* (Selman, 1986):

- Nível 0 – Impulsivo: comportamentos impulsivos e físicos com o objetivo de alcançar algo no imediato, ou seja, pode ser o uso de força para obter o que pretende, fugir para se proteger ou obedecer irrefletidamente;
- Nível 1 – Unilateral: baseia-se em ações e tem apenas um sentido, ou seja, são tentativas de controlar outra pessoa através de ordens ou afirmações de poder;
- Nível 2 – Recíproco: baseia-se nas trocas, promessas, manipulações, conselhos e acordos de forma a satisfazer as necessidades dos intervenientes no conflito;
- Nível 3 – Colaborativo: satisfação mútua dos objetivos e da integração das necessidades de ambos os intervenientes, de maneira a contribuir para a mudança dos desejos de ambos, de forma colaborativa. Aqui pode-se usar também a autorreflexão, como meio facilitador do diálogo para o alcance de soluções. (Costa, 2003, p.217).

De acordo com os níveis da T.P.S., Selman definiu então os cinco níveis de Estratégia de Negociação Interpessoal (E.N.I.), que irá ser utilizado mais à frente no relatório como ferramenta de avaliação das estratégias utilizadas pelas crianças para resolver os conflitos. Os cinco níveis são:

- Nível 0 – Tomada de perspetiva egocêntrica;
- Nível 1 – Tomada de perspetiva subjetiva;
- Nível 2 – Tomada de perspetiva recíproca;

- Nível 3 – Tomada de perspectiva coordenada e mútua;
- Nível 4 – Tomada de perspectiva socio-simbólica.

Acreditando numa “perspetiva que considera as crianças como atores sociais por direito próprio, defendendo a perspetiva das crianças como sujeitos de conhecimento” (Tomás, 2008, p.388), só faz sentido falar de um papel efetivo das crianças nos seus conflitos, se considerarmos a sua implicação na resolução destes, mesmo aquando o envolvimento de um adulto na sua gestão e mediação. A criança é capaz de observar, pensar e refletir acerca daquilo que a rodeia, formando opiniões críticas e justificadas. Assim, torna-se necessário que esta desenvolva as capacidades adequadas para que a socialização se torne cada vez mais pacífica.

É no período da infância que se inicia o processo de socialização e interação com o outro, e por isso, o jardim-de-infância como ambiente de socialização privilegiado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências sociais da criança. As crianças em idade pré-escolar começam a compreender e a tomar decisões sobre si próprias e sobre as pessoas que as rodeiam. É nesta faixa etária que o desenvolvimento das competências sociais se apresenta mais permeabilizado (Brás e Reis, 2012, p.138) e onde a criança adquire a perceção da perspetiva do outro, afastando-se, assim, do egocentrismo (DeVries, 1995). Assim, surge uma necessidade crescente de interação com o outro, de sentimento de pertença e aceitação por parte dos pares, surgindo situações muito intrínsecas à natureza humana: conflitos. A partir do momento em que as crianças fazem parte de contextos sociais, torna-se inevitável a ocorrência de conflitos interpessoais. Estes conflitos e as suas posteriores resoluções são o aspeto central da competência social durante a infância, sendo também fundamental para o estabelecimento e manutenção das relações de amizade (Ashby & Nielsen-Hewett, 2012). Ainda de acordo com as mesmas autoras, os conflitos e a sua resolução diferem de acordo com diferentes aspetos, entre eles, a idade, o género e mesmo o *status* da relação.

Santrock (2009) define *pares* como “crianças com aproximadamente a mesma idade ou nível de maturidade” (p.85). O mesmo autor salienta ainda que “a interação com um par da mesma idade desempenha um papel único no desenvolvimento socioemocional das crianças” e que “uma das mais importantes funções do grupo de pares é prover uma fonte de informação e comparação sobre o mundo fora da família” (p.85). Tal interação

é possível graças ao crescimento da empatia – “capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimento que elas próprias já experimentaram” (Post & Hohmann, 2007, p.67). Os conflitos “são elementos constituintes da realidade humana (...) [que] fazem parte da natureza humana e social” (Silva, 2010, p.8). A partir do momento em que as crianças fazem parte de contextos sociais, torna-se inevitável a ocorrência de conflitos interpessoais. Estes conflitos e as suas posteriores resoluções são o aspeto central da competência social durante a infância, sendo também fundamental para o estabelecimento e manutenção das relações de amizade (Asby & Nielsen-Hewett, 2012). Ainda de acordo com as mesmas autoras, os conflitos e a sua resolução diferem de acordo com diferentes aspetos, entre eles a idade, o género e mesmo o *status* da relação.

De acordo com Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008) e tal como já foi mencionado acima, os conflitos ocorridos entre crianças pequenas não são necessariamente agressivos, sendo que o objetivo da criança não é magoar o outro, mas sim tentar defender os seus objetivos, interesses e vontades, ultrapassando a resistência da outra criança em questão.

É importante focarmo-nos “na regulação e solução [dos conflitos] justa e não violenta: temos que procurar, aprender e praticar métodos de não eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados positivos”. (Lederach, 1985). Segundo Hohmann e Weikart (2011), as situações de conflito interpessoais podem revelar-se momentos de aprendizagem para as crianças, quando o adulto consegue medir a situação de acordo com os interesses e necessidades de cada interveniente, dando cada vez mais responsabilidade às crianças na sua resolução. É também importante a aquisição de competências de gestão de conflitos no processo de socialização “visto que estas podem deixar as fundações para o desenvolvimento de todas as relações futuras” (Green & Rechis, citados por Fragoso de Sousa, 2007, p. 15), visto que a criança começa a perceber que tem que “respeitar as necessidades dos outros... começam também a perceber que há frequentemente mais do que uma versão certa numa disputa, que os sentimentos do outro são importantes, e que é possível resolver conflitos para que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (Hohmann & Weikart, 2011, p.615).

Como já foi mencionado acima, é no contexto de jardim-de-infância que ocorrem os primeiros desentendimentos entre pares e conseqüentemente, os primeiros conflitos interpessoais. A resolução dos conflitos interpessoais, é, assim, neste contexto um facto contribuinte para o desenvolvimento progressivo de competências sociais e cognitivas das crianças. Piaget (1932) sugeria que as crianças desenvolvem competências sociais consistentes quando têm oportunidade de participar ativamente no processo de resolução de conflitos. A relação entre pares assume assim um papel imprescindível no desenvolvimento das competências sociais, sendo que, deste modo “os conflitos e a sua resolução exercem um papel importante na construção das relações com os pares, pois as crianças tendem mais a continuar e experimentar jogar sem conflitos do que com conflitos, entre conhecidos ou desconhecidos, companheiros de jogo” (Carvalho, 2005, p.49). É nesta faixa etária que “as crianças desenvolvem gradualmente a competência de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais e de compreender o modo como as características das situações podem afetar as emoções dos outros” (Machado et al., 2008, p.64), sendo que estas capacidades lhes concedem uma autorregulação emocional. As crianças, na idade pré-escolar, têm um desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional que lhes possibilita verbalizar as suas emoções, opiniões e ideias quanto ao conflito, ou seja, a criança apresenta capacidades para solucionar os seus conflitos. O resultado o conflito é visto “como uma oportunidade para desenvolver competências relacionais mais sofisticadas se a díade em conflito procurar restaurar a relação através da negociação de uma reconciliação”. (Costa, 2002, p.202).

3.1.3. O papel do/a educador/a na resolução de conflitos

O papel do adulto é determinante no desenvolvimento da criança e em especial no desenvolvimento social e os educadores de infância integram na sua ação os conceitos indissociáveis de educação e cuidado, tendo em conta a faixa etária que assistem, constituindo-se “como parceiros das famílias e comunidade na promoção do desenvolvimento global e inclusão social da criança, que se espera evoluir continuamente como cidadã autónoma, crítica e participativa” (Alberto, 2012, p. 6). Se as relações estabelecidas entre pares são fundamentais para o desenvolvimento da criança, as relações estabelecidas com os adultos que as rodeiam são igualmente importantes. Neste caso,

refiro-me especificamente ao educador e ao seu papel no desenvolvimento das crianças e das suas competências. Evocando o perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto), é possível constatar que, qualquer educador deve ter como base da sua prática intenções educativas para com o grupo e para com cada criança individualmente.

De acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, o educador deverá ser capaz de relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”. A criação de laços fortes e securizantes garantem à criança a confiança suficiente para experimentar situações novas, vendo no adulto não só um modelo mas também alguém que a apoia e acompanha durante o seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, e de acordo com Hohmann e Weikart (2011), “a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado” (p. 23).

Segundo Vinha (2003), o ambiente educativo e o papel do educador influenciam a forma como as crianças interpretam e solucionam os seus próprios conflitos. O contexto da sala de atividades deve ser facilitador ao desenvolvimento social das crianças, onde o educador tem o dever de escutar a “voz” das crianças e respeitar os sentimentos e as vontades da mesma. Quando se desenvolve uma relação de confiança entre o educador e a criança, a criança sente confiança e segurança ns suas ações.

Tal como o educador tem um papel de promotor de oportunidades de aprendizagem, assume também um papel de mediador, neste caso específico, relativamente à gestão de conflitos interpessoais, problemática em análise. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), “situações de conflito interpessoal criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, tanto nas crianças como nos adultos” (p. 615). Os mesmos autores, em 2011, referem que existem sete passos na mediação de conflitos interpessoais com crianças, sendo estes: i.) Abordar a situação com calma, colocando-me ao nível das crianças (ajoelhada, sentada numa cadeira ou no tapete), numa tentativa de me aproximar dos elementos envolvidos no conflito, utilizando um tom de voz calmo, tranquilo e de conversação; ii.) Reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação, descrevendo o que se assistiu, fazendo afirmações descritivas sobre os

detalhes do conflito. De seguida, ouvem-se ambas as partes envolvidas no conflito, dando atenção aos detalhes e não desvalorizando nenhum deles; iii.) Definir o problema, tendo em conta o que é dito pelas crianças; iv.) Pedir ideias e soluções, encorajando as crianças a conversarem umas com as outras. Se tal não funcionar, o adulto pode fazer algumas sugestões; v.) Repetir as soluções propostas e pedir às crianças que tomem decisões sobre a solução que será posta em prática, chegando assim a um consenso sobre o que ambas vão realizar; vi.) Encorajar as crianças a pôr em prática o que ficou decidido, fornecendo feedback positivo acerca da solução encontrada, fazendo comentários sobre o esforço que as crianças fizeram e a solução encontrada em conjunto; e vii.) Mostrar-me preparada para dar apoio no seguimento dos acontecimentos, caso fosse necessário clarificar a decisão conjunta aquando o retorno à brincadeira, ou quando alguma criança se demonstrava descontente com a solução encontrada para a situação.

O educador não deverá encarar o conflito como uma situação a evitar, uma vez que, de acordo com Waller, citado por Silva (2003), “o conflito unifica tanto como divide; ele é um dos principais factores de coesão de grupo [sendo] uma parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal” (p. 80). Neste sentido, o educador deverá encarar o conflito interpessoal como fonte de aprendizagens e não como uma situação disfuncional.

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

É através das relações interpessoais que as crianças estabelecem com os adultos de referência, que se apropriam das normas e regras sociais que orientam as interações que estabelecem com os pares. Deste modo, ao se relacionar com pessoas estruturantes, a criança “vai aprendendo que vive num espaço regulado por certas leis e padrões de convivência e que os seus esforços para se adequar a essas formas de comportamento são geralmente incentivados e reconhecidos pelos adultos” (Rosa, 1994, p.29).

É importante referir que, durante a resolução de conflitos, a negociação assume um papel relevante no que toca às estratégias utilizadas, quer pelas crianças, quer pelo educador. De acordo com Vasconcelos (1997), “a negociação faz parte da arte de viver,

e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). Neste sentido, e indo ao encontro das necessidades das crianças, a negociação é importante durante a resolução de conflitos porque “as crianças têm desde muito cedo «um forte sentido de justiça» que precisa de ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

No que toca ao acompanhamento e regulação da resolução de conflitos entre crianças, o educador deverá ter em conta características da faixa etária com que se encontra a trabalhar, lembrando-se que “as crianças de idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615). Uma das estratégias que o educador poderá utilizar é promover o diálogo entre crianças, encorajando-as a falar umas com as outras, expressando os seus sentimentos. Deverá assumir um papel de mediador, acompanhando as crianças neste processo de aprendizagem ativa. Neste caso, em que o educador pretende que as crianças sejam capazes de resolver os seus conflitos autonomamente, incentivando-as a falar sobre o que se passou e a ouvirem-se mutuamente. O educador deve procurar a regulação de comportamentos, levando as crianças a ouvirem-se e a negociarem. Posteriormente, o educador poderá apresentar algumas ideias de como resolver o conflito em questão, cabendo a decisão final às crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Assim sendo, tem que se ter em conta que o conflito “é um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (Jares, 2002, p.34), sendo essencial para o desenvolvimento, não só das competências sociais das crianças, mas também da “formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, p. 4). No seguimento dos conflitos interpessoais, a regulação e resolução justa dos mesmos apresenta resultados positivos, verificando-se assim a necessidade de intervir nesta problemática, dia após dia, numa sala de jardim-de-infância. Assim, com o objetivo de alcançar estes mesmos resultados positivos, é preciso “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p. 34).

Todo este processo é realizado de forma lenta, uma vez que o desenvolvimento também o é e exige paciência e disponibilidade da parte do adulto. Ao utilizar estratégias

de mediação, o educador tem que estar ciente de que estas requerem trabalho contínuo e persistente, e que só assim as crianças realizarão progressos.

3.2. Roteiro ético e quadro metodológico da investigação

No âmbito da investigação, foi essencial definir pressupostos e princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) que guiassem e sustentassem a ação. De forma a garantir que esta seguisse um protocolo de segurança e clareza de informação (Máximo-Esteves, 2008), teve-se em conta os compromissos e princípios referidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (2011) quanto à competência, responsabilidade, integridade e respeito para com todos os intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, optou-se por agrupar num roteiro ético (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, p.160) os seguintes pressupostos:

- **Explicitar os objetivos do trabalho:** no início da PPS II, senti a necessidade de justificar às famílias a minha presença na sala, tendo optado por elaborar uma carta de apresentação para afixar na porta. No decorrer da investigação, considerei importante dar a conhecer, aos vários intervenientes, a problemática e as intenções do estudo, nas entrevistas aos pais e pessoalmente, quando havia oportunidade.

- **Respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados:** de forma a garantir a privacidade e confidencialidade dos dados da instituição, da EE, das crianças e respetivas famílias, procurei ocultar, desde o início, os seus nomes, recorrendo a siglas (APEI, 2011). Todos os registos escritos e fotográficos efetuados, no decorrer da investigação (e da intervenção), foram cuidadosamente tratados, assegurando o anonimato da identidade dos intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994).

Mediante os pressupostos acima apresentados é essencial evidenciar que, na intervenção e na investigação, as questões éticas não se restringem a um modo de comportamento, sendo, antes, uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação em questão sobre a problemática acima identificada teve lugar no contexto da sala C1 e envolveu a EE, o grupo de crianças e os respetivos pais, inscrevendo-se num quadro qualitativo, fundamentalmente descritivo, interpretativo e reflexivo, contemplando a recolha de dados e a formulação de objetivos a investigar

(Bogdan & Biklen, 1994). O estudo apresentado, em termos metodológicos, desenvolveu-se sob o paradigma da *investigação-ação* que, pelo seu carácter holístico e interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), permitiu-me refletir e questionar a prática como educadora-estagiária e o ambiente educativo de aprendizagem, atuando num constante ciclo de reflexão-ação-reflexão (Sanches, 2005, citado por Rosa & Silva, 2010).

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, optei por utilizar a técnica da observação participante e entrevistas semi-estruturadas. De acordo com a perspectiva de Máximo-Esteves (2008), a observação permite conhecer diretamente os fenómenos que ocorrem num determinado contexto, ajudando a compreender as ações, as crianças e as suas interações. Como tal, a observação foi uma constante da prática, tendo sido utilizada com o objetivo de registar notas de campo – por se compreender que estas são ferramentas cruciais para o “registo das observações e reflexões” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4) permitindo analisar o que foi observado e poder refletir sobre o mesmo, também com o objetivo de avaliar e readequar a prática. O grupo da investigação foi escolhido de acordo com as crianças que mais se envolviam em conflitos, que tinham dificuldade em resolvê-los autonomamente, e crianças que demonstraram ter dificuldade na partilha de objetos. As entrevistas realizadas tiveram como propósito compreender as estratégias utilizadas pelas famílias face a situações de conflitos concretas (cf. Anexo D – Guião da entrevista realizada às famílias). Foi utilizado o COR – Child Observation Record⁶ -, tendo sido preenchido o item do *Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais*⁷ e as E.N.I. – Estratégias de Negociação Interpessoal -, para analisar os dados resultantes dos registos da observação.

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

Foram realizadas três observações, com a periodicidade de aproximadamente um mês e meio.

⁷ Nível 0 - Impulsiva: A criança utiliza estratégias físicas para atingir os seus objetivos, age impulsivamente. Tem dificuldade em diferenciar a sua perspetiva da do outro, bem como em distinguir entre ações e sentimentos.

Nível 1 - Unilateral: A criança utiliza estratégias unilaterais para obter controlo ou satisfazer a sua pessoa. Não considera as perspetivas em separado. Verificam-se ordens e asserções de sentido único ou simples acomodação passiva às necessidades e pedidos do outro. A sua perspetiva é relevante, é a que prevalece.

Nível 2 - Recíproca: As estratégias deste nível envolvem esforços no sentido de satisfazer ambos os participantes, de forma recíproca. Envolve formas de negociação, trocas e contratos, estratégias de persuasão- tentar convencer o outro. Não há compromissos. A criança diferencia as perspetivas subjetivas considerando-as em simultâneo.

O processo de recolha e análise de dados foi realizado durante dois meses, com início no decorrer do mês de novembro e término no mês de janeiro. Concretamente, o protocolo do COR foi preenchido, para uma avaliação inicial, a 13 de novembro. A última avaliação do COR foi feita no dia 16 de janeiro de 2018. As entrevistas às famílias foram realizadas via correspondência (dei a cada família um guião de entrevista, que as famílias preencheram em casa e me devolveram), sendo esta entregue no dia 7 de novembro.

Todo o processo investigativo permitiu a realização de um estudo de cariz exploratório, contribuindo para uma elucidação e clarificação das minhas ideias sobre a problemática, compreendendo-a para melhor agir sobre ela. Esta investigação teve também ganhos significativos para as crianças, que apreenderam novas estratégias de resolução de conflitos, desenvolvendo assim capacidades sociais, nomeadamente a nível do diálogo, da compreensão dos sentimentos e opiniões do outro e da partilha de objeto.

Utilizou-se a investigação-ação, de forma a conseguir modificar alguns comportamentos das crianças, nomeadamente na área dos conflitos. A investigação-ação foi a mais indicada pois existiu de facto uma intervenção da minha parte para que as crianças ganhassem uma melhor compreensão dos sentimentos dos outros e de outras estratégias para gestão e resolução dos conflitos. Apesar de ser da opinião de que a investigação trouxe resultados positivos ao grupo da investigação, há que referir que o facto de ter sido uma investigação de curta duração fez com que, talvez, a investigação não fosse tão eficaz como se tivesse tido uma duração maior.

3.2.1. Grupo da investigação

Apresentada a metodologia da investigação, importa referir que, depois de uma observação cuidada e dos registos que fui elaborando diariamente, na impossibilidade de observar todas as crianças do grupo com o mesmo rigor no período de tempo destinado à investigação, decidi que iria incidir a mesma sobre um grupo-alvo, constituído por 10 crianças com 3 anos de idade, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo que estas são as que mais se envolviam em conflitos de forma constante, ou que tinham mais dificuldade a nível da partilha de objetos.

3.3. Intervenção, apresentação, análise e discussão dos dados

Para a análise dos dados recolhidos, irei focar-me na análise dos registos do COR (Child Observation Record), utilizando também as E.N.I. (Estratégias de Negociação Interpessoal) definidas por Selman (1980), que permitem ter uma visão mais concreta acerca da ação da criança, sendo que “é através das Estratégias de Negociação Interpessoal que podemos identificar os diferentes modos de “agir” no relacionamento interpessoal” (Selman, citado por Lino, 2001, p.83), para analisar os mesmos. São também apresentados os dados das entrevistas realizada às famílias.

3.3.1. Motivo dos conflitos

A tabela 1, apresentada de seguida, sintetiza os principais motivos de conflitos observados nas crianças do grupo da investigação.

Tabela 1

Motivo dos conflitos

Motivo do conflito	Registo
Disputa de um objeto	O D., o S.R. e o T. estão a brincar na área da garagem. O S.R. está a brincar com uma mota, sentado no chão e o D. chega ao pé dele e pede-lhe o carrinho emprestado. O S.R. recusa emprestar o carrinho e o D. tenta força-lo a emprestar, tentando tirar-lhe o carro da mão. Quando não consegue fazer isto, morde o colega. (7 de novembro de 2017, sala de atividades)
Opiniões divergentes	As crianças estão sentadas no tapete para comer a fruta. O S.O. e a M.M. estão sentados ao lado um do outro. A M.M. começa a chorar e diz <i>Mafalda, o S.O. está só a chatear-me, a chamar-me bebé!</i> e o S.O. diz <i>Mas ela é bebé, está a chorar!</i> (10 de outubro de 2017, sala de atividades)
Intrusão na brincadeira	O T. está a brincar na garagem, com a pista. O M.S. chega e começa a desmontar a pista e

	a montá-la de outra forma. O T. diz-lhe <i>Sai daqui, M! Eu estou a montar a pista, não preciso de ajuda!</i> . O M. tenta intrrometer-se, desmontando a pista. O T. empurra-o. (23 de novembro de 2017, sala de atividades)
--	--

Como se pode observar pelos registos apresentados na tabela 1, os conflitos em que as crianças se envolvem devem-se à intrusão dos pares nas brincadeiras/atividades, por existirem opiniões divergentes e pela disputa de um objeto/brinquedo.

3.3.2. Estratégias utilizadas pelas crianças para resolver os conflitos

Ao preencher os protocolos *COR – Área de resolução de conflitos interpessoais* , verificou-se que todas as crianças se situavam nos níveis mais baixos, usando “a força física para satisfazer as suas necessidades” (Lino, 2006, p.93) ou recorrendo ao apoio do adulto para resolver os conflitos.

Tabela 2

*COR - Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais*⁸

⁹	1	2	3	4	5
D.	x				
S.O.	x				
J.L.	x				
M.M.	x				
S.R.	x				
T.			x		
O.	x				
M.I.		x			
L.			x		
B.C.	x				

⁸ Nível 1 – A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força;

Nível 2 – A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate nem dá pontapés para obter atenção);

Nível 3 – A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças;

Nível 4 – A criança tenta, por vezes resolver problemas com outras crianças com independência, pela negociação ou outros meios socialmente aceitáveis;

Nível 5 – A criança resolve, geralmente, com autonomia problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).

⁹ Na coluna encontram-se os nomes das crianças, identificados pela primeira letra do seu nome. Nas colunas encontram-se os níveis do COR em que estas de encontram.

Constata-se assim que as crianças se situam nos níveis mais baixos. Sete das dez crianças situam-se no nível 1 “A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força”.

No recreio, o D., o S.O., o M.S. e o J.M. estão a brincar à volta de uma árvore. De repente, correm em direção ao escorrega que se situa no recreio e o D. tenta subir. O S.O., querendo subir o escorrega primeiro, empurra o D., que cai para o chão, batendo com a boca no escorrega, rebentando o lábio. (4 de outubro de 2017, sala de atividades)

O J.L. está a brincar com a R.L., com peças de encaixe. Quando o J.L. vê que a R tem uma peça que este quer, põe-se em cima dela para que esta lhe dê a peça. (6 de outubro de 2017, sala de atividades)

O S.R. e o T. estão na área da casinha. O S. quer passar, mas não consegue porque o T. está à sua frente, a brincar com um bebé. Para solucionar o seu problema, empurra-o. (9 de outubro de 2017, sala de atividades)

Uma das crianças, a M.I., situa-se no nível 2 “A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate nem dá pontapés para obter atenção)”

A M.I. quer um brinquedo que a M.S. tem na mão e tenta tirar-lo, mas a M.S. não cede. Quando a M.S. vai à casa-de-banho, a M.I. pega no brinquedo, que ficou no chão, e começa a brincar. (10 de outubro, sala de atividades)

Duas crianças, o T. e o L., situam-se no nível 3 – “A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças”

O L. está a brincar num triciclo. O D. aparece e empurra-o do triciclo, para que o L. saia e o D. possa brincar. O L. começa a correr na minha direção, a chorar, a dizer que o D. lhe tirou o triciclo e a puxar-me para eu o ir ajudar a recuperá-lo. (7 de novembro de 2017, recreio)

Para o preenchimento da tabela 2 - *Estratégias de negociação interpessoal* – para analisar as estratégias que as crianças usam na resolução de conflitos com os pares. A tabela 3 – E.N.I. – *Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais* - apresenta uma distribuição das crianças, por níveis, das E.N.I.

Tabela 3

*E.N.I. - Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais*¹⁰

¹⁰ Nível 0 - Impulsiva: A criança utiliza estratégias físicas para atingir os seus objetivos, age impulsivamente. Tem dificuldade em diferenciar a sua perspetiva da do outro, bem como em distinguir entre ações e sentimentos.

	0	1	2
D. ¹¹	x		
S.O.	x		
J.L.	x		
M.M.	x		
S.R.	x		
T.		x	
O.	x		
M.I.	x		
L.	x		
B.C.	x		

Quanto aos níveis das E.N.I. – *Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais* - as crianças observadas situam-se entre o nível 0 e o nível 1, mais precisamente 9 crianças estão no nível 0 e 1 criança está no nível 1. As crianças que se situam no nível 0 apresentam comportamentos onde é utilizada a força física para satisfazer os seus desejos. São exemplos destes comportamentos as seguintes situações:

As crianças estão sentadas para comerem a fruta, antes de irem para o recreio. O S.O. está sentado ao pé da M.M., do D. e do V. Estão a falar sobre o que gostam mais de fazer em casa, e o S.O. levanta-se e senta-se em cima da M.M., que começa imediatamente a chorar. (29 de setembro de 2017, sala de atividades)

As crianças estão no tapete, a brincar com peças de encaixe. A M.I. quer uma das cartas que a E. tem, que se levanta e foge para não ter de a entregar. A M.I. desloca-se atrás da E., empurrando-a para o chão. (13 de novembro, sala de atividades)

No recreio, a B.C. e o L. brincam no escorrega. O L. desce, e de seguida a B. desce, ao contrário, com a cabeça virada para o chão. Quando chega ao fim do escorrega, o L. está lá sentado, e a B. não consegue levantar-se nem sair do escorrega e começa a chorar. (21 de novembro de 2017, sala de atividades)

Nível 1 - Unilateral: A criança utiliza estratégias unilaterais para obter controlo ou satisfazer a sua pessoa. Não considera as perspetivas em separado. Verificam-se ordens e asserções de sentido único ou simples acomodação passiva às necessidades e pedidos do outro. A sua perspetiva é relevante, é a que prevalece.

Nível 2 - Recíproca: As estratégias deste nível envolvem esforços no sentido de satisfazer ambos os participantes, de forma recíproca. Envolve formas de negociação, trocas e contratos, estratégias de persuasão- tentar convencer o outro. Não há compromissos. A criança diferencia as perspetivas subjetivas considerando-as em simultâneo.

¹¹ As letras correspondem ao nome de cada criança, pela sua sigla.

Quanto à criança que se encontra no nível 1, utilizando estratégias unilaterais para obter o controlo ou satisfazer os seus interesses, verifica-se o uso de ordens e asserções de sentido único ou simples acomodação passiva às necessidades e pedidos do outro.

3.3.3. Estratégias utilizadas pelos pais para resolver os conflitos

A análise dos dados recolhidos junto das famílias, nomeadamente, através das respostas obtidas nas entrevistas (entregues aos pais de 23 crianças do grupo)¹², entregues e realizadas desde o dia 6 de novembro até ao início de janeiro, permitiu concluir que quando observam que o/a seu/sua filho/a demonstra problemas a nível comportamental (birras, etc) (*Pergunta 3. Quando a criança demonstra problemas a nível comportamental (birras, etc.), impõe limites? A criança sabe que existem regras no ambiente familiar? Se sim, como são aplicadas, a nível comportamental?*), as famílias impõem limites, reconforto, regras e castigos:

“Impomos limites perante comportamentos não desejados. Se o problema a nível comportamental for causado por angústia, stress, tristeza... etc., damos afeto e apoio. Sabe que existem limites e regras. Estas são aplicadas através de castigo, repetição, time out, incentivos, ameaça de castigo, “o não dar atenção”, etc.” (L)

“Sim, sabe que existem. Normalmente a B. fica de castigo sentada, durante uns minutos. E não brinca com o que mais gosta de maneira a perceber que não pode fazer o que quer. E que se se portar bem tem os brinquedos que mais gosta”. (B.C.)

“O J.L. compreende que existem regras. Porém, às vezes tenta arranjar uma forma de as contornar, de forma a ter o que deseja. Quando isso acontece, quando uma regra é quebrada, quando ele se porta mal, não pode ver televisão nem comer sobremesa. (J.L.)

Assim, verifica-se que os pais utilizam estratégias de autorregulação através de castigos, retirada de brinquedos, incentivos, etc., para que a criança gira as suas emoções e autorregule o seu comportamento da forma que é requerida. Também foi dito por todos os pais que existem regras no ambiente familiar e que a criança, apesar de, por vezes, as tentar contornar, reconhece a existência destas mesmas regras. Apenas num dos questionários foi dito que, por vezes, quando a criança não se comporta de forma

¹² Entrevistas entregues: 23. Entrevistas recolhidas: 9.

adequada (faz birras, bate, etc...), *leva uma palmada espanta-moscas*. A maioria dos pais refere que quando a criança fica ansiosa ou triste, lhes dá afeto e apoio.

3.3.4. Estratégias de intervenção

Após a escolha da problemática, criou-se um cronograma da intervenção, com a descrição das tarefas e da sua data de início e de fim (c.f. Anexo E – Cronograma do plano de intervenção da investigação-ação). Nesta intervenção priorizou-se sempre que a criança fosse protagonista na sua própria aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais, ou seja, que participasse ativamente em todas as fases do processo de gestão e resolução dos conflitos.

Estratégias de gestão dos conflitos por parte do adulto:

Uma das principais orientações do plano foi a atuação do adulto enquanto mediador na gestão e resolução dos conflitos. Para tal, foram de uma importância extrema as observações realizadas para o preenchimento do COR (Cf. – Tabela 3), uma vez que me permitiram adequar a ação de acordo com o nível em que as crianças se encontravam. Assim sendo, um dos princípios que se teve sempre em conta foi o facto da gestão por mim realizada ter como principal objetivo incentivar as crianças a se assumirem progressivamente mais autónomas nestes momentos. Neste sentido, procurou-se colocar em prática algumas estratégias de gestão, tais como agir como mediadora dos conflitos, ouvir as duas partes e tentar que as crianças discutissem o problema entre si, sempre acompanhadas por mim de início. Tal como Ferraz e Rosa (2014) referem, que a mediação é “a melhor estratégia na abordagem dos conflitos escolares, conduzindo a melhoria na convivência escolar e na construção de um clima escolar positivo, propício à eficácia da educação” (p. 486). Porém, antes de intervir, procurei perceber de que forma é que as crianças reagiam ao conflito e só intervinha quando se justificava, promovendo assim a autonomia na resolução dos conflitos, tal como se pode verificar pelo seguinte registo:

O S.R. vem ter comigo e diz-me que o T. não lhe empresta um carrinho. *Mafalda, o T. tem dois carrinhos e não me empresta nenhum!*, diz-me, quase a chorar. Respondo-lhe: *Vais pedir ao T. um carrinho de novo, assim podem brincar às corridas. Se não resultar, vens falar comigo, ok?*. O S.R. foi pedir um carrinho ao T. e este emprestou-lhe,

começando assim os dois a brincar às corridas. (Sala de atividades, 28 de novembro de 2017)

Destaca-se assim que tentei sempre ter uma posição de mediadora dos conflitos que foram acontecendo, tentando utilizar os sete passos para a resolução de conflitos sugeridos por Hohmann e Weikart (2011), tal como se pode verificar no seguinte registo:

O S.O. veio ter comigo, a pedir-me ajuda, para ir falar com a M.M. porque esta não quer brincar com ele. Desloco-me ao pé da M.M., de mão dada com o S.O., para falar com ela. Digo-lhe *M.M., porque é que não queres brincar com o S.O.? Ele quer brincar contigo!* A M.M. responde que quer brincar sozinha durante um bocado. O S.O. diz *Mas eu quero brincar contigo!* Eu respondo *S.O, a M.M. já explicou que agora quer brincar sozinha. Fazemos assim M.M., quando quiseres brincar com o S.O. avisas que ele vai ter contigo, ok?* (23 de novembro de 2017, sala de atividades)

Tal como se pode verificar pela tabela 2 – *Resolução de Problemas Sociais* - algumas crianças, apesar de terem já adquirido algumas estratégias de resolução de conflitos, sempre que acontecia algum conflito, recorriam de forma permanente à EC, à AAE ou a mim para transmitir o que se tinha passado. Quando tal acontecia, tentei sempre incentivar as crianças a dirigirem-se ao par envolvido no conflito para conversar e tentar resolver o mesmo, consciencializando-a assim que tem competências suficientes para agir perante a situação autonomamente, sem ser necessário o meu apoio (ou de outro adulto presente), “guiando a criança de volta à outra parte envolvida” (Hohmann e Weikart, 2011, p.90), lembrando a criança que, ao nos depararmos com um conflito, é através do diálogo e da negociação com os outros que os podemos resolver no momento. O registo seguinte retrata uma situação em que a minha postura foi precisamente essa:

O S.R. aproxima-se a chorar e diz-me: *Eu estava no escorrega e o D. mandou-me sair.* Pedi ao S.R. que se acalmasse, pegando-lhe na mão e dirigindo-nos onde o D. se encontrava. Primeiramente, posicionei-me ao nível das crianças, sentando-me entre elas começando por questioná-las sobre o que se tinha passado, de forma a interpretar apenas o que as crianças partilham e não desenvolver juízos de valor. De seguida, procurei incentivar o S. a resolver o seu conflito de forma autónoma. O S. sugeriu que o D. lhe pedisse desculpa e que fossem de novo brincar para o escorrega os dois juntos. (13 de novembro de 2017, espaço exterior)

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

Assim, para que a intervenção fosse coesa, falei com a EC e com a AAE para que agíssemos em concordância em relação à problemática. Para tal, no cronograma realizado no início da investigação (cf. Anexo E. – Cronograma do plano de intervenção da investigação-ação) foi planeada uma reflexão conjunta com a equipa de sala, com o objetivo de se analisar alguns princípios de atuação do adulto enquanto modelo comunicacional para a resolução de conflitos entre crianças. Foi de facto verificado que o comportamento da equipa educativa em relação aos conflitos e à mediação dos mesmos se modificou, tentando assim a EE ter outra atitude quando deparadas com um conflito interpessoal na sala de atividades.

Criação de regras

Desde o início da PPS que senti a necessidade de criar um quadro das regras na sala. Tendo estas crianças três anos ainda não existia uma grande apropriação de determinadas regras que são fundamentais para o bem-estar das crianças. Assim, esta foi uma das propostas, uma vez que tal como sugerem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), as regras para a sala de atividades consistem num processo colaborativo e numa “uma estratégia preventiva de alguns [...] conflitos.” (p. 25). As regras foram criadas falando com cada criança individualmente, perguntando a cada uma o que esta achava que podia e não podia fazer na sala de atividades, no espaço exterior e no refeitório. Cada criança disse o que pensava, e depois ilustraram-se as regras. Este momento relacional promoveu uma reflexão conjunta, criando uma oportunidade para que as crianças falassem, expusessem ideias e interiorizassem “as suas próprias «regras» de forma positiva.” (Roberts, 2004, p. 151). Apresentam-se, de seguida, as regras criadas e ilustradas pelas crianças:



Figura 1. Regras da sala.

O quadro das regras representa “uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.25), servindo de suporte ao adulto e às crianças no decorrer na rotina. Com o passar do tempo, observou-se que as crianças se apropriaram das regras e que as respeitavam, talvez também pelo facto de terem sido elas as protagonistas da criação das mesmas, dando-lhes ainda mais valor, como se pode verificar no registo abaixo.

O T., observando que o S.R. estava a gritar, dirigiu-se ao quadro das regras e disse “S., não podemos gritar na sala! É uma regra.” (Nota de campo, 22 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Cooperação com as crianças:

Ao longo de todo o processo, valorizei, enquanto estagiária, um ambiente cooperativo na sala, em que incentivei o trabalho de equipa e a interajuda, tal como a EE, sendo esta também uma das minhas grandes intenções pedagógicas. Para tal, sempre que possível, incentivei o trabalho em grupo, entre as crianças, para que as relações são valorizadas, como se pode verificar pelo registo seguinte:

A M.N. vem ter comigo e diz *Mafalda, não consigo fazer este puzzle! É muito difícil. Podes-me ajudar?*. Eu digo *Porque é que não pedes à I. para te ajudar? Ela estava ali sentada ao pé de ti!* A M.N. vai a correr pedir à I. que a ajude e começam as duas a fazer o puzzle. (21 de dezembro de 2017, sala de atividades)

De igual modo, através da criação da *Hora do Conto*, procurei, através de várias histórias, promover a discussão e reflexão acerca da resolução de conflitos. Foram

selecionadas algumas histórias¹³ onde fossem evidenciados conflitos e a resolução dos mesmos, visto que seria uma excelente oportunidade de relato de conflitos, podendo assim refletir sobre os mesmos, como se pode verificar no exemplo que se segue:

Quando acabámos de ler a história “Desculpa”, perguntei às crianças o que tinham achado e sobre o que era a história. A M.N. disse que o coelho e o urso se tinham chateado e depois tinham pedido desculpa. *Ah sim? E eles ficaram amigos outra vez?*, disse eu. O T. disse que sim, que eles conversaram, pediram desculpa e ficaram amigos de novo. “Então quando vocês se aborrecem, não acham que conversar e fazer as pazes é melhor do que baterem?”, ao qual as crianças responderam que sim. Falámos também sobre o facto de pedirmos desculpa uns aos outros, mas que essas desculpas não devem ser ditas da boca para fora, ou seja, temos que perceber porque é que estamos a pedir desculpa. O M.S. disse que quando foi contra o V. no recreio, que lhe tinha pedido desculpa, porque o V. tinha ficado a chorar e era seu amigo, e que o M.S. não queria que ele chorasse. (9 de janeiro de 2018, sala de atividades)

3.3.5. Avaliação e reflexão sobre a investigação

A intervenção procurou que as crianças desenvolvessem as suas competências sociais, e as usassem nas suas relações e interações com os seus pares. Quanto à modificação dos comportamentos das crianças na resolução dos conflitos, observaram-se alguns progressos, através da aprendizagem de novas estratégias (debater o assunto do conflito e tentar chegar a um consenso, entender os sentimentos do outro e pedir desculpa, etc.) Contudo, este progresso só foi observado nalgumas crianças, que ainda assim, continuam a situar-se nos níveis mais baixos do COR.

A tabela 4 apresenta os dados obtidos quer na primeira observação, assinalada com um x, quer na segunda observação, realizada no dia 16 de janeiro de 2018, assinalada com um !.

Tabela 4

Análise comparativa – COR¹⁴

¹³ Por exemplo, *Desculpa*, de Norbert Landa e *Beijinhos Não Dou*, de Julia Jarman.

¹⁴ Nível 1 – A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força;

Nível 2 – A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate nem dá pontapés para obter atenção);

Nível 3 – A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças;

Nível 4 – A criança tenta, por vezes resolver problemas com outras crianças com independência, pela negociação ou outros meios socialmente aceitáveis;

	1	2	3	4	5
D. ¹⁵	x				
	!				
S.O.	x				
			!		
J.L.	x				
	!				
M.M.	x				
			x		
S.R.	x				
	!				
T.			x		
				!	
O.	x				
			!		
M.I.		x			
				!	
L.			x		
			!		
B.C.	x				
			!		

A tabela 4 apresenta as mudanças ocorridas nos comportamentos das crianças na categoria Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais do COR, antes e depois da intervenção realizada. Observa-se assim, que 3 crianças que inicialmente se situavam no nível 1, permanecem no mesmo nível, tal como se pode observar no registo seguinte:

O V. trouxe um comboio de casa. O D. quer brincar com o comboio, então tenta tirar-lo. Quando o V. não deixa, o D. morde-lhe a mão.” (9 de janeiro de 2018, sala de atividades)

O S.R. está a brincar com o T. na sala, com dois carrinhos que trouxeram de casa. Quando o T. começa a brincar, inesperadamente, com legos, o S.R. puxa-o para que este volte a

Nível 5 – A criança resolve, geralmente, com autonomia problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).

¹⁵ As letras correspondem ao nome de cada criança, pela sua sigla.

brincar com ele. O T. não quer e o S.R. empurra-o. (11 de janeiro de 2018, sala de atividades)

Quatro crianças que se situavam no nível 1 estão agora no nível 3 (o S.O., a B.C., a M.M. e a O.), tal como se pode observar nos registos seguintes:

O S.O. está a brincar com a M.M. na casinha. Esta tira-lhe o avental que ele quer utilizar. O S. vem na minha direção, a dizer “Mafalda, a M. tirou-me o avental! Podes ir falar com ela?” (12 de janeiro de 2018, sala de atividades)

A B.C. está a brincar com os legos no tapete. O V. senta-se ao pé dela, pegando nas peças para começar a construir uma torre. A B. chama-me “Mafalda! Diz ao V. que eu quero as peças, ele está a tirar!” e começa a chorar. (9 de janeiro de 2018, sala de atividades)

A M.I., que se situava no nível 2 e o T., que se situava no nível 3, passaram para o nível 4, como se pode verificar nos registos seguintes:

A M.I. está a fazer um puzzle, na área dos jogos. O J.L. aproxima-se e começa a pegar nas peças. A M.I. diz-lhe “J., estou a fazer o puzzle. A seguir fazes tu, está bem?” (15 de janeiro de 2018, sala de atividades)

Através da análise do comportamento das crianças, apresenta-se abaixo, na tabela 5, a análise comparativa:

Tabela 5

Análise Comparativa - E.N.I.¹⁶

	0	1	2
D.	x		
	x		
S.O.	x		
	x		
J.L.	x		
	x		
M.M.	x		
	x		
S.R.	x		
	x		
T.		x	
		x	
O.	x		
	x		
M.I.	x		
	x		
L.	x		
	x		
B.C.	x		
	x		

Como se pode verificar pela tabela 5, a análise das E.N.I. mostra claramente que todas as crianças se encontram no mesmo nível em relação às estratégias que utilizam para a negociação interpessoal, sendo que não foi verificada a alteração dos

¹⁶ Nível 0 - Impulsiva: A criança utiliza estratégias físicas para atingir os seus objetivos, age impulsivamente. Tem dificuldade em diferenciar a sua perspetiva da do outro, bem como em distinguir entre ações e sentimentos.

Nível 1 - Unilateral: A criança utiliza estratégias unilaterais para obter controlo ou satisfazer a sua pessoa. Não considera as perspetivas em separado. Verificam-se ordens e asserções de sentido único ou simples acomodação passiva às necessidades e pedidos do outro. A sua perspetiva é relevante, é a que prevalece.

Nível 2 - Recíproca: As estratégias deste nível envolvem esforços no sentido de satisfazer ambos os participantes, de forma recíproca. Envolve formas de negociação, trocas e contratos, estratégias de persuasão- tentar convencer o outro. Não há compromissos. A criança diferencia as perspetivas subjetivas considerando-as em simultâneo.

comportamentos a este nível. As alterações verificadas, apesar de pouco significativas, justificam-se com o facto de a intervenção ter sido de curta duração.

No entanto, é importante destacar a importância da intervenção no contexto e no grupo, referente a esta problemática visto que este é um domínio que sugere uma intervenção a longo prazo, de forma que haja progressão na tomada de consciência dos sentimentos e das necessidades do outro. Desta forma, a longo prazo, as crianças conseguirão adotar comportamentos e atitudes socialmente mais adequadas.

Tendo em vista os objetivos que nortearam esta investigação penso que todos eles foram alcançados.

Finda a análise do papel das crianças e do educador no que toca à gestão de conflitos, é importante referir que, a escolha desta problemática reporta não só às dificuldades sentidas ao longo da PPS no que toca à gestão de conflitos, mas também por acreditar que, a ocorrência e resolução de mesmos são verdadeiras oportunidades de aprendizagem na medida em que

sendo-lhes dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutorias de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as relações resultem (Hohmann & Weikart, 2003, p. 92).

Neste sentido, os conflitos e sua resolução são fonte de aprendizagens fulcrais ao desenvolvimento da criança, em que o educador assume um papel de mediador e promotor do diálogo e da descoberta cooperada de estratégias, promovendo a crescente autonomia do que diz respeito à resolução de conflitos interpessoais e à manutenção das relações entre pares.

Com o estudo desta problemática, posso afirmar que fiquei bastante mais esclarecida acerca do papel do adulto na resolução de conflitos interpessoais, sendo potenciador do desenvolvimento de competências sociais, mas também mediador dos mesmos. As situações de conflito são assim de uma importância extrema na construção da personalidade de qualquer indivíduo, bem como na construção de resoluções sociais e de valores morais.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

A identidade profissional do educador é um processo complexo e contínuo, que se vai construindo ao longo do tempo, baseando-se nas experiências de aprendizagem decorrentes da sua formação profissional e nas suas aprendizagens sociais. Cardona (2006) corrobora esta ideia ao defender que “a construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de acção e a forma como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que consideram significativos” (p. 56).

O/a educador/a deve considerar em todo o seu trabalho educativo a importância da relação pedagógica na vida das crianças, assim como das famílias. De acordo com Portugal (2008), o/a educador/a deve fornecer cuidados e conexões consistentes, estimulantes, atendendo à diversidade pessoal, social e cultural de cada um, permitindo assim “educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um” (Alarcão, 2008, p.213).

No que diz respeito à interação adulto-criança, esta é fulcral para todo o trabalho que queiramos desenvolver com as crianças, independentemente da sua faixa etária, pois é a partir da criação de uma relação baseada na confiança, afeto e segurança com a criança que estas se vão exprimir com um maior à vontade, tomar decisões e experienciar uma verdadeira partilha do diálogo (Hohmann & Weikart, 2011), resultando, assim, num maior aproveitamento das aprendizagens significativas, propícias ao aumento dos conhecimentos das crianças. Para além disso, para mim, esta relação/interação, deve ser baseada num trabalho cooperativo entre o adulto e a criança, visto que “o adulto tem coisas para ensinar às crianças mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos” (Moura, 2014, p. 30). Em ambas as PPS consegui estabelecer uma relação positiva com o grupo de crianças, de forma gradual, o que se refletia nos pedidos das crianças para me envolver nas brincadeiras, para as ajudar para fazer um jogo, entre outras coisas. Apesar do meu papel de estudante – estagiária, as crianças viam-me igualmente como um adulto responsivo às suas necessidades e interesses, o que me permitiu proporcionar

aprendizagens significativas para o grupo, sempre tendo em conta as suas capacidades e fragilidades.

Em todo o tempo de intervenção procurei considerar a criança como um ser ativo e participativo na construção do seu conhecimento e do seu desenvolvimento, pois é a através da interação direta que as crianças começam a construir os seus conhecimentos em relação ao mundo que as rodeia e, simultaneamente a retirar significados dos mesmos. Desta forma, procurei promover atividades diversificadas, que incentivassem a criança a explorar diferentes conteúdos, deixando-a tomar as suas decisões, mas orientando-a sempre que necessário. Esta forma de ação é algo que pretendo aplicar enquanto futura profissional de educação.

Associado aos princípios com os quais me identifico e pretendo aplicar enquanto futura profissional da educação, considero igualmente importante manter uma atitude crítica e reflexiva sobre a minha ação, pois “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire cit. por Januário, 2008, p. 44). Para que isto seja possível, tenciono refletir diariamente sobre a prática realizada, algo para o qual muito contribuíram as reflexões diárias e semanais realizadas em ambos os contextos, que me permitiam olhar para diversas situações e refletir criticamente sobre as mesmas, modificando e/ou melhorando a minha ação pedagógica quando a mesma não era a mais adequada.

A reflexão antes, durante e pós prática desempenhou um papel imprescindível no decurso da PPS em creche e em JI, emergindo da necessidade intrínseca de transformar, adaptar ou reformular de maneira consciente, flexível e contextualizada, estratégias perante o surgimento de determinadas contrariedades (Alarcão, 2010), como se pode verificar no registo abaixo:

Vendo que o grupo, quando fica sozinho comigo, se torna muito agitado e consciente de que eu não estou a fazer a melhor gestão do mesmo, procurei novas formas de gerir o grupo, recorrendo a teoria e a conversas com amigas já educadoras. Adotei assim uma estratégia de chamar a sua atenção falando muito baixinho ou cantando, para lhes despertar o interesse. (7 de novembro de 2017, sala de atividades)

O processo de observação e reflexão foi transversal durante o desenvolvimento de toda a minha prática pedagógica. Durante a planificação, a concretização e avaliação das

atividades propostas e realizadas em ambos os contextos, este processo de autorreflexão manifestou-se fundamental para o meu crescimento enquanto educadora estagiária e futura educadora de infância. A partir da observação reflexiva, fui desenvolvendo a capacidade de antecipar a minha intervenção, refletindo em possíveis estratégias ou variantes para a realização e o sucesso de uma determinada atividade com as crianças.

Em suma, considero que a PPS em ambos os contextos foi um processo progressivo de constantes experiências, descobertas, reflexões e aprendizagens que me permitiram construir uma base segura para a minha identidade profissional, definindo princípios pedagógicos que pretendo seguir bem como algumas práticas educativas, mesmo sabendo que ainda existe um longo caminho a percorrer, constituindo assim a construção da profissionalidade num contínuo processo de autoconstrução (Vasconcelos, 1997).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório expressa o final de um percurso, iniciado na Licenciatura em Educação Básica e concluído no Mestrado em Educação Pré-escolar.

Todo este processo foi sustentado teve como base uma observação direta participante, tendo sido recolhidos diferentes tipos de registos, que foram organizados no portefólio da PPS II. Deste modo, consegui apresentar uma caracterização do contexto socioeducativo no qual estagiei, assim como da EE, do grupo e respetivas famílias. A partir desta mesma caracterização, delineei intenções para a ação, que foram refletidas nas estratégias, atividades e propostas planificadas.

O estudo investigativo iniciado na PPS I e concluído na PPS II verificou-se importante para mim, enquanto futura educadora de infância, já que veio salientar o papel proeminente que os adultos que acompanham as crianças na sala de atividades têm no desenvolvimento destas, e o quão importante é, adequarmos às crianças, ao invés de ser a criança a adequar-se a nós e à nossa prática. Sinto que as minhas capacidades enquanto investigadora foram largamente ampliadas, o que se traduz numa atitude mais reflexiva e avaliativa da minha ação.

No decorrer da PPS, em ambos os contextos, procurei consolidar os saberes e competências adquiridas ao longo do meu percurso académico, permitindo-me ainda desenvolver uma observação diferenciada, crítica e reflexiva, que me conduziu na identificação de problemáticas e no encontrar de alternativas e soluções para a minha ação pedagógica.

A PPS permitiu-me adquirir novas competências, tais como a aprendizagem de novas estratégias com as EE, novas ideias de atividades, maneiras diferentes de falar com as famílias, com as crianças e com a EE e deste modo fortalecer o meu desempenho profissional e autoaperfeiçoamento, desenvolvendo deste modo, através da reflexão-ação um trabalho de qualidade em cada um dos contextos. Tal como afirma Alarcão (1996), “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, e atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99).

No âmbito da relação educativa estabelecida com as famílias pude constatar realmente a necessidade e importância do envolvimento das mesmas no processo

educativo das crianças. O trabalho em ambos os contextos e a partilha e entreaajuda, permitiu pôr em prática uma complementaridade educativa, a partir das minhas ideias e das ideias das EE, proporcionando assim o melhor para as crianças e para o seu desenvolvimento.

Neste mesmo sentido, o trabalho colaborativo, apoiante, de partilha, reflexão e planificação conjunta e apoio com as educadoras cooperantes e equipa educativa de ambos os contextos, manifestaram-se fundamentais para o meu crescimento e evolução enquanto educadora estagiária. Pois, tal como salientam Matias & Vasconcelos, 2010:

a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a[s] educadora[s] cooperante[s] são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática. (p. 21).

As PPS permitiram-me compreender a importância, como futura educadora de infância de adotar uma postura crítica e reflexiva, sobre a prática pedagógica. Este tipo de atitude permite adequar as intencionalidades educativas às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Quanto à PPS II, tive algumas dificuldades no começo da mesma, já que estive três semanas de atestado médico, perdendo assim a ligação que já tinha construído com as crianças previamente. Porém, quando retornei ao estágio, senti que consegui criar de novo uma relação afetiva e de confiança com as crianças, e que, no final da PPS, as crianças já me identificavam como membro integrante da sala C1. Também houveram dificuldades a nível de gestão do tempo, pois além de fazer atividades, foi desenvolvido o projeto “*Podemos fazer uma banda?*”, que acabou por tirar algum tempo à rotina diária e às atividades que queria fazer com as crianças. No entanto, o projeto ajudou-me a perceber melhor as crianças e a cumprir as minhas intenções pedagógicas, a nível da autonomia e da criança ter um papel ativo na sua aprendizagem, visto que o projeto foi todo desenvolvido pelo grupo, com o meu apoio. Apesar destas dificuldades, vejo a PPS II como uma aprendizagem pois permitiu-me desenvolver uma relação e atividades com crianças em contexto de jardim-de-infância, algo que não é muito comum para mim, visto que sempre trabalhei em creche. Pude aprender muito com a EE e melhorar a minha prática.

Considero ainda inevitável salientar o impacto que o desenvolvimento do trabalho e da relação com estas crianças contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Acredito que apesar de ter dado um pouco de mim e dos conhecimentos que detenho àquelas crianças, recebi muito mais. Estas retribuíram a dobrar todos os dias durante estes cinco meses. Tal como refere Hohmann e Weikart (2007) “esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e aprendizagem” (p. 51).

Em suma, foram as experiências vividas até agora, tanto na PPS I e II, tanto na Escola Superior de Educação de Lisboa, em que tanto aprendi, que me fazem refletir sobre a pessoa que sou hoje, a profissional que serei amanhã e o caminho que poderei iniciar daqui em diante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alberto, S. (2012). *A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares*. Dissertação de mestrado – Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2336> a 3 de dezembro de 2017.

APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.

Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de Educação, Educação Infantil*, 72, 85-104.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu Mundo* (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Calheiros, M. C. & Piscalho, I. (2013). *Revista Interações N° 27 - Quefazeres...um percurso de reflexão e ação na formação inicial*.

Carvalho, M. L. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>.

Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Devries, R. (1995). *Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças*. *Construtivismo: Teoria e Prática Pedagógica*. (pp. 123-140). Porto Alegre: Artmed.

Estrela, T. (2010). *Profissão de docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Ferraz, F., & Rosa, J. (2014). Contributos da Formação em Mediação de Conflitos no Desenvolvimento Profissional de Assistentes Operacionais, no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *ATAS do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 467 - 482). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», *relações sociais entre crianças no jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

Folque, A. M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fragoso de Sousa, S. (2007). *Reconciliação Pós-Conflito e Dominância Social num Grupo de Crianças de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. Dissertação de metrado – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/976> a 3 de dezembro de 2017.

Gaspar, M. (2015). *Competências do Educador de Infância – Das Competências Gerais às Específicas*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela). Consultado em <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13980>.

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

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

Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.ªed.) (pp.11 - 50). Lisboa: Texto Editores.

Lederach, J. (1985). *Mediation In North America: an Examination of the Profession's Cultural Premises*. Filadélfia: Swarthmore College.

Licht, B., Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), 235-249.

Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 75 - 103). Lisboa: Texto Editores.

Lino, D. (2013). O Modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.

Marchão, A. J. & G; Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64,27- 41.

Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. X, nº1.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011) O espaço na Pedagogia em Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação da Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill - Ciências da Educação.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores*, vol 1, (pp 166- 216). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

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

Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). *Não, não somos jornalistas*. Comunicação apresentada na conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto.

Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-158). Lisboa: Texto Editora.

Rosa, M., & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim-de infância. A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43-63.

Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. México: McGraw-Hill.

Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, M. A. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista galego portuguesa de Psicoloxía e educación*, 18, 7-18. Consultado em

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15409/1/Media%C3%A7%C3%A3o%20e\(m\)%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15409/1/Media%C3%A7%C3%A3o%20e(m)%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2008). A Investigação Sociológica com Crianças: Caminhos, Fronteiras e Travessias. In L. Castro, & V. Besset, *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude* (pp. 387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

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

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

Legislação

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*.

Outros documentos consultados

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

Educadora Cooperante (EC). (2016). *Projeto Curricular de Grupo 2016/2017*. Lisboa.

Conselho Pedagógico (CP). (2015). *Projeto Educativo 2015/2018*. Lisboa.

Direção da Instituição (DI). (2015). *Regulamento Interno 2015/2016*. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO A. Dimensão Organizacional da Instituição

Espaços interior e exterior

A instituição é constituída por:

- Uma sala para crianças a partir dos 12 meses (com lotação para 15 crianças);
- Uma sala de creche para crianças a partir dos 18 meses (com lotação de 15 crianças);
- Uma sala de creche para crianças com dois anos (com lotação para 18 crianças);
- Três salas de jardim-de-infância (a sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos) (com lotação para 25 crianças);
- Duas casas-de-banho para adultos, uma delas apta para portadores de deficiências físicas;
- Cinco casas-de-banho para as crianças (mistas, uma delas no exterior);
- Um escritório (direção);
- Um refeitório (destinado à valência de creche, de jardim-de-infância e para o pessoal docente e não docente);
- Espaço exterior com pavimento coberto e adaptado (para as duas valências);
- Uma cozinha;
- Um gabinete para terapia e armazenamento de materiais;
- Um espaço com cacifos e sofás para o repouso do pessoal docente e não docente.
- Um espaço destinado às atividades extracurriculares.

Pessoal docente e não docente

Segundo o Projeto Educativo (2015/2018), o pessoal docente é composto por:

- Uma diretora;

- Uma técnica de serviço social (a tempo parcial, uma vez por semana);
- Seis educadoras de infância.

O pessoal não docente é composto por:

- Seis auxiliares de ação educativa;
- Uma cozinheira;
- Três trabalhadoras auxiliares.

Além disto, existem os professores das atividades extracurriculares e o professor de atividade de enriquecimento curricular (sensibilização à prática desportiva).

- Biodanza;
- Música;
- Inglês;
- Yoga;
- Literacia;
- Filosofia.

Nota. Tabela elaborada a partir dos dados recolhidos após a leitura presencial do PE e do RI da instituição

ANEXO B

Tabela B1

Rotinas institucionais no tempo-espaco do grupo da sala C1

Tempos	Espacos	Rotinas
8h	Sala B1 e sala C1	Abertura da instituicao
8h	Sala B1 e sala C1	Momento transicao familia/JI
9h	Sala de atividades (area do tapete)	Momento de reuniao coletiva
9h30	Sala de atividades (Areas)	Momento de brincar/atividade dirigida
11h00	Sala de atividades	Momento de arrumacao coletiva
11h15	Casa-de-banho	Higiene
11h20	Sala de atividades (area do tapete)	Momento de comer a fruta
11h30	Espaco exterior	Momento de brincar
12h10	Refeitório	Higiene
12h15	Refeitório	Almoço
12h40	Casa-de-banho	Higiene
12h45	Sala de atividades	Repouso
14h30	Espaco exterior	Momento de brincar
16h00	Refeitório	Lanche da tarde
16h40	Sala de atividades/espaco para AECS	Momento de atividade extracurricular
17h20	Espaco exterior/sala de atividades	Momento de brincar
18h30	Sala de atividades	Momento de transicao JI/familia
19h	Todos os espacos	Encerramento da instituicao

Tabela B2

Atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares

Dias da semana/horário	Espaços	Atividades
2ª feira 16h40 – 17h20	Sala de atividades	Inglês
3ª feira 9h30 – 10h00 16h40 – 17h20	Espaço exterior/Sala polivalente Sala polivalente	Sensibilização à prática desportiva Yoga
4ª feira 16h40 – 17h20	Sala polivalente	Biodanza
5ª feira 15h30 – 16h10	Sala de atividades	Música
6ª feira 16h40 – 17h20	Sala de atividades	Literacia/Filosofia

Tabela B3

Dados das famílias das crianças da sala C1 (quanto à estrutura familiar e número de filhos)

Dados das famílias das crianças da sala C1			
Nome da criança	Estrutura familiar	Número de filhos	Número de filhos que frequentam a instituição
A.R.	Biparental	2	1
B.	Biparental	1	1
B.C.	Biparental	1	1
D.	Biparental	2	2 (sala de um ano)
E.	Biparental	1	1
H.	Biparental	1	1
I.	Pais divorciados	2 (um filho mais velho que a I., fruto de uma relação prévia da mãe)	1
J.L.	Biparental	3	3 (sala dos cinco anos)
J.M.	Biparental	1	1
L.	Biparental	3	1
L.F.	Biparental	2	2 (sala dos cinco anos)
M.I.	Biparental	2	1
M.G.	Biparental	1	1
M.M.	Biparental	3	2 (sala dos cinco anos)

M.N.	Biparental	2	2 (sala de um ano)
M.S.	Biparental	2	1
M.SA.	Biparental	1	1
O.	Pais divorciados	2 (um filho mais velho que a O., fruto de uma relação prévia do pai)	1
R.	Biparental	2	2 (sala dos cinco anos)
S.P.	Biparental	1	1
S.O.	Biparental	2	1
S.R.	Biparental	3	2 (sala de um ano)
T.	Biparental	1	1
V.	Biparental	1	1

Nota. Dados retirados da ficha individual da criança, consultada presencialmente.

Tabela B4

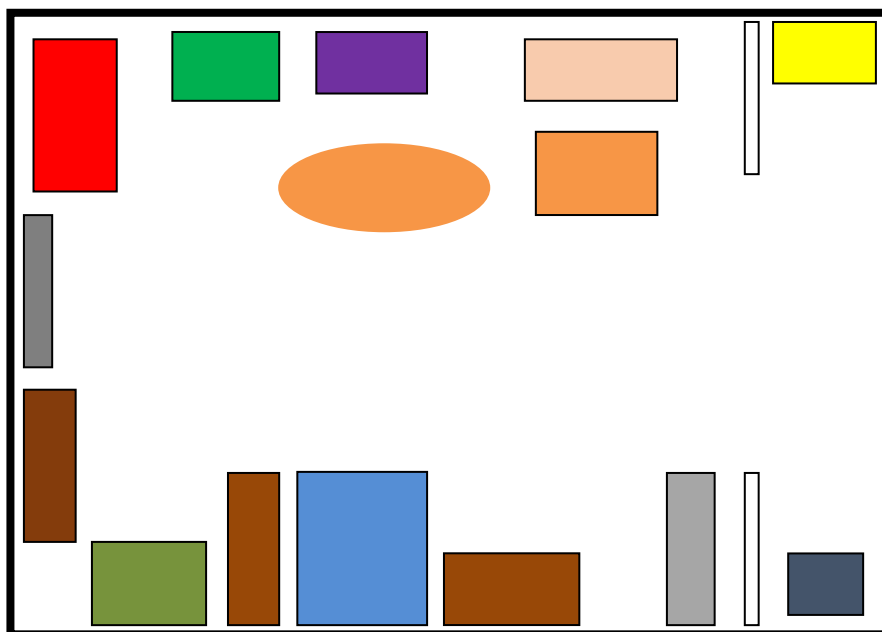
Dados do grupo de crianças da sala C1 quanto à idade e ao percurso institucional

Dados das famílias das crianças da sala C1			
Nome da criança	Sexo	Idade	Percurso Institucional
A.R.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
B.	F	2 anos quando cheguei, 3 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
B.C.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
D.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
E.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
H.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.
I.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
J.L.	M	2 anos, 3 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
J.M.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
L.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
L.F.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.I.	F	3 anos	Primeiro ano na instituição.

M.G.	M	3 anos	Primeiro ano na instituição.
M.M.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.N.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.S.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.SA.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.
O.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
R.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.P.	M	3 anos, 4 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.O.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.R.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
T.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
V.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.

Nota. Dados retirados da ficha individual da criança, consultada presencialmente.

ANEXO C. Planta da Sala C1



Legenda:

	Porta		Casinha		Biblioteca
	Mesas		Armário das camas		Área dos jogos
	Armários		Tapete		Computador
	Área da expressão plástica		Garagem		Porta casa de banho

Nota. Planta da sala retirada do Projeto Curricular de Grupo (EC., 2017).

ANEXO D. – Guião da entrevista realizada às famílias

Questionário

No âmbito da realização da tese final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a estagiária escolheu como tema de investigação “O papel do/a educador/a na resolução de conflitos”. Assim, e de modo a obter mais informação sobre as crianças e as estratégias utilizadas em contexto familiar, para a resolução de conflitos, este questionário foi realizado. O mesmo é anónimo e confidencial.

1. Quais são as principais características, em termos de personalidade, que destaca no/a seu/sua filho/a?

2. Que situações é que afetam o/a seu/sua filho/a a nível comportamental/emocional?

3. Quando a criança demonstra problemas a nível comportamental (birras, etc), impõe limites? A criança sabe que existem regras no ambiente familiar? Se sim, como são aplicadas, a nível comportamental?

4. O que faz para acalmar o/a seu/sua filho/a quando este/a se encontra ansioso/a ou frustrado?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO E. Cronograma do plano de intervenção da investigação-ação

Data de Início - Data de Fim	Tarefas	Fases (segundo Kuhne & Quigley (1997))
2 de outubro de 2017	Problematização do tema	Fase de planificação
2 de outubro de 2017 – 2 de fevereiro de 2018	Observação e registos diários sobre conflitos/estratégias utilizadas pela educadora	Fase de ação
13 de outubro de 2017 – 6 de novembro	Realização de questionários para as famílias	
6 de novembro	Entrega de questionários às famílias	
13 de novembro	1º preenchimento do COR	
7 de novembro de 2017– 15 de janeiro de 2018	Devolução dos questionários	
16 de janeiro	2º preenchimento do COR	
4 de dezembro de 2017 – 31 de janeiro de 2018	Implementação de novas estratégias de resolução de conflitos	
7 de novembro de 2017 – 31 de janeiro de 2018	Análise dos dados: questionários, entrevista, registos de observação. Reflexão sobre a investigação	

Plano de intervenção da investigação-ação. Elaborado pela discente (2017).

ANEXO F. Matriz de triangulação dos dados

MATRIZ DE TRIANGULAÇÃO DOS DADOS		
Questões da investigação	Fonte de recolha de dados	
	<u>Técnica</u>	<u>Instrumento</u>
Compreender o que leva as crianças a ter determinado comportamento agressivo ou conflituoso	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática • Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Questionário realizado às famílias • COR – Child Observation Record • E.N.I.
Perceber que estratégias é que a educadora cooperante utiliza para resolver os conflitos na sala	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo

Matriz de triangulação dos dados. Elaborada pela discente (2017).

ANEXO G. PORTEFÓLIO DA PPS