

**O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIAIS COMO OPORTUNIDADE DE
PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Diva Santos do Lago

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

2017

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS COMO OPORTUNIDADE DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Diva Santos do Lago

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

Orientador/a: Prof. Doutora Dalila Lino

2017

“Difícilmente conseguiremos contagiar os outros se não estivermos imbuídos de paixão
pelo que fazemos”

(Machado, 2011, p. 28).

AGRADECIMENTOS

Com o término de mais uma etapa, importa agradecer a todos aqueles que me acompanharam até então, quer a nível profissional como a nível pessoal. Quero por isso agradecer:

À mãe, ao pai, à mana e ao *vô* Zé, por toda a educação, amor, valores e princípios que me transmitiram ao longo deste (ainda curto) percurso de vida.

À professora Dalila Lino, pelo apoio e tranquilidade constantes, por todas as palavras sábias que me transmitiram a (tanta) segurança de que eu precisava.

A todos os professores da ESELx que me acompanharam ao longo da minha vida académica e que foram essenciais para a minha identidade profissional e pessoal.

À Teresa e à Sofia, por me terem aberto a porta da sua sala. Por todos os conselhos, trocas de opiniões, por todas as aprendizagens que me transmitiram e por todo o carinho!

Aos meninos e meninas da sala C1 que me fizeram tão feliz... sem vocês nada disto teria sido possível. Foram os vossos sorrisos, beijinhos e abraços que me deram força para continuar este (tão) desafiante percurso. Obrigada por tudo o que me ensinaram!

A todos os meus amigos (as) por compreenderem a minha ausência, o meu compromisso com as crianças e depois com este relatório e por, ainda assim, se preocuparem e estarem disponíveis para me ouvir, aconselhar e apoiar.

À minha querida Isabel (Mónica) por estar sempre lá. A minha grande (mini) amiga... Obrigada por seres A minha amiga da faculdade, aquela que me compreende em tudo.

À Catarina e à Mariana que, sem querer, se tornaram tão importantes neste meu percurso. Por todas as conversas, risadas e partilhas mas também por toda a paciência, compreensão e companheirismo! Aprendi o que é realmente trabalhar em equipa e em parceria não só com colegas de profissão mas também como amigas!

Ao Ivan, por toda a sua paciência para ouvir as minhas euforias, as minhas dificuldades... por toda a ajuda “a cortar papelinhos”. E, também, por todo o amor. Ele que todos os dias me faz ver realmente o que é caminhar lado a lado.

O meu sincero obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida no contexto de Jardim de Infância. Tem como finalidade apresentar, analisar e refletir criticamente sobre a intervenção e as aprendizagens realizadas, com base num referencial teórico que sustenta todo o trabalho desenvolvido, sendo destacadas as intenções pedagógicas subjacentes à ação no contexto. A prática pedagógica realizada decorreu entre o mês de setembro de 2016 e janeiro de 2017, com um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No decorrer desta intervenção emergiu uma problemática significativa, que será apresentada e analisada no decorrer deste documento - o desenvolvimento das competências sociais como oportunidade de prevenção e resolução de conflitos. Através de uma observação atenta e cuidada das características das crianças e da análise das notas de campo que foram sendo registadas, constatei que, de facto, em diversos momentos do dia, um determinado grupo de crianças estava envolvido em conflitos interpessoais. Neste sentido, e considerando estes momentos como promotores do desenvolvimento sociocognitivo das crianças, pretendi desenvolver uma intervenção educacional que potenciasse o relacionamento interpessoal entre as crianças e facilitasse o desenvolvimento de competências e estratégias sociais adequadas.

A investigação realizada insere-se numa perspetiva de metodologia investigação-ação com o objetivo de promover as relações interpessoais. A mesma permitiu concluir que este é um domínio que sugere uma intervenção a longo prazo com o grupo, imperando a necessidade de incidir mais aprofundadamente, de forma a progredirem na tomada de consciência dos sentimentos e das necessidades do outro.

Apesar disso, no final da intervenção verificou-se uma redução na frequência de conflitos interpessoais.

Palavras-chave: prática profissional supervisionada; investigação; conflitos interpessoais; resolução de conflitos; competências sociais.

ABSTRACT

The present report results from a supervised professional practice, developed in kindergarten context. Its main purpose is to present, analyze and critically reflect about the interventions and achievements made, based on a theoretical referential that supports all the developed work, having as main focus the pedagogical intentions implicit to the action in context. Pedagogical practice was carried out between September 2016 and January 2017, with a group of 20 children aged between 3 and 6.

In the course of this intervention, a meaningful issue occurred, which is going to be presented and analyzed on the following document – the development of social skills as an opportunity to prevent and solve conflicts. Through a close and careful observation of the children's characteristics followed by a complementary analysis of the field data, it was possible to identify, in different moments of the day, the existence of interpersonal conflicts within a group of children. Therefore, considering these moments as social-cognitive development promoters, I intended to develop an educational intervention that would not only enhance the interpersonal relationships between children but also enable the development of adequate social skills and strategies.

The performed research is inserted on an investigation-action methodology perspective that aims to promote interpersonal relationships. It was possible to conclude conflict resolution is a domain that suggests a long term group intervention, with the need to focus more deeply on it, in order to maximize the ability to be aware of the other's feelings and thoughts.

Nevertheless, after the intervention, it was noticeable a reduction in the interpersonal conflicts.

Keywords: supervised professional practice; investigation; interpersonal conflicts; conflict resolution; social skills.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
I. PARTE I.....	3
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	3
1.1 Meio e contexto socioeducativo	3
1.2 Equipa educativa	4
1.3 Família das crianças	5
1.4 Grupo de crianças.....	6
1.5 Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos e as rotinas	9
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	11
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	11
2.2. Processo de planificação e avaliação – reflexão sobre a intervenção no contexto.....	17
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	21
3.1. Problemática: O desenvolvimento das competências sociais como oportunidade de prevenção e resolução de conflitos.....	21
3.2. O desenvolvimento social e moral na infância: dos conflitos sociais às relações interpessoais	22
3.3. A criança enquanto agente ativo na resolução de conflitos.....	24
3.4. O adulto enquanto modelo comunicacional na resolução de conflitos	26
3.5. Opções metodológicas e éticas adotadas na investigação	28
3.6. Análise dos dados recolhidos	30
3.6.1. Grupo-alvo	30
3.6.2. Motivo dos conflitos.....	31
3.6.3. Estratégias utilizadas pelas crianças para resolver os conflitos.....	33
3.6.4. Estratégias utilizadas pelos adultos para resolver os conflitos	36
3.7. Estratégias de Intervenção.....	37
3.8. Avaliação e reflexão sobre a investigação	42
II. PARTE II.....	46
1. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	46
1.1. Autoavaliação.....	47
2. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	48
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de tarefas	19
Figura 2. Mapa das idades	19
Figura 3. Quantos estamos hoje?	19
Figura 4. Regras da sala	41

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Dimensão Organizacional da Instituição Educativa	61
Anexo B. Caracterização – Sala C1	62
Anexo C. Portefólio da PPS	66
Anexo D. Cronograma da Investigação	67
Anexo E. Guião da entrevista (crianças).....	68
Anexo F. Consentimento informado.....	69
Anexo G. Portefólio da criança	70

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
COR	Child Observation Record
E.N.I.	Estratégias de Negociação Interpessoal
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar e analisar, de forma reflexiva, a Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II - desenvolvida no contexto socioeducativo de jardim de infância (JI).

Para tal, procura-se caracterizar a intervenção realizada, sustentando-a com fundamentação teórica adequada às temáticas abordadas e aos processos vividos. Neste relatório será também apresentada a problemática do estudo que decorreu durante a prática, tendo como base uma observação atenta e cuidada das características do grupo e de cada criança na sua individualidade. Neste sentido, foram observadas algumas fragilidades quanto à regulação dos comportamentos do grupo em geral, verificando-se a ocorrência de conflitos sociais constantes. Estes conflitos caracterizavam-se, na sua generalidade, por: i.) intrusões na brincadeira; ii.) disputa de um objeto/brincadeira e iii.) opiniões divergentes. Atendendo à faixa etária do grupo em questão – 4/5 anos - e considerando que revelam ainda dificuldades em negociar e cooperar, revelou-se fundamental a intervenção do adulto enquanto modelo para a resolução de conflitos. Dado que a investigação educacional tem vindo a demonstrar que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a problemática em estudo irá incidir “intencionalmente na área de resolução de conflitos como forma de promover o desenvolvimento interpessoal” (Lino, 2006, p.92), uma vez que “o controlo dos impulsos até à entrada num processo de negociação . . . não é espontâneo . . . [precisando] que os contextos a ajudem [à criança] a colocar-se na perspetiva do outro” (Lino, 2006, p. 98).

Além disso, depois de um processo reflexivo sobre a pertinência da intervenção face ao grupo em questão nesta área, considerei fundamental fomentar a resolução autónoma de conflitos bem como a consolidação da união do grupo, baseada em experiências de democracia direta, evidenciando-se a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999). Neste sentido, não poderei deixar de referir que, por estar sensibilizada para a utilidade das competências sociais e interpessoais como condição essencial para uma boa acomodação da criança, tanto no presente como no seu desenvolvimento futuro (Vale & Gaspar, 2004), coloquei também em prática algumas estratégias de prevenção de conflitos, de forma a ajudar as crianças a desenvolver as competências sociais e emocionais.

Procedeu-se assim a uma investigação de natureza qualitativa, tendo sido recolhidos dados através da observação (notas de campo) e das entrevistas (às crianças do grupo-alvo e às famílias). As observações realizadas permitiram preencher os protocolos do Registo de Observação da Criança (COR)¹, na área de resolução de conflitos interpessoais. Com base nestes, utilizei, como referência as E.N.I. (Estratégias de Negociação Interpessoal) para analisar os dados resultantes dos registos da observação.

No que respeita à estrutura formal deste relatório, este encontra-se dividido em duas partes que se relacionam e articulam entre si:

Na primeira parte, o primeiro capítulo evidencia uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS, analisando o meio onde está inserida, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, a família e o grupo de crianças, bem como o espaço físico, a sala de atividades e a rotina diária. O segundo capítulo remete para uma análise reflexiva da intervenção que se encontra subdividido em dois tópicos distintos. O primeiro diz respeito à identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica no contexto. O segundo direciona-se para a explicitação do processo de intervenção da PPS em JI: objetivos, estratégias, rotinas, espaços, tempo e materiais. O terceiro capítulo identifica a problemática do estudo. Em primeiro lugar, será apresentada a revisão da literatura. De seguida, serão expostas e justificadas as opções metodológicas. Segue-se a apresentação e interpretação dos dados. Neste tópico será explicitada a metodologia de investigação-ação utilizada, bem como realizada uma descrição e análise reflexiva sobre o plano de intervenção educacional adotado e sobre os resultados obtidos.

Na segunda parte do documento é apresentado o processo de avaliação pessoal semanal, ou seja, uma autoavaliação e, de seguida, um capítulo que evidencia a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância. Por fim, são apresentadas as considerações finais, fazendo uma reflexão e avaliação do impacto da minha intervenção no contexto.

¹ 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.

I. PARTE I

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Neste capítulo será apresentada a caracterização reflexiva: i.) do meio e contexto socioeducativo onde se realizou a PPS; ii.) do grupo de crianças; iii.) da equipa educativa e iv.) das famílias. Tal como expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (2016) importa conhecer os contextos, os grupos de crianças, os adultos que contactam com elas e as suas famílias, de forma a compreender a realidade e adequar “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma.” (p.10). Ainda neste capítulo são apresentadas algumas considerações sobre a organização espaço-tempo da sala de atividades.

1.1 Meio e contexto socioeducativo

A organização educativa onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada (PPS) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tutelada pela Segurança Social. Esta Instituição situa-se numa freguesia de Lisboa, numa das “zonas mais antigas da cidade” (Projeto Educativo [PE], 2015-2018, p. 6). As suas imediações são caracterizadas pela existência de uma vasta zona residencial, com uma rede de transportes alargada e serviços, onde existem espaços culturais, instituições educativas e jardins. A localização e as suas imediações influenciam, assim, as deslocações das crianças ao exterior. Apesar de ser uma zona movimentada, a grande oferta de serviços e espaços de lazer acaba por proporcionar oportunidades de saída das crianças da instituição, criando assim um maior contacto com a comunidade e o meio envolvente².

A Instituição em questão foi fundada em 1840 para dar respostas às necessidades da população da zona envolvente. Até 1993 funcionou apenas como resposta social de JI, sendo que nesse ano foi inaugurada a resposta social de creche, mantendo-se com as duas valências até aos dias de hoje.

A consulta do PE permitiu-me concluir que é intenção da instituição contribuir para a formação de “cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas” (PE, 2015-2018, p. 24), proporcionando a “cada criança uma formação integral e diferenciada. Uma formação onde o saber se

² Como, por exemplo, a deslocação à loja dos animais no Dia Mundial do Animal.

articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver” (PE, 2015-2018, p. 25). No mesmo âmbito, os principais objetivos da Instituição são: i) transmitir o sentido de responsabilidade, da liberdade, da disciplina, do respeito e da persistência; ii) desenvolver o sentido da tolerância e da solidariedade; iii) desenvolver a capacidade de resiliência das crianças; iv) promover uma educação para todos numa perspectiva de sociedade cada vez mais inclusiva; v) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento personalizado; e vi) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico.

Esta Instituição permite a frequência de crianças dos 12 meses aos 6 anos de idade, oferecendo duas valências – creche e JI – perfazendo um total de 7 salas, sendo que três são de creche e quatro de JI. Por sua vez, a existência de uma verdadeira organização educativa (cf. Anexo A - Dimensão Organizacional da Instituição), privilegiada pelo trabalho desenvolvido por todos os elementos desta equipa, 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.

A possibilidade de consulta de documentos orientadores da Instituição como o PE e do Projeto Curricular (PC) possibilitaram uma consciencialização de aspetos fundamentais a ter em consideração na PPS e uma melhor integração na mesma com o conhecimento das suas práticas e valores. É fundamental que o educador conheça e compreenda a complexidade do meio envolvente, uma vez que “o indivíduo é influenciado [pelo meio], mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.21

1.2 Equipa educativa

Para a promoção de uma educação de qualidade é essencial a existência de um trabalho em equipa, ou seja, um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

Desta forma, para que este processo seja efetivo torna-se imprescindível que os atores que o constituem partilhem ideias, comuniquem aberta e eficazmente e, principalmente, confiem na ação pedagógica do outro.

A equipa de sala é constituída por uma educadora e uma assistente operacional, sendo que a organização e planeamento do dia é realizada conjuntamente. A educadora é responsável pelo planeamento, execução e avaliação de todos os momentos e atividades, contudo, na sua ausência, a assistente operacional – uma vez que participa ativamente na organização do dia – torna-se responsável por gerir o grupo e as rotinas. A relação estabelecida entre elas é caracterizada por uma interação positiva. As tarefas do quotidiano da sala são partilhadas por todos os membros da equipa, sendo que a assistente operacional é responsável pelo período do almoço. A partilha de ideias e/ou sugestões de trabalho, observações das crianças e famílias bem como estratégias de resolução de eventuais problemas são realizadas durante o período letivo. Este trabalho em parceria traduz-se numa relação onde é privilegiada a comunicação sobre todos os aspetos que influenciam a prática educativa, onde se pode observar claramente a partilha de ideias, problemas e opiniões. De modo a trabalhar em articulação e parceria, procurei, diariamente, partilhar e trocar impressões sobre os vários aspetos que pautam o quotidiano da sala e da instituição. Além disso, estive também presente no horário de programação letiva de modo a planear o dia seguinte e também refletir sobre os demais assuntos referentes à prática educativa. Considero que tal contribuiu para a minha integração no contexto e também para um efetivo trabalho em equipa.

1.3 Família das crianças

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, o que de acordo com Ferreira (2004) corresponde a uma "estrutura nuclear moderna" (p. 68). Esta estrutura de família nuclear é combinada também com *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2004) quer por avós, parentes ou amas, sendo mais visíveis nas entradas e saídas da instituição.

Quanto à *condição social* (Ferreira, 2004), as famílias são de uma condição social média - interpretando as profissões e habilitações dos pais -, sendo que 34 dos 40

progenitores estão empregados e têm, na sua maioria o grau de Licenciados ou o Ensino Secundário concluído.

Pelas conversas das crianças, algumas das famílias aqui representadas, mantêm fora do JI relações sociais alargadas, encontrando-se em atividades de lazer. Estas experiências são frequentemente comunicadas nos momentos de grande grupo. Para além das suas vivências, experiências sociais, conhecimentos e/ou proveniência, ou seja, que constitui o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) é dentro de um mesmo espaço que estas crianças estabelecem relações e trocam todas estas experiências. As suas relações sociais dentro da sala vão influenciar, e são influenciadas, na sua vida familiar, assim como as suas vivências em família influenciam em muito o quotidiano no jardim de infância.

Neste contexto, através do que consegui observar, é evidente a importância dada à interação com as famílias. A comunicação escola família é maioritariamente oral, nos momentos de acolhimento e saída das crianças e, quando necessário, é convocada uma reunião. Denota-se, através desta comunicação constante, uma preocupação em conhecer cada família na sua individualidade, procurando criar “uma estreita relação de confiança entre escola e família” (PC, 2016/2017, p.6). Deste modo, a equipa de sala consegue ir ao encontro das necessidades das crianças e suas famílias que são notoriamente tidas em conta diariamente.

Concomitantemente, é notório em toda a instituição uma preocupação pela inclusão das famílias no contexto, como por exemplo, em momentos festivos e na participação em projetos ou atividades em parceria³.

1.4 Grupo de crianças

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 estes são espaços privilegiados "de observação de uma variedade de factores, contextualizados, das culturas infantis e de interação com as crianças" (Tomás, 2008, p. 394).

O grupo é composto por vinte crianças sendo que cinco são do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. No

³ "Hoje foi o aniversário do A.Sil. Enquanto a educadora cooperante distribui as fatias de bolo oiço o I. a questionar o pai do A.Sil.: “Quando é que vens cá à escola ser outra vez professor de ginástica? O pai do A.Sil. responde ao I. dizendo-lhe que em janeiro virá com todo o gosto à escola dar novamente uma aula de educação física." (Nota de campo, 14 de dezembro de 2016, sala de atividades.)

que ao percurso institucional diz respeito é de referir que mais de metade do grupo integrava um grupo comum no ano letivo anterior, sendo este o segundo ano que estão com a educadora (PC, 2016/2017). Este ano letivo integraram o grupo seis crianças, sendo que todas elas frequentam o JI pela primeira vez. De forma a integrar as crianças recém-chegadas ao grupo, a educadora construiu um mapa de “Padrinhos e Afilhados” – mapa constituído por duas colunas (lado a lado) em que em cada linha existe a fotografia de uma criança de cinco anos, o seu nome, e na coluna do lado a cada linha corresponde a fotografia de uma criança de três anos. As observações que realizei permitiram-me concluir que este mapa contribui para a criação de um clima de apoio entre as crianças mais velhas e as mais novas, responsabilizando os mais velhos com tarefas de apoio aos mais novos.

No caso das crianças que já não integram o grupo pela primeira vez, é facilmente observável uma *maior familiaridade* e à vontade dentro do espaço. A experiência e conhecimento não só das regras sociais da sala, como das rotinas permitem-lhes explorar o espaço, os materiais e a rotina de forma adequada, como se pode confirmar através do seguinte exemplo: «O I. chega de manhã com um livro na mão e coloca-o na parede onde colocamos, geralmente, os livros. Quando inicio a reunião pergunto-lhe se quer que eu leia a sua história para todo o grupo. Responde-me que não, que como já é crescido já sabe ler a história sozinho e que, por isso, vai lê-la ele ao grupo.» (03 de novembro de 2016).

As crianças são na sua generalidade autónomas, não só na realização das tarefas inerentes à rotina mas também na manipulação dos materiais disponíveis na sala e na organização e gestão do dia.

A exploração e descoberta de vários materiais e objetos, principalmente na área da expressão plástica, é um dos interesses mais visíveis do grupo. Recorrem com frequência ao desenho para expressar ideias e sentimentos. Revelam também preferência pela brincadeira na área dos blocos e dos jogos de mesa.

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). Contudo, têm ainda dificuldade em expressar a sua opinião de forma crítica e fundamentada e aceitar diferentes pontos de vista, como podemos observar na seguinte nota de campo:

[Na reunião de grande grupo]

Diva: “- Então, já sabemos que na próxima semana é a comemoração do Halloween, e como é tradição aqui da escola temos que decorar a nossa sala. Vamos todos pensar o que gostaríamos de fazer...

Alguém tem alguma sugestão?”.

(Ninguém responde).

Diva: “- Eu já pensei em algumas ideias mas preferia que fossem vocês a dizer-me o que preferiam fazer.”

(Continuam sem responder)

(21 de outubro de 2016, sala de atividades).

No que concerne à comunicação oral, a maioria das crianças do grupo apresenta um vocabulário alargado, utilizando frases corretas e complexas. Apesar disso, demonstram ainda algumas dificuldades nas concordâncias de tempo: «J.: Amanhã eu fui cortar o cabelo ontem» (03 de outubro de 2016). As crianças que integraram o grupo este ano têm dificuldade em exprimir-se, principalmente em momentos de grande grupo em que o adulto está presente. De forma geral, revelam um gosto enorme por canções, tentando cantá-las e acompanhando-as com gestos, sempre que os mesmos lhes são demonstrados.

Do mesmo modo, o grupo está disposto a novas descobertas, demonstrando muita vontade em participar nas várias tarefas que lhes são propostas. Importa também referir que têm muito interesse pelos momentos de leitura de histórias não só dinamizados pelo adulto como também pelos momentos em que eles próprios “*contam*” histórias. As saídas ao exterior, principalmente as idas ao jardim da Estrela são também um dos momentos pelo qual o grupo demonstra mais *satisfação e entusiasmo*.

Apesar de interagirem e brincarem entre elas, 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 ao apoio do adulto, necessitando da sua intervenção. Efetivamente é no domínio sócio-emocional que o grupo apresenta as maiores fragilidades. Ainda a este nível, apesar de revelarem frequentemente atitudes de companheirismo, têm ainda muita dificuldade em colocar-se no lugar do outro, ou seja em compreender e interpretar os seus sentimentos. Apresentam também dificuldade em superar frustrações e autorregular-se, demonstrando dificuldades em negociar e cooperar.

É um grupo assíduo mas, nem sempre, pontual, o que, por vezes, dificulta o bom funcionamento da rotina, da dinâmica do grupo bem como do trabalho pedagógico.

1.5 Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos e as rotinas

Como forma de realizar uma intervenção de qualidade, procurei, em primeiro lugar, analisar as intenções da educadora cooperante para melhor compreender as suas práticas, tentando, a partir destas, realizar a minha intervenção com base não só nos princípios pedagógicos que defendo mas também nos da educadora.

No que respeita à prática pedagógica de sala, esta não se baseia em nenhum modelo curricular específico. Contudo, a educadora cooperante procura seguir uma abordagem naturalista, construtivista e desenvolvimentalista. Neste sentido, a criança é considerada enquanto um ser ativo, competente e construtor do seu próprio crescimento e desenvolvimento; o adulto atua como um apoiante, incentivador e mediador sempre atento e disponível para atuar na *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP), constituindo-se as interações como um dos pontos fulcrais. A prática pedagógica é sustentada na trilogia “observação/planificação/avaliação”. Como tal, a educadora cooperante planifica individualmente e em equipa, incluindo todos os momentos da rotina diária, tendo em conta que, embora todas as crianças vivenciem um mesmo projeto integrador, em termos de planificação das atividades, há uma grande preocupação com a diferenciação pedagógica, tendo em conta a idade e o nível de desenvolvimento das mesmas. Esta preocupação com o exercício de uma pedagogia diferenciada reflete-se também na valorização do património cultural de cada criança, estando também muito presentes as questões da multiculturalidade, o que é bastante visível ao nível dos materiais presentes nas áreas da sala. É notória a intenção de dar a conhecer a comunidade e localidade em que vivem as crianças, bem como alargar esse saberes a outras comunidades, outras cidades, outras culturas.

Considerando que o ambiente influencia a forma como os profissionais trabalham e a qualidade das experiências que estes são capazes de oferecer às crianças (Goldschmied & Jackson, 2012), a equipa procura proporcionar um ambiente calmo e tranquilo, procurando transmitir confiança, afetos e, nunca esquecendo, que as crianças têm também a sua necessidade de estar a sós, consigo próprias, respeitando o espaço de cada uma delas.

Como aprendizes ativos, as crianças necessitam de espaços repletos de significado. Tal como defende Vala (2012), “o espaço educativo da sala é um fator condicionante das atividades de aprendizagem das crianças, influenciando as estratégias e as situações vivenciadas” (p. 6). Neste sentido, a organização do ambiente educativo é

vista como um meio indispensável, onde crianças e profissionais possam ser co-construtores no processo de ensino – aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança. A sala é *acolhedora*, bem iluminada (com fontes de luz natural), espelhando a vida das crianças e dos adultos que ali co-habitam e o constroem, existindo registos escritos das vivências das crianças, trabalhos individuais e coletivos.

No sentido de operacionalizar os princípios e valores que detém, a educadora cooperante organizou o ambiente físico no início do ano letivo, tendo em conta a caracterização do grupo de crianças que iriam integrar a sala de atividades. Apesar da organização inicial ter sido realizada pela educadora cooperante, verificou-se ao longo da PPS uma flexibilidade das áreas, sendo que foram realizadas alguns ajustes e alterações, consoante as necessidades e interesses do grupo. Tal permite a constatação de que a avaliação não se centra apenas na verificação das aprendizagens das crianças mas também na avaliação do ambiente educativo que deve ser organizado para responder às características e necessidades do grupo (Coelho & Chélinho, 2012).

O espaço está assim organizado garantindo as condições de higiene, de conforto e de segurança. Sendo um espaço amplo cria oportunidades para que as crianças interajam entre áreas, uma vez que a separação destas não implica barreiras físicas à relação (cf. Anexo B – Caracterização da Sala C1). Está também organizado em áreas de atividades específicas - oito áreas – sendo que cada uma delas confere estabilidade aos lugares, define regras e promove a relação entre pessoas e materiais. Incluem uma seleção de materiais adequados ao desenvolvimento e suficientes para todas as crianças (diversidade, flexibilidade, variedade), incluindo materiais que refletem a diversidade da vida familiar estando organizados de forma a que as crianças consigam escolher – usar – arrumar (Hohmann & Weikart, 2011) e movimentar-se em segurança.

Estando também integrado nas suas intencionalidades, o estabelecimento de horários e rotinas bem definidos e organizados, estes foram planeados e estruturados atendendo às idades das crianças, sendo flexíveis, visando “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p.5). A definição de uma rotina diária permite à criança “orientar-se autonomamente, sem estar dependente do adulto ... conseguindo organizar a sua atividade, começando a gerir o seu tempo, percebendo que há tempo para brincar e para participar nas várias atividades” (PC, 2016/2017, p. 19).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Tal como espelhado no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001), o educador é o responsável pela criação de um ambiente educativo que respeite o grupo na sua globalidade e cada criança na sua individualidade. O mesmo documento refere também que é sua função garantir a igualdade de oportunidades, de forma a responder aos interesses e necessidades de cada criança, respeitando as suas escolhas.

Para uma prática pedagógica de qualidade foi importante definir um conjunto de intenções que considero fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido. Neste sentido, foi necessário observar cuidadosamente o grupo de crianças, as suas necessidades e os seus interesses, a equipa educativa, as famílias, os espaços e as rotinas. A estas intenções estão também inerentes alguns princípios profissionais e pessoais com os quais me identifico, uma vez que a intencionalidade educativa exige que o educador “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades educativas da sua prática” (Silva et al., 2016, p.13).

No presente capítulo são assim apresentadas as intenções para a ação definidas para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa, tendo em conta a caracterização realizada no capítulo anterior. Neste seguimento é também evidenciada uma breve explicação do processo de planificação e avaliação realizado no decorrer da PPS. Ambos serão descritos sob uma perspetiva reflexiva, procurando analisar a minha ação pedagógica.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

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).

As intenções para a ação com as crianças que se sumariam de seguida surgem de um processo de análise e reflexão resultante dos princípios pedagógicos e da filosofia educativa que tenho vindo a defender ao longo da construção da minha identidade profissional. No decorrer da apresentação e reflexão relativa às intenções será também apresentada a avaliação das mesmas.

Importa assim salientar que as intenções foram delineadas face à caracterização reflexiva presente no capítulo I deste documento, que permitiu compreender

verdadeiramente as características do contexto no qual se interveio. Ao elaborar as linhas da minha ação, foi importante estar consciente das relações e do modo de trabalhar das equipas para que me pudesse adaptar ao seu funcionamento, tornando a minha ação coerente e consistente com as suas.

Deste modo, uma das intenções para a ação com as crianças que considero transversal a qualquer grupo diz respeito ao estabelecimento de uma relação pedagógica afetiva. Neste sentido, e acima de tudo, julgo ser fundamental **criar uma relação pedagógica afetiva, garantindo bem-estar**, que segundo D'Orey da Cunha (1996) assenta em alguns princípios, nomeadamente nas expectativas positivas, no respeito, no encorajamento, na compreensão, na confrontação e no diálogo, na qual as crianças me vejam como uma das figuras de referência para o grupo. Assim, durante a intervenção, procurei demonstrar responsividade, atender às individualidades, particularidades e necessidades de cada uma (Cardoso, 2010), com vista a transmitir segurança, apoio e respeito. Considero que, ao estabelecer contacto físico através de gestos de carinho e ternura fui, progressivamente, estabelecendo uma relação de confiança com as crianças. Tal como afirmam Brazelton e Greenspan (2009), "toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam" (p. 188). Desta forma, durante a prática pedagógica procurei responder às necessidades das crianças, fomentando desta forma o estabelecimento de uma ligação afetiva. Penso que o desenvolvimento de uma investigação e a intervenção realizada no âmbito da resolução de conflitos só foi possível tendo por base a relação de afetos, de confiança e de segurança que estabeleci com as crianças.

Tomando em linha de conta as características concretas do grupo, nomeadamente no facto de serem crianças que demonstram interesse e necessidade em partilhar com o grupo diversos assuntos, pretendi a partir desta potencialidade dar continuidade a estes momentos de partilha e de diálogo em grande grupo. Tal como afirma Lino (2013), "o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos" (p.118). Ou seja, **proporcionar momentos de desenvolvimento de competências discursivas, reflexivas e avaliativas, privilegiando os momentos de grande grupo**. Para tal, numa primeira fase, promovi a participação das crianças e a partilha de descobertas/situações nos momentos de grande grupo. A certa altura, estas partilhas começaram a fazer parte da rotina, sendo visível, por parte de algumas

crianças, o entusiasmo em partilhar com o grupo as suas descobertas. O exemplo descrito de seguida ilustra uma dessas situações:

I.: “Diva, podemos contar aos amigos no tapete o que o senhor do jardim da Estrela nos disse?”

Diva: “Sim, podem. Depois do almoço, quando voltarmos à sala, podem partilhar”.

I.: “Ok, vou dizer aos amigos do projeto”.

Quando nos reunimos no tapete, a seguir ao almoço, os quatro colocam-se de pé e o G. diz:

G.: “Calma, calma! Primeiro temos que combinar o que cada um diz. Então vá, eu falo primeiro, depois fala o I., o D. a seguir e no fim o Gon..

D.: “Hei, hei. Então mas o que é que vou dizer?”

I.: “Vais explicar que o arco-íris é uma luz e que o senhor fez connosco a experiência da lanterna.”

D.: “Pronto, já estamos prontos, podemos começar”.

(18 de novembro de 2016, sala de atividades)

Gradualmente, procurei também introduzir algumas situações concretas de reflexão e avaliação que orientassem o grupo no sentido de dialogar, criticar, comparar e negociar de forma a resolver os problemas do grupo, fomentando assim um sentido de comunidade e pertença a um grupo, como se pode observar na seguinte situação:

[Enquanto subimos as escadas observo o A.Sou. e o S. que vem a disputar a taça da fruta]

Quando chegamos à sala, observo o A.Sou. com a taça da fruta na mão e o S. a chorar e decido então intervir (falando para o grande grupo):

Diva: “Meninos, estou a ver que não estão a conseguir realizar a vossa tarefa com sucesso. S., podes explicar-me o que aconteceu para estares a chorar?”

S.: “Eu queria trazer a taça da fruta e o A.Sou. não me deixou.”

Diva: “A.Sou, podes dizer-me o que se passou?”

A.Sou.: “Eu trouxe a taça da fruta porque queria trazê-la.”

Diva: “E já viste como se está a sentir o S. por teres trazido a taça? Já reparaste que todas as tarefas do nosso quadro de tarefas são para realizar sempre com dois meninos?”

A.Sou.: “Sim, mas eu queria trazer a taça porque eu sou muito forte.”

Diva: “Meninos, alguém quer dar algum conselho ao A.Sou. e ao S., de forma a conseguirem resolver o problema de os dois quererem trazer a taça?”

G.: “Eu quero! Eu quando trazia com a J., cada dia trazia um. E trouxe segunda-feira e quarta-feira”

(28 de novembro de 2016, sala de atividades)

Assim, defendo que ao refletirem e resolverem os problemas em grupo estão a preparar-se para as experiências em comunidade e para a sociedade que os rodeia, onde irão deparar-se com problemas que têm que ser resolvidos democraticamente.

Considerando também o interesse generalizado por diversos temas do Conhecimento do Mundo (animais, natureza, profissões), pretendi considerar esta característica para **proporcionar diversos momentos de desenvolvimento linguístico**, tendo estes por base o contacto com a oralidade e com a literatura infantil. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), este contacto com livros, seja através das suas ilustrações ou da leitura de histórias, pelo desenvolvimento que possibilita da consciência linguística, é um aspeto fundamental para que, mais tarde, a criança seja bem-sucedida na aprendizagem da leitura, pelo que deve ser uma prática regular. Como forma de operacionalizar esta intenção diariamente li histórias, quer propostas por mim quer recursos trazidos pelas crianças, o que acaba por espelhar o interesse das crianças nestes recursos. Para além dos momentos supramencionados, em todos os momentos de interação direta com as crianças houve um especial cuidado da minha parte no *input* linguístico associado a cada uma das ações.

Foi também minha intenção **criar oportunidades para que as crianças participem, apontando preferências e fazendo escolhas**. Julgo ser 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 de atividades e na construção de ideias para a elaboração de trabalhos ou na avaliação das propostas realizadas, como se pode observar no seguinte exemplo:

Diva: “Uma das coisas que temos escritas aqui na tabela é “fazer uma experiência como a do vulcão”, têm alguma coisa a dizer sobre este ponto?”

V.: “Hum, sim, essa já fizemos. Fizemos a caixa com espelho”

S.: “Hei, mas eu vi na televisão uma coisa assim com um tubo. E gostava de fazer. Vou pedir ao meu pai para ele te ensinar e se os amigos quiserem podemos fazer aqui na sala.”

(30 de novembro de 2016, sala de atividades)

Por considerar o JI enquanto local de desenvolvimento e aprendizagem, encarei todas as crianças do grupo como cidadãos 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 do *Arco-Íris*.

Considero que a criação de um ambiente educativo com vista a proporcionar, à criança, experiências de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade e justiça, fomentando, não só o respeito pelo outro, mas principalmente, a valorização das diferenças de cada um permitirá que estas possam aprender sobre si próprias e sobre os que as rodeiam, no conjunto das suas interações e ligações (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Como tal, pretendi potenciar alguns pontos fortes destas crianças e, também, atuar intencionalmente na promoção de alguns valores, principalmente, no domínio socio-emocional. Isto porque, é, sem dúvida, neste domínio que o grupo apresenta as suas maiores dificuldades, nomeadamente ao nível da cooperação e da negociação. Assim, foi também minha intenção **fomentar o desenvolvimento de competências sociais, através da interação entre pares**, intervindo “intencionalmente na área de resolução de conflitos como forma de promover o desenvolvimento interpessoal” (Lino, 2006, p.92), de forma a privilegiar o desenvolvimento social das crianças. Assim sendo, procurei que estas conseguissem relacionar-se e resolver os seus problemas por iniciativa própria, fomentando uma vida em grupo, baseada em experiências de democracia direta, evidenciando-se a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999). Para tal, atuei enquanto modelo comunicacional e relacional e planeei intencionalmente diversos momentos integrados na rotina que dessem oportunidade às crianças de interagir num ambiente onde tudo pode ser partilhado e onde os sentimentos e opiniões de cada um são valorizados. Sendo esta a temática da investigação serão apresentadas, no capítulo III, outras estratégias que foram colocadas em prática.

Sendo a cooperação um princípio já adotado na sala de atividades foi essencial dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Deste modo, procurei **valorizar o ambiente cooperativo de forma a permitir que as crianças possam trabalhar em equipa, valorizando as relações interpessoais**. A situação descrita de seguida exemplifica a minha postura face à operacionalização desta intenção:

Quando chegam à sala, após o almoço, as crianças vão marcar a sua presença no mapa:

Mat.: - Diva, podes ajudar? Tem muitas letras iguais e eu não sei qual é o meu nome...

Diva: - O padrinho da Mat. pode ir, por favor, ajudá-la a marcar a presença?

(O A.Sou. dirigiu-se ao quadro com os nomes, retirou o nome da Mat. e, de seguida, deslocou-se ao quadro das presenças, indicando com o dedo onde a Mat. teria de fazer a bolinha.)

(04 de outubro de 2016, sala de atividades)

A análise dos registos das observações realizadas em diversos momentos da rotina, nomeadamente, registos de atividades das crianças permitiram-me concluir que esta intenção foi concretizada. Constatou-se assim que privilegiei um ambiente cooperativo em diversos momentos pontuais e também na concretização das atividades.

Considerando que a maior parte das aprendizagens das crianças acontecem em situação de brincadeira e que esta é a atividade mais rica da infância, foi minha intenção **proporcionar momentos de brincadeira**. A brincadeira é entendida como uma atividade rica e estimulante, e que, por isso, promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Silva et al., 2016). Neste sentido, julgo, tendo em conta a relevância destes momentos e considerando tal como Vygotsky (1933) citado por Siraj-Blatchford (2009) que “o mundo da criança é um mundo de brincadeira” (p.5), que devo dar espaço e tempo à criança para *simplesmente* brincar, promovendo, neste sentido, a oportunidade de escolha, a tomada de decisões e de resolução de problemas. Considero ainda que, o educador desempenha um papel fundamental neste âmbito, pois apesar de a brincadeira ser inerente à criança, este deve organizar o espaço e materiais colocando ao dispor das crianças novas oportunidades de exploração, desafiando-as. Assim sendo, foi também meu objetivo integrar-me em alguns momentos de brincadeira das crianças, brincando com elas, uma vez que este foi um dos aspetos que senti que poderia melhorar relativamente ao estágio anterior, como se pode observar no seguinte registo diário: «Durante a tarde, estava a dar apoio na realização dos cartões de natal e o D. vem chamar-me para ir brincar com ele na área do faz-de-conta... Quando cheguei, atribuiu-me o papel de rainha e colocou-me uma coroa» (03 de novembro de 2016). Nestes momentos procurei integrar-me de forma adequada, não inibindo a naturalidade da brincadeira, acompanhando e desfrutando de momentos agradáveis que a brincadeira me proporcionou a mim e às crianças.

No que diz respeito à intenção para com as famílias, procurei, no decorrer da PPS agir com as famílias, encarando-as como “um recurso educativo fundamental e procurando reforçar a sua autonomia” (Canário, 1999, p. 141, citado por Vasconcelos, 2009, p. 43). Neste sentido, penso que, em parte, passa pela criação de uma relação de respeito e confiança com as mesmas, uma vez que segundo Matos (2012) “a relação e trabalho com famílias é . . . [uma dimensão] que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (p. 47). Desta forma, mostrei disponibilidade e empatia em relação às famílias, procurando fomentar um

contacto constante, revelando responsabilidade. Assim, foi minha intenção **envolver diretamente as famílias no processo de aprendizagem das crianças**, uma vez que, tal como defende Vasconcelos (2012) “o envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso” (p.33). Para que tal fosse possível, refleti e desenvolvi algumas estratégias para operacionalizar este envolvimento, como por exemplo na colaboração em atividades que se realizam na sala (projeto do arco-íris e na investigação). Concomitantemente, privilegiei os momentos de diálogo e partilha informais e divulguei alguns momentos do quotidiano das crianças na instituição e algumas atividades realizadas. A forma e estrutura da divulgação era realizada conforme as propostas das crianças e afixada em locais onde as famílias pudessem observar (quer no interior, quer no exterior da sala).

De forma a efetivar um trabalho pedagógico de qualidade, um dos aspetos fundamentais é o trabalho em equipa. Para isso, ao longo da PPS pretendi integrar-me na equipa educativa da sala a fim de dar continuidade ao trabalho desenvolvido por esta, procurando seguir as dinâmicas e estratégias utilizadas. Para tal, considerei fundamental comunicar, como forma de esclarecer todos os aspetos que me suscitavam dúvidas e assim, otimizar a minha ação pedagógica. Concordando com o referido anteriormente, foi pois minha intenção **estabelecer uma relação positiva, baseada na comunicação e na confiança, com a equipa educativa, de modo a estruturar uma intervenção adequada**. Assim, durante toda a PPS procurei estabelecer, com a equipa educativa, uma relação de colaboração, em que, procurei mostrar-me disponível e receptiva a todos os conselhos e opiniões que fui recebendo. Deste modo, todos os aspetos da minha intervenção foram conversados e planeados com os elementos da equipa, de forma a que todos pudessem participar e colaborar. Graças a isto, recebi, por parte da equipa um leque de sugestões e ideias, como forma de melhorar a minha prática, tendo privilegiado um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27). Creio que esta intenção permitiu também a concretização e o sucesso de todas as outras.

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

O processo de planificação e avaliação é um dos aspetos fulcrais para o exercício da profissão de educador de infância, uma vez que visa à conceção e ao desenvolvimento do currículo. Convocando a perspetiva de Silva et al. (2016) “a

planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 13), são processos indissociáveis.

Sendo objetivo da PPS a planificação semanal e diária (cf. Anexo C – Portefólio da PPS) com a equipa educativa, proporcionando uma intervenção de qualidade através de diferentes dinâmicas e promovendo a alternância e a diversidade de vivências e situações, as planificações semanais e diárias foram sempre pensadas, discutidas e revistas com o auxílio da equipa educativa. A planificação conjunta permitiu-me cruzar as características do grupo, por mim observadas, com o conhecimento mais aprofundado que a educadora cooperante tem sobre cada um deles e sobre o grupo em geral. Como tal, ao apresentar as minhas ideias, tentou-se sempre encontrar um equilíbrio entre as intenções da responsável e as minhas, sendo este ponto fundamental para o desenvolvimento de um clima de trabalho de equipa em prol do desenvolvimento e bem-estar das crianças. Apesar disto, diariamente, em conversas informais, sempre que se justificava, refletíamos e avaliávamos o que ia acontecendo, no sentido de adaptar, se necessário, a planificação. Em equipa sempre concordámos com a ideia apresentada por Portugal (2012), que aponta que a avaliação deve ser tida pelos educadores como “o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (p.235).

Analisando agora a organização do ambiente educativo da sala, assumi, no decorrer da PPS que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala, constituindo-se como suporte para o desenvolvimento curricular, sendo determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, e considerando a criança como ser ativo na sua aprendizagem, é importante que o espaço criado em prol da mesma – a sala de atividades – seja pensado e organizado segundo intenções do adulto para ajudar a criança na exploração e descoberta. Assim, é responsabilidade do adulto “apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para as aprendizagens das crianças” (Hoyuelos, 2004, citado por Lino, 2013, p.131). Concordando com a ideia apresentada anteriormente, no que respeita às áreas da sala, em conversa com a educadora cooperante e, posteriormente, com o grande grupo, considerámos que seria pertinente efetuar algumas alterações na sala. Apesar das existentes se encontrarem bem definidas e funcionais, concordámos que seria necessário realizar alguns ajustes, nomeadamente na área do faz-de-conta. Contudo, e uma vez que

esta proposta surgiu perto das festividades do natal, não foi possível a sua concretização até ao término da minha PPS.

A organização do tempo é uma dimensão que influencia uma prática adequada e de qualidade. Como tal, quanto aos horários e rotinas, uma vez que estes já se encontravam definidos, era minha intenção consolidá-los, isto porque a sua qualidade está diretamente relacionada com o grau de envolvimento das crianças (Eichmann, 2014, p. 40). Inicialmente, procurei integrar-me na rotina, observando os diversos momentos, as diversas dinâmicas e o tempo do grupo, para que, gradualmente começasse a gerir toda a rotina. Deste modo, privilegiei, uma rotina diária dividida em diferentes momentos, sendo que alguns deles se repetiam semanalmente. A reunião da manhã foi um dos momentos que mais valorizei durante a PPS por considerar que estes são momentos prazerosos para a maioria das crianças, pois, se por um lado as que comunicam se sentem valorizadas, por outro lado as que ouvem aprendem sobre o que ouvem, ou seja, “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 2013, p. 144).

Como forma de complementar e enriquecer a gestão do dia planeei, com a educadora cooperante, a introdução do mapa das tarefas. Este quadro contribui para a manutenção das rotinas e a responsabilização de cada um pela sua tarefa. Ao ser organizado sob a forma de quadro permite a leitura e interpretação de dados. Tendo em vista o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos foram introduzidos outros dois mapas: o mapa das idades e um mapa intitulado *Quantos estamos hoje?*⁴, que são apresentados nas figuras seguintes:



Figura 2. Mapa de tarefas



Figura 1. Mapa das idades



Figura 3. Quantos estamos hoje?

Os mapas foram introduzidos com o objetivo de desenvolver o sentido de número, de modo a estimular e encorajar as crianças a compreenderem “os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12). Criaram-se assim oportunidades para que as crianças tivessem experiências que envolvessem a adição e a subtração. Assim, e concordando com a perspetiva de Munn (1997, citado por Barber, 2004) ao afirmar que a finalidade da

⁴ Cf. Anexo C – Portefólio - Planificações

contagem tem de ser clara para as crianças, procurei que ambos os mapas tivessem um propósito bem definido. Todos eles foram colocados ao nível das crianças para que estas possam ser autónomas na regulação do seu trabalho.

O planeamento de todas as propostas tiveram por base domínios que permitissem o desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, motor, pessoal e social. Este planeamento foi enriquecido com a disponibilidade de trabalhar à luz da metodologia de trabalho de projeto (MTP), com o desenvolvimento do projeto “Arco-íris”. Este projeto foi um importante contributo para a promoção da participação das crianças, uma vez que no decorrer do mesmo as crianças participaram ativamente: i.) na tomada de decisões; ii.) na apresentação de propostas ao grupo; iii.) na documentação dos resultados/descobertas; e iv.) na realização/sugestão de (novas) propostas. Em concreto, este projeto permitiu, de entre outros, “a participação intelectual e social das crianças” (Folque, 2014, p. 375) e também um processo de aprendizagem ativo (Guedes, 2011). Ao acompanhar este projeto enquanto provocadora e mediadora (Guedes, 2011), concluí que o mesmo permitiu a operacionalização de algumas das minhas intenções para a ação.

Assim, no decorrer da prática procurei centrar a avaliação no contexto educativo, no grupo e na criança individualmente. Para isso, procurei centrar-me não nos produtos nem nos erros mas sim em todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal implicou que avaliasse reflexivamente acerca das conquistas, do trabalho realizado, numa perspetiva construtivista, baseada na observação da criança. Como forma de avaliar e refletir sobre a evolução das crianças e sobre as minhas intenções para a ação, utilizei registos de observações diversificados, tais como: registos de incidentes críticos; narrativas de experiências de aprendizagem, vividas em pequeno grupo, grande grupo ou individualmente e que observei como sendo significativos para a compreensão das competências e interesses das crianças; observações sobre o envolvimento da criança na tarefa e registos fotográficos. O processo de avaliação contínua que fui realizando no decorrer da prática permitiu-me também concluir que a concretização das intenções por mim traçadas para a ação foram alcançadas.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

O presente capítulo evidencia a problemática de estudo que foi desenvolvida ao longo da PPS II, no contexto de JI. Para tal, recorreu-se a um referencial teórico adequado, a dados recolhidos na caracterização do contexto e do grupo de crianças e às intenções para a ação. Este capítulo está organizado em diferentes tópicos, iniciando-se com uma análise teórica sobre os conflitos interpessoais para posteriormente se enquadrar no grupo em questão. É apresentado o quadro metodológico e o roteiro ético, resultante da investigação realizada entre setembro de 2016 e janeiro de 2017 na sala C1. Pretende-se, desta forma, analisar as opções metodológicas tomadas, inventariando os métodos e técnicas de investigação utilizados. Evidencia-se ainda a metodologia de investigação-ação e todos os procedimentos considerados. Será também apresentado o roteiro ético que permitiu realizar a investigação de forma a garantir os interesses dos envolvidos.

Importa ainda destacar que foi realizado um cronograma (cf. Anexo D – Cronograma da Investigação) com o objetivo de sintetizar as ações a ser realizadas no plano de intervenção, organizando-as no espaço de tempo disponível para a realização da intervenção.

A pertinência deste estudo enquadra-se na visão de Leme (2004), no sentido em que é preciso educar para a negociação, desde o pré-escolar, estimulando as crianças a resolverem os seus conflitos de modo cada vez mais autónomo e assertivo, a partir da perceção dos sentimentos e direitos próprios e do outro.

A investigação realizada contribuiu para o enriquecimento da minha identidade profissional, uma vez que, ao consultar referenciais teóricos e pô-los em prática, me permitiu adotar uma postura que ajudasse as crianças a adquirirem *skills sociais*. Efetivamente, envolver as crianças na resolução de conflitos permite que estas se vejam como capazes e, posteriormente, adotem estratégias para resolverem os mesmos.

3.1. Problemática: O desenvolvimento das competências sociais como oportunidade de prevenção e resolução de conflitos

Através de uma observação atenta e cuidada das características das crianças e da análise das notas de campo que foram sendo registadas, constatei que, de facto, em diversos momentos do dia, um determinado grupo de crianças estava envolvido em

conflitos interpessoais, como ilustra o seguinte exemplo: «Estou sentada numa das mesas da sala a fazer um puzzle com a D. e observo o J.A. e o A.Sou.. A.Sou aproxima-se dos empilhamentos que o J.A. está a realizar e dá um pontapé, derrubando todas as peças. J.A. observa o sucedido e imediatamente empurra o A. Sou.. Os dois começam a chorar e dirigem-se à educadora cooperante.» (27 de setembro de 2016, sala de atividades).

Deste modo, emergiram da prática várias questões: i) porque é que as crianças se envolvem em conflitos? ii) como é que as crianças resolvem os conflitos?; iii) qual o papel do adulto num conflito entre crianças?. Tal como refere Alarcão (1996), as questões “(...) permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de construção, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir” (p. 182).

Constatei assim que algumas crianças ainda não haviam atingido “um controlo suficiente dos impulsos para serem bem-sucedidas na rotatividade e na negociação ... para resolverem os conflitos com os seus pares”; e outras recorriam tão frequentemente ao adulto que “a sua interação com os companheiros de brincadeira é frequentemente interrompida por pedidos de auxílio aos adultos” (Katz & McClellan, 2006, p. 14).

Neste sentido, a presente investigação centrou-se na perspectiva de que os contextos educativos são, por excelência, contextos para abordar e trabalhar, numa perspectiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social, os conflitos interpessoais.

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

- i.) Analisar e refletir sobre os comportamentos das crianças com os pares;
- ii.) Atuar enquanto modelo relacional e comunicacional;
- iii.) Compreender as conceções das crianças sobre os conflitos e estratégias de resolução dos mesmos.

3. 2. O desenvolvimento social e moral na infância: dos conflitos sociais às relações interpessoais

Remetendo para uma visão no âmbito da psicologia do desenvolvimento, o conflito é um “mecanismo essencial do desenvolvimento” (Matta, 2001, p. 95), uma vez que as “*skills* sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interativos” (Katz & McClellan, 2006, p. 19). Ainda na linha de pensamento defendida

anteriormente, as “interações sociais podem originar situações de conflitos que vão possibilitar a reorganização do pensamento do sujeito e, desse modo, possibilitar o desenvolvimento cognitivo (Matta, 2001, p. 94). Sastre e Moreno (2002) defendem que os conflitos fazem parte da convivência, oferecem oportunidades para aprender sobre si e sobre os outros e, nesse sentido, não devem ser evitados, mas sim tratados, de forma explícita e analítica, de modo a não evoluírem no sentido de agressão e outras manifestações de violência.

Atentando na literatura específica relativa aos diversos tipos de conflitos, considere que o foco desta investigação iria incidir nos conflitos interpessoais, que, na perspectiva de Leme (2004) são “situações de interação social onde ocorre alguma forma de oposição entre dois protagonistas, como confronto ou desacordo”.

Neste sentido, a resolução do conflito interpessoal é “uma situação que mobiliza conjuntamente recursos cognitivos e afetivos, facilitando a compreensão de como estes aspetos interagem na regulação da conduta” (Leme, 2004, p. 367). É neste âmbito que se justifica a pertinência do desenvolvimento de competências sociais nas crianças que serão essenciais no processo de resolução de conflitos. Entenda-se que, nesta ótica, estes conflitos são interpretados como situações de interação social que desencadeiam afeto negativo (confronto, desacordo, frustração, etc.) e que, por isso, suscitam a necessidade de resolução de forma pacífica ou de forma violenta, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem (Leme, 2004, p. 367).

Piaget introduziu os conceitos de *moralidade heterónoma* e *moralidade autónoma* para caracterizar “o tipo de moralidade dominante nas crianças” (Lourenço, 2006, 78). Nesta perspectiva, as crianças em idade pré-escolar, apresentam-se no primeiro estágio do desenvolvimento moral, ou seja, na moralidade heterónoma onde a consciência de fazer ou não determinada ação relaciona-se com um condicionamento externo (Freitas, 2002). Esta é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da moral, uma vez que, “é no quadro preparado pelo respeito unilateral que formas superiores de respeito se tornam possíveis” (Freitas, 2002, p. 18).

É nesta faixa-etária que as crianças estão a construir o seu próprio processo de socialização e de identidade pessoal, sendo que conforme “desenvolvem um senso de eu e uma identidade, também desenvolvem um senso de moralidade” (Santrock, 2009, p.102). É neste sentido que importa convocar a perspectiva de Kohlberg, na teoria do Desenvolvimento Moral, citado por Martins e Branco (2011), em que a criança procura

apropriar-se das condutas morais da cultura onde nasce, cresce e se desenvolve, tentando aperceber-se do que está certo ou errado, ou seja, daquilo que consideram ações corretas ou incorretas na interação com o outro. Santrock (2009) revela ainda que o “desenvolvimento moral se refere às regras e convenções sobre interações justas entre pessoas” (p.102), sendo através das relações que estabelece com os adultos e com os pares, que a criança “forma e constrói noções de bem e mal, de justo e injusto e de direitos e deveres cada vez mais morais” (Lourenço, 2002, p.40).

Robert Selman, pesquisador da teoria do desenvolvimento cognitivo, ao estudar o desenvolvimento interpessoal da criança, baseando-se na teoria piagetiana, estudou as relações entre as pessoas para tentar perceber o seu comportamento. Constatou então que as crianças se desenvolvem em interação com o outro, de uma forma gradual (Coimbra, 1990). Neste sentido, os diferentes comportamentos que a criança vai apresentando ao longo da infância no seu relacionamento com os outros estão interligados com os diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar pontos de vista sociais, a que este chama níveis de desenvolvimento hierárquicos **Tomada de Perspectiva Social – TPS** (Coimbra, 1990). Para a Tomada de Perspetiva Social (T.P.S.) foram identificados cinco níveis. De salientar, que cada nível faz referência a uma faixa-etária, contudo esta assume um carácter meramente indicativo (Coimbra, 1990). Para além da *Tomada de Perspetiva Social*, Selman define ainda níveis de *Estratégias de Negociação Interpessoal* (E.N.I.), os quais permitirão ter uma visão mais concreta acerca da ação da criança. “é através das Estratégias de Negociação Interpessoal que podemos identificar os diferentes modos de «Agir» no relacionamento interpessoal” (Selman, 1980, citado por Lino, 2001, p.83). Selman define assim cinco níveis de E.N.I., correspondentes aos níveis da T.P.S.

3.3. A criança enquanto agente ativo na resolução de conflitos

Sendo a criança o sujeito central da intervenção do educador de infância, e acreditando numa “perspetiva que considera as crianças como atores sociais, por direito próprio, defendendo a perspetiva das crianças como sujeitos de conhecimento” (Tomás, 2008, p.388), importa considerar o seu papel ativo e a sua implicação na resolução de conflitos.

É na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares. Desde muito cedo, as crianças começam a interagir, a estabelecer relações com os pares e a exibir uma variedade de comportamentos sociais.

Atentando no desenvolvimento social, este vai sendo adquirido e desenvolvido ao longo dos anos, sendo acompanhado pela “formação da personalidade, o processo através do qual as crianças desenvolvem seus padrões singulares de sentimento, pensamento e comportamento em grande variedade de circunstâncias” (Cole & Cole, 2004, p.391). Posto isto, as *skills sociais* adquiridas ao longo dos anos vão permitir que as crianças adotem comportamentos sociais adequados e, conseqüentemente, saibam autonomamente atuar perante um conflito. Segundo a perspectiva de Vygotsky, as interações que a criança estabelece com os familiares, amigos, professores, pares, etc. contribuem para o seu desenvolvimento e, portanto, não se desenvolvem em contexto de isolamento.

O JI é um contexto onde as crianças brincam, interagem, relacionam-se, e discutem e “constroem em conjunto o seu conhecimento sobre o mundo usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias da outra” (Gandini, 1999, p. 151) e portanto é o espaço favorecido para estabelecer relacionamentos e interações entre crianças. Todavia, o jardim de infância é também um núcleo social, no qual a criança “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros [...] [aprendendo] a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão de problemas de forma participativa.” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Segundo Katz & McClellan (2006) “a compreensão social e as *skills sociais* . . . são adquiridas principalmente através de situação de dar e receber” (p. 19), ou seja, quando as crianças estão em contextos de jogo ou de trabalhos com os seus pares adquirem “*skills sociais*”, uma vez que aprendem comportamentos sociais com os outros. Neste contexto, ocorrem, frequentemente, conflitos entre pares, ou seja, conflitos interpessoais. Estes acontecem, geralmente, quando alguém interfere nas brincadeiras, nas opiniões, nas ideias, nos pensamentos ou nas ações de uma criança, opondo-se aos seus interesses e valores, muitas vezes sem o propósito de magoar o outro, mas sim “a intenção de obter, manter ou defender um objeto ou atividade desejável” (Moreno & Cubero, 1995, p.202). Perante uma situação destas é necessário que a criança proceda à autorregulação, que se caracteriza pelo “controlo do seu próprio comportamento para se conformar às exigências ou expectativas” sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.260), para que consiga desenvolver-se e integrar-se nos padrões da sociedade, aprendendo a “controlar sua raiva quando seus objetivos são frustrados e a subordinar seus desejos pessoais ao bem do grupo quando a situação assim o exige” (Cole & Cole, 2004, p.415).

Vários estudos (Chen. et all., 2001; Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002; Killen & Turiel, 1991) revelam que, as crianças, como atores sociais competentes, são capazes de resolver situações de conflitos, de uma forma colaborativa, justa e pacífica. Assim, ao resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como “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 de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615). A participação na resolução de conflitos são momentos privilegiados de aprendizagem, na medida em que “colocam em prática as regras sociais, possibilitando a articulação e o desenvolvimento de capacidades sociocognitivas necessárias para alcançar os seus objetivos” (Carreiras, 2007, p.7).

3.4. O adulto enquanto modelo comunicacional na resolução de conflitos

A complexidade da tarefa educativa exige das instituições educativas e dos profissionais que nela atuam muitas responsabilidades, de entre as quais a promoção das competências sociais. Neste sentido, torna-se essencial que as instituições educativas se disponibilizem para fomentar a aprendizagem da convivência, criando oportunidades para que as crianças adquiram competências necessárias para se relacionarem de forma pacífica e democrática.

As instituições escolares (em parceria com a família) têm, sem dúvida, a responsabilidade de educar em valores como a justiça, os direitos humanos, a tolerância, o respeito e a diversidade cultural e a prevenção e resolução de conflitos (Mayor-Zaragoza, 2003 citado por Vidal, García-Raga e LópezMartín, 2016). É neste sentido que se configura a importância da conceção que cada profissional tem sobre os conflitos interpessoais, uma vez que esta fará a diferença no modo de intervir, de lidar com eles.” (Vinhas, 2004, p. 66).

É portanto determinante o papel do adulto no desenvolvimento da criança, e, em especial, no desenvolvimento social. Pois, se a aprendizagem da criança passa pela imitação de modelos, os adultos que com elas interagem são um modelo na interação, que devem apoiar a regulação e mediação dos conflitos interpessoais, bem como promover experiências que as envolvam num processo de aquisição das suas capacidades sociais (Katz & McClellan, 1991).

Retomando a ideia apresentada anteriormente, também a cultura em que se processa a socialização da criança desempenha um papel fundamental na aquisição de competências de resolução de conflitos interpessoais (Leme, 2004), uma vez que o grupo social em que a criança se insere atua enquanto modelo. Sendo a família o pilar da socialização, é neste contexto que são adquiridos os primeiros hábitos de convivência e que, nesse sentido, condicionam o comportamento da criança e a sua forma de agir. São portanto, os pais e outros responsáveis pelo cuidado da criança que desempenham um papel fundamental sobre a escolha de resposta à situação de conflito⁵ (Leme, 2004).

A aprendizagem de capacidades de interação e de competências sociais deverá ser feita “em contexto natural ... integrada em actividades do currículo” (Lino, 2006, p. 81), ou seja, é necessário que o educador de infância, ao organizar o ambiente e ao planear a sua ação, proporcione oportunidades de desenvolvimento das competências sociais:

oportunidades para as crianças partilharem materiais, espaço e atenção dos adultos e de outras crianças; de falarem na sua vez e de ouvirem atentamente os outros, de perceberem que os outros têm diferentes pontos de vista e respeitá-los, de experimentarem sentimentos por palavras (Lino, 2006, p. 81).

Neste sentido, a criança, ao estar integrada num ambiente onde é promovido o seu crescimento social, “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 incentivos e .. reconhecidos pelos adultos” (Rosa, 1994, p.29). Para tal, o educador deverá também preocupar-se em “fornecer modelos de capacidade de interação, definir padrões para a interação na sala de actividades [e] proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais (Katz, McClellan, 1991, citados por Lino, 2006, p. 81), desempenhando o papel de principal modelo comunicacional e interrelacional com quem as crianças aprendem a relacionar-se e a negociar com os outros, utilizando formas respeitadoras de interação.

Dito isto, é fundamental que o educador esteja sempre disposto a resolver qualquer conflito que possa emergir, mas também, observar e avaliar a situação no sentido de interpretar se as crianças seriam capazes de o resolver autonomamente. Começar por abordar a situação de uma forma calma, tendo consciência que a maneira

⁵ Apresentar-se-á, *à posteriori*, as escolhas de resposta à situação de conflito, com o grupo-alvo desta investigação.

como se fala e se dirige às crianças pode ajudar na resolução dos conflitos. Posteriormente, as crianças devem ser incentivadas a falar, a ouvir e a ser ouvidas. Desta forma, é-se capaz de entender os sentimentos que possam ter surgido, uma vez que o reconhecimento dos próprios sentimentos e dos outros “pode contribuir para que sintam que tem controlo, e para que compreendam que todos os sentimentos precisam ser considerados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615). É de salientar que quando o adulto é chamado a interferir no conflito deve procurar a regulação de comportamentos, levando as crianças a ouvirem-se e a negociarem.

Em suma, a intervenção acima descrita, proporcionará as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças no alcance de um “equilíbrio entre a obtenção do que pretendem, e a preservação de relações positivas com os pares, na medida em que conseguem conjugar as estratégias coercivas e pós-sociais de forma socialmente aceite e adequada” (Green, 2006 cit. in Carreiras, 2007).

A acrescentar, todo este é um processo lento, uma vez que o desenvolvimento também o é e que exige paciência e disponibilidade da parte do adulto. Ao utilizar as estratégias de mediação acima descritas, o adulto deverá estar ciente de que estas requerem um trabalho contínuo e persistente, e que só assim as crianças realizarão progressos.

3.5. Opções metodológicas e éticas adotadas na investigação

Neste capítulo é apresentado o roteiro metodológico desta investigação.

O estudo realizado está inserido na metodologia de inspiração em investigação-ação que, segundo Coutinho et al. (2009) “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo . . . que alterna entre a acção e a reflexão crítica” (p.360). Contudo, e tendo em conta a duração da mesma, não foi possível completar o ciclo, uma vez que não foram cumpridas todas as suas etapas e pressupostos.

Tomando em linha de conta a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação desenvolvida é de natureza qualitativa, uma vez que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos.

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, optei por utilizar a técnica da observação participante e entrevistas. Concordando 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 ao longo 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 e outros aspetos relevantes e também com o objetivo de avaliar e readequar a minha prática. As entrevistas realizadas tiveram como propósito compreender as estratégias utilizadas quer pelas crianças quer pelas famílias face a situações de conflitos concretas (Cf. Anexo E – Guião da entrevista [crianças]), tendo sido utilizado um guião com algumas perguntas-padrão. Destacam-se, ainda, no sentido de avaliar cada criança, o preenchimento do COR – child observation record⁶ – e da Tomada de Perspetiva Social, de forma a analisar os dados resultantes dos registos da observação. A recolha de dados descritivos permitiu que se considerassem todos os dados, dando, assim, voz aos intervenientes da ação e registando “os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações” (Ponte, 2002, p.14).

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.

Com o propósito de garantir o rigor da investigação, seguiu-se um roteiro ético, no qual foram tidos em conta os princípios éticos, uma vez que numa investigação com crianças devem “ser salvaguardados os seus direitos, interesses e sensibilidades” (Máximo-Esteves, 2008, 107). De acordo com os princípios éticos apresentados por Tomás (2011) e sustentados na literatura sobre a ética na investigação, nomeadamente na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), destacam-se os seguintes procedimentos: explicitar a todos os atores envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), os objetivos da investigação e o plano de intervenção, através de um consentimento informado, onde pedi autorização para a realização das entrevistas, clarificando a problemática, os objetivos e os resultados a atingir (Cf. Anexo F – Consentimento Informado). No que respeita à equipa educativa este princípio foi colocado em prática

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.

através de conversas informais, nas quais foram discutidas ideias e observações de forma a explicitar as minhas intenções e métodos a desenvolver. Com as crianças, este foi um processo contínuo, onde, através de vários momentos, foram explicitados e/ou lembrados os propósitos desta investigação. Como forma de respeitar a privacidade e confidencialidade de cada criança (Tomás, 2011), foi salvaguardada a sua identidade, tendo sido utilizadas abreviaturas do nome e ocultados os rostos nas fotografias, garantindo o direito ao anonimato.

3.6. Análise dos dados recolhidos

Para a análise dos dados recolhidos, focar-me-ei na análise dos registos do COR, na análise das E.N.I. (Estratégias de Negociação Interpessoal) e nas entrevistas realizadas às crianças e às famílias fazendo uma posterior relação entre as informações recolhidas e as estratégias para a ação realizadas no contexto. O processo de recolha e análise dos dados foi realizado durante o período de dois meses, com início no decorrer do mês de outubro e término no decorrer do mês de dezembro. Concretamente, o protocolo do COR foi preenchido, para uma avaliação inicial, a 02 de novembro. As entrevistas às crianças e às famílias realizaram-se, respetivamente, a 30 de novembro e a 12 de dezembro.

3.6.1. Grupo-alvo

Apresentada a metodologia da investigação, importa evidenciar que após uma observação cuidada do grupo, bem como dos registos diários que fui elaborando, identifiquei um grupo de oito crianças que se envolviam constantemente em conflitos interpessoais. Deste modo, e 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. Apresentam-se, de seguida, alguns dos registos escritos que ilustram conflitos interpessoais entre pares e que me forneceram dados para a escolha do grupo-alvo.

Tabela 1
Conflitos Interpessoais entre pares

GRUPO-ALVO	NOTAS DE CAMPO
A.Sou.	«Observo a Mat. que está no escorrega com o A.Sou.. Este dá-lhe uma palmada nas costas. Por me encontrar a uma distância razoável não consigo perceber se a palmada se deveu a algo que a Mat. tivesse feito ou se foi sem motivo aparente. A Mat. chora e dirige-se a mim. O

	A.Sou. finge-se despercebido e vai brincar para outro local.» (28 de outubro de 2016, Espaço Exterior).
D.	«Oíço muito barulho na área do faz-de-conta, dirijo-me até lá e fico a observar. O D. está a discutir com o V. e com a Di. Porque quer fazer um piquenique na praia. O V. e a Di. querem fazer um almoço em casa. O D. não aceita a proposta e começa a chorar e a destruir o cenário criado» (07 de novembro de 2016, Sala de Atividades).
G.	«G.: “Sai daqui C!!! Agora não podes brincar. <i>Tás</i> aqui só a chatear [Diz, enquanto a empurra]» (25 de outubro de 2016, Sala de Atividades).
I.	«D.: “- O Ivan empurrou-me.” Diva: “Já conversaste com ele para saber o porque de ele te ter empurrado?” [I. aproxima-se e diz]: I.: “Ele chegou à área da escrita e começou a empurrar-me para eu sair. Eu só o empurrei porque ele me empurrou primeiro.”» (15 de novembro de 2016, Sala de Atividades).
J.	«J.: “Diva, o Ricardo não vai comer do meu bolo de anos ao lanche porque está a chatear a Diana e a estragar a nossa brincadeira”» (25 de outubro de 2016, Espaço Exterior).
J.A.	«J.A.: “Eles estão a dizer coisas que não se dizem.” A.Sou.: “Oh quexinhas, eu já ia pedir desculpa.”» (27 de outubro de 2016, Sala de Atividades).
L.	«L.: Ele disse “cócó”. A.Sou.: Não disse nada. L.: Disseste. [Empurra-o]. A.Sou.: Aiiii. S.: Parem já com isso! Hei, Diva, olha olha pra eles. Tens que o ajudar.» (01 de outubro de 2016, Espaço Exterior).
Mar.	«Hei hei, <i>Viva!</i> Ela bateu-me aqui (apontando para a perna)» (28 de setembro de 2016, Espaço Exterior).

A tabela remete-nos para situações distintas quanto aos intervenientes, ao conflito e à forma de resolução dos mesmos. As crianças do grupo-alvo, têm todas 5 anos, à exceção da Mar. que tem 3.

3.6.2. Motivo dos conflitos

A tabela apresentada de seguida sintetiza os principais motivos de conflitos observados com as crianças do grupo-alvo.

Tabela 2
Registo do motivo dos conflitos

Motivo do conflito	Registo
--------------------	---------

Intrusão na brincadeira	<p>G.: “Sai daqui C.!!! Agora não podes brincar. <i>Tás</i> aqui só a chatear [Diz, enquanto a empurra]</p> <p>(25 de outubro de 2016, sala de atividades).</p>
Disputa de um objeto/brincadeira	<p>No jardim, o D. dirige-se a mim, a chorar:</p> <p>D.: - Eu quero andar de baloiço e o L. não me deixa.</p> <p>Diva: - Já conversaste com ele e explicaste que também gostavas de andar, D.?</p> <p>D.: - Já, mas ele continua a não sair.</p> <p>Diva: - Então eu vou lá contigo e fico a ouvir o que tu lhe dizes.</p> <p>[quando chegámos, o D. começa a dizer]:</p> <p>- Sai daí, L.! Já te disse!</p> <p>[L. começa a chorar]</p> <p>(11 de novembro de 2016, Jardim).</p>
Opiniões divergentes	<p>L.: Ele disse “cócó”.</p> <p>A.Sou.: Não disse nada.</p> <p>L.: Disseste. [Empurra-o].</p> <p>A.Sou.: Aiiii.</p> <p>S.: Parem já com isso! Hei, Diva, olha olha pra eles. Tens que o ajudar.</p> <p>(01 de outubro de 2016, Espaço Exterior).</p> <p>J. dirige-se a mim a chorar. Questiono-a sobre a origem do problema, ao que ela me responde:</p> <p>J.: “Eu estava a fazer um desenho sobre o outono e o G. e o L. começaram a dizer que as folhas do outono não eram verdes. Mas também há folhas verdes no outono, não há?”</p> <p>Diva: “Sim J., existem algumas folhas que ainda estão verdes, mesmo já sendo outono. Já lhes tentaste explicar isso?”</p> <p>J.: “Sim já, mas eles só se riem do meu desenho. Estou triste.”</p> <p>(02 de novembro de 2016, sala de atividades).</p>
Agressão Física	<p>Quando o A.Sou. chega, dirige-se a mim e na mão traz um machado de brincar. Pede-me se pode brincar com o machado no recreio e digo-lhe que uma das regras que a T. criou foi que não podem ter brinquedos de casa no recreio. Pedi-lhe que fosse à sala guardar o seu machado no seu cabide e que na sala poderia brincar. Quando terminamos a reunião de grande grupo, o A.Sou. pede-me imediatamente para ir buscar o seu brinquedo e eu digo-lhe que sim.</p> <p>Assim que chega à sala, começa a bater com o machado na cabeça de alguns colegas. Ao observar esta situação, decido pedir-lhe para me auxiliar a pendurar os enfeites de Natal na corda e peço-lhe que guarde o machado na caixa dos brinquedos de casa. Quando termina a tarefa, vai buscar o machado e decide ir para a área dos jogos de chão com o mesmo. Assim que chega à área volta a bater com o machado no J.A. e este chora dirigindo-se a mim. Dirijo-me aos dois e questiono-os sobre o que aconteceu. Questiono o A.Sou. sobre de que forma poderíamos solucionar este problema e este diz-</p>

	me que quer que eu guarde o machado porque não sabe brincar com ele sem magoar os amigos. (12 de dezembro de 2016, sala de atividades).
--	--

Como podemos verificar pela informação acima apresentada, os conflitos em que as crianças do grupo-alvo se envolvem devem-se à intrusão dos pares nas brincadeiras/atividades, por existirem opiniões divergentes, pela disputa de um objeto/brinquedo e por agressão física (sem motivo aparente).

3.6.3. Estratégias utilizadas pelas crianças para resolver os conflitos

Posteriormente, quando observei como é que as crianças resolvem os conflitos interpessoais, ao preencher os protocolos COR, a área de resolução de conflitos interpessoais, verifiquei que todas as crianças do grupo-alvo 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 seus conflitos interpessoais. A informação recolhida é apresentada na tabela 2:

Tabela 3
Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais⁷

	1	2	3	4	5
A. Sou.	X				
D.			X		
G.		X			
I.	X				
J.	X				
J.A	X				
L.			X		
Mar.			X		

Constata-se, através da leitura da tabela, que as crianças se situam nos níveis mais baixos. Quatro das oito 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”. Uma das crianças, o G., situa-se no nível 2 – “a criança encontra modelos aceitáveis de obter a

⁷ 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).

atenção dos outros (não bate nem dá pontapés para obter a atenção”. Três crianças, o D., o L. e a Mar., situam-se no nível 3 – “a criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças”.

Para o preenchimento da tabela 3 – Estratégias de negociação interpessoal – foram incluídos registos também usados para o preenchimento do COR que permitiram integrar as crianças nos respetivos níveis, refletindo sobre as estratégias utilizadas pelas crianças na resolução de conflitos. A tabela 3 apresenta uma distribuição das crianças, por níveis, das E.N.I..

Tabela 4
Estratégias de negociação interpessoal⁸

	0	1	2
A. Sou.	X		
D.	X		
G.		X	
I.		X	
J.		X	
J.A.	X		
L.		X	
Mar.	X		

Quanto aos níveis de estratégias de negociação interpessoal, as crianças observadas situam-se entre o nível 0 e o nível 1, mais precisamente quatro em cada nível. 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:

A.Sou.: «Arrancou a bola das mãos do S.. Quando o S. corre atrás dele para lhe tirar a bola dizendo que tinha pegado primeiro, o A.Sou. empurra-o, deitando-o no chão.» (30 de novembro, espaço exterior)

⁸ 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.

J.A.: «A Mat. tira da caixa dos brinquedos um livro que o J.A. trouxe de casa. Assim que este a vê com o livro na mão, corre até ela e arranca-lhe o livro à força. Como não consegue, dá-lhe um pontapé.»

(02 de dezembro de 2016, sala de atividades)

O D. e a Mar. apresentam um comportamento passivo, com estratégias dirigidas a si próprios, características também do nível 0, como se pode observar nos seguintes registos:

D.: «Quando o I. lhe dá um pontapé por este estar debaixo do cesto de basquetebol, o D. começa a chorar e encosta-se ao pilar junto do cesto.» (22 de novembro de 2016, espaço exterior).

Mar.: «Está a desenhar na mesa e ao seu lado está o J.A.. Quando a Mar. aproxima as canetas para a sua frente, o J.A. pega nelas e coloca-as no seu colo. Mar. começa a chorar permanecendo no mesmo local.» (15 de dezembro de 2016, sala de atividades)

No nível 1, situam-se o G., o I. e a J., por utilizarem estratégias de sentido único, dando ordens ao outro para obter aquilo que desejam ou então tentam negociar para atingir os seus objetivos, como se observa no exemplo a seguir:

G.: «Na área do faz-de-conta, está a brincar aos cabeleireiros com a D. A D. (que está sentada na cadeira) começa a pentear-se e o G. diz-lhe: não podes, eu é que sou o *cabeleiro*.» (14 de dezembro de 2016, sala de atividades).

I.: «Dirige-se à caixa dos brinquedos, coloca a máscara do R., dirige-se até ele e diz-lhe: «posso brincar com a tua máscara? Eu amanhã vou trazer as minhas luvas do homem-aranha e depois também te empresto.» (14 de novembro de 2016, sala de atividades).

J.: «Na área do faz-de-conta, diz: Hei, sai daqui! Eu é que sou a dona da casa e tu não podes entrar porque eu não quero brincar contigo.» (14 de dezembro de 2016, sala de atividades).

As entrevistas às crianças foram elaboradas com o objetivo de compreender as suas conceções sobre a resolução de conflitos, através de entrevistas semiestruturadas com um guião de 4 perguntas-padrão. Foram realizadas oito entrevistas, correspondentes às crianças do grupo-alvo. Estas tinham como objetivo compreender algumas conceções das crianças sobre que estratégias poderíamos utilizar na resolução de conflitos, sendo que três das questões realizadas na entrevista pretendiam recolher dados nesse sentido.

Analisando as respostas relativas às duas primeiras questões - (i.) *se um amigo te bate, o que fazes?;* e ii.) *quando queres muito alguma coisa (por exemplo, um brinquedo), mas não consegues, o que fazes?* - a estratégia mencionada com mais

referências por parte das crianças diz respeito ao auxílio do adulto: “*vou dizer às adultas*” (I.); “*ia dizer à S.*” (S.); “*pedia a uma professora que o amigo bateu*” (J.); “*ia dizer*” (G.); “*eu ia dizer*” (M.). Outra das estratégias referidas é o diálogo: “*digo ao amigo que não se faz*” (J.A.); “*eu falo e digo: podes parar de me bater?*” (D.).

Ao perguntar: “*Como achas que podemos resolver os problemas com os amigos*”, ao contrário do que aconteceu na resposta às perguntas anteriores, denotou-se um grande destaque relativamente ao diálogo: “*podemos dizer aos amigos que aquilo não se faz e não se deve fazer*” (J.A.); “*pedir desculpa; conversar com ele*” (I.); “*dizia ao S. que a bola é de todos*” (J.). Estas respostas permitiram-me constatar que apesar de esta ser uma estratégia referida pela maioria das crianças, quando observadas em situação de conflito não é esta a estratégia por elas utilizada.

3.6.4. Estratégias utilizadas pelos adultos para resolver os conflitos

As estratégias utilizadas pelos adultos que contactam diariamente com as crianças do grupo variam bastante. Os adultos que constituem a equipa de sala (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa) geralmente optam por tentar interpretar o conflito dando-lhes posteriormente uma resolução. As resoluções de conflito sugeridas passam por explicitar às crianças que o seu comportamento não foi adequado, colocando a criança causadora do conflito de *castigo* ou sentada a pensar sobre o seu comportamento. Por vezes, é visível alguma preocupação em ouvir ambas as partes, contudo, nem sempre há imparcialidade. Quanto aos restantes adultos, neste caso as auxiliares de ação educativa (que integram os momentos de prolongamento da manhã e da tarde) é visível que utilizam, muitas vezes, expressões como: “*deixa lá, não lhe liguês*”; “*se continuas a chatear-te com toda a gente vais para a sala dos bebés*”; “*agora ficas aqui sentado e quando quiseres bater em alguém bate em ti próprio*”.

A análise dos dados recolhidos junto das famílias, nomeadamente, através das respostas obtidas nas entrevistas, permitiu-me então concluir que, quando observam um conflito entre o seu educando e outra criança, a estratégia que utilizam para a resolução do mesmo é a mediação ou o castigo: “*Dizemos sempre para chamar, para não bater. E depois tentamos mediar*” (D.); “*Utilizava a única maneira: pensar, sentar, conversar para resolver esse conflito com mais calma*” (J.). Quanto à questão – *Quando envolvido num conflito, que tipo de estratégia utiliza o seu educando para o resolver?* – as respostas, “*auxílio do adulto*” foram a maioria. De salientar, que esta foi também a resposta mais dada pelas crianças.

3.7. Estratégias de Intervenção

A definição do grupo-alvo e a recolha e análise de dados foram preponderantes para ser possível traçar todo o plano de intervenção, uma vez que o envolvimento das crianças na resolução dos seus conflitos apresentava, continuamente, as mesmas características, não correspondendo a episódios pontuais e isolados. Desta forma, acredito que signifiquei a minha ação, tornando-a concordante com as características do grupo de crianças. Neste sentido, delineei uma intervenção que visou a melhoria das interações sociais e as relações interpessoais entre pares na resolução de conflitos, por considerar que “o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interactivo, envolvendo relações e interacções com as outras pessoas” (Roberts, 2004, p.144).

A intervenção descrita de seguida procurou priorizar uma aprendizagem ativa, onde a criança é agente ativo em todas as fases do processo de gestão dos conflitos. Destaco ainda que, o plano de intervenção traçado esteve sempre integrado nas rotinas e dinâmicas da sala e, apesar do grupo-alvo da investigação ser constituído por oito crianças, todas as propostas e intervenções foram desenvolvidas com o grupo.

Espaço e Materiais:

Para além do comportamento e das características pessoais das crianças, outros fatores podem influenciar as relações das crianças com os pares. O modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares pode ser influenciado pelas características físicas e interpessoais da sala de atividades (Ladd & Coleman, 2002, p. 144). No que respeita ao espaço físico da sala de atividades, ao estar organizado de forma intencional para promover as interações sociais, contempla um “quotidiano [que] traz muitas situações de desorganização, conflitos, [e] quase atropelos...” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 25), resultante das recém-aprendizagens das crianças. Tendo em conta a ideia apresentada anteriormente, procurei, em primeiro lugar analisar a organização espacial da sala de atividades e a quantidade de materiais disponíveis no sentido de observar em que medida estes fatores poderiam influenciar diretamente nos conflitos observados. Lino (2006) defende que a existência de um “espaço físico adequado, com áreas bem distintas, com material suficiente em cada área e adequado às características desenvolvimentais das crianças ... permitirá que se envolvam em jogos e brincadeiras sem precisarem de disputar espaços ou materiais” (p. 84). Verifiquei então que as condições do espaço correspondiam à

ideia apresentada anteriormente e que, os conflitos existentes, no contexto de sala, diziam respeito principalmente à intrusão em brincadeiras ou opiniões divergentes e não na disputa por materiais. No espaço exterior, os motivos para a ocorrência de conflitos eram precisamente os mesmos. À exceção de que o número de ocorrências no exterior era muito mais significativo. Tal como afirmam de Ferraz e Rosa (2014), “os recreios das escolas ... são os locais onde ocorrem a quase totalidade dos conflitos” entre crianças, uma vez que, a liberdade que as crianças disfrutam nas atividades ao ar livre fazem com que as diferenças se afluem e contribuam para a origem dos mesmos (Volk, Dane, Marini y Vaillancourt, 2015). Considerando que não seria significativo realizar alterações quanto à organização dos espaços/materiais (por, aparentemente, não ser essa a causa da ocorrência dos mesmos) concluí que uma das necessidades seria, numa primeira fase, a gestão, por parte do adulto.

Gestão dos conflitos por parte do adulto:

Um dos eixos orientadores deste plano foi a atuação do adulto enquanto principal modelo comunicacional para a resolução de conflitos. Para tal, foram essenciais as observações realizadas para o preenchimento do COR (Cf. – Tabela 2), uma vez que me permitiram adequar a minha ação de acordo com o nível em que as crianças se encontravam. Assim sendo, um dos princípios que tive sempre presente 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, e sustentando a minha ação em literatura específica, procurei colocar em prática algumas estratégias de gestão, por considerar, tal como Ferraz e Rosa (2014), 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). Ainda assim, antes de intervir diretamente nestas situações, procurava observar as crianças de forma a perceber de que forma reagiam ao conflito e só em situações que se justificava atuar, tal como se pode observar nos seguintes registos:

J. e L. brincam na área do faz-de-conta. Como o L. tinha um objeto que a J. queria, esta começou a tentar tirar-lho da mão. Como não conseguiu, começou a tentar tirar o objeto com força, gritando. Ao observar esta situação, dirigi-me até à área do faz-de-conta e digo à J.:
D.: - J., acho que seria boa ideia que fosses descansar um pouco para a área da biblioteca até deixares de estar tão zangada com L. Quando já não estiveres tão zangada, podes vir ter comigo para eu vos ajudar a arranjar uma solução para o vosso problema.

(16 de dezembro de 2016, sala de atividades)

“No recreio, I., M. e Ant. brincam no escorrega. I. começa a impedir a passagem dizendo que só podem andar os rapazes que já têm 5 anos. M. começa a empurra-lo e este dá-lhe uma palmada na mão. Quando me vou a dirigir até ao local, observo que a M. também se vem a dirigir até mim. Quando se aproxima, digo-lhe:

D.: - M., vai lá e diz-lhe: I., também quero andar de escorrega. Se isso não resultar, avisa-me e podemos tentar arranjar outra solução para tu falares com o I.

(02 de dezembro de 2016, espaço exterior)

Destaco então, a minha postura enquanto mediadora, evocando os sete passos para a mediação de conflitos sugeridos por Hohmann e Weikart (2011): i.) Aproximava-me com uma postura calma e tranquila, posicionando-me ao nível das crianças, interrompendo quaisquer ações prejudiciais; ii.) Descrevia os sentimentos observáveis (“pareces realmente zangado”) e realizava afirmações descritivas sobre o que tinha sido observado; iii.) Definia o problema de forma sintetizada com as crianças, colocando questões pertinentes para a clarificação do mesmo; iv.) Pedia ideias e soluções, incentivando as crianças a comunicar umas com as outras, discutindo ideias e estratégias de resolução da situação. Se necessário, dava sugestões que respeitem ambas as partes envolvidas; v.) Repetia as soluções/propostas e pedia às crianças que tomassem decisões: ao “recapitular” as propostas e sugestões levantadas de forma simplificada, as crianças avaliavam as diferentes possibilidades, identificando qual das indicadas mais lhe agrada; vi.) Encorajava as crianças a porem em prática as suas decisões e valorizava o seu esforço e capacidade em resolver o conflito que surgiu, fazendo comentários; 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.

Tal como observado na tabela 2 – *Resolução de Problemas Sociais* - algumas das crianças, apesar de terem já adquirido algumas estratégias de resolução de conflitos, recorriam permanentemente ao adulto para transmitir alguma ocorrência (quer deles próprios, quer algo que tenham observado). Nestas situações procurava incentivar as crianças a dirigirem-se à outra parte envolvida, reforçando as suas competências e relembrando que a conversar e a negociar poderiam resolver o seu problema. O registo seguinte retrata uma situação em que a minha postura foi precisamente essa:

O D. aproxima-se a chorar e diz-me: “Eu estava no escorrega e a Mat. mandou-me sair”. Pedi ao D. que se acalmasse, pegando-lhe na mão e dirigindo-nos onde a Mat. 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 D. a resolver o seu conflito de forma autónoma. O D. sugeriu que a Mat. lhe pedisse desculpa e que fossem de novo brincar para o escorrega os dois juntos.
(10 de novembro de 2016, espaço exterior)

A nota de campo apresentada ilustra a minha postura não tanto enquanto mediadora mas sobretudo enquanto orientadora. A intervenção em situação tinha em vista o apoio à criança, no sentido de a consciencializar face às suas competências para agir de forma autónoma, remetendo para o diálogo e possibilidades de acordo que possam agradar a todas as partes, como ilustra o seguinte registo:

Estamos no recreio, o G. dirige-se a mim e diz:

G.: “O J.A. não quer brincar comigo.

Diva: “É comigo que o J.A. não quer brincar?

G.: [acena com a cabeça que não]

Diva: “Então não é comigo que tens que conversar, é com ele.

O J.A. ao observar a minha resposta, aproxima-se do G. e diz-lhe:

J.A.: Desculpa, eu só não queria brincar ao que tu querias. Não queria que ficasses triste e achasses que já não era teu amigo. Agora brincamos ao que tu queres e depois brincamos ao que eu quero,
ok?

G.: [acena afirmativamente com a cabeça]

J.A. dá-lhe a mão e vão brincar.

(03 de janeiro de 2016, espaço exterior)

Considerou-se então que, de forma a que a intervenção educacional no âmbito desta temática fosse coerente e concisa, todos os adultos da sala deveriam agir em concordância. Para tal, no cronograma realizado no início da investigação, foi planeada uma reflexão conjunta (com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa) com o objetivo de se explicitarem alguns princípios de atuação do adulto enquanto modelo comunicacional para a resolução de conflitos entre crianças. Apesar disto, ao longo da minha prática educativa fui constatando que a intervenção da equipa de sala foi também sendo alterada (tendo em conta a minha ação) pelo que não me pareceu tão revelante a realização desta reflexão conjunta.

Criação de regras:

Desde o início da PPS que uma das necessidades da sala sobre a qual refleti diversas vezes prendeu-se com a inexistência da afixação das regras da sala. Apesar de, em vários momentos, ser visível a apropriação de determinadas regras, por parte das crianças, era notória a necessidade de uma reflexão conjunta sobre as mesmas. Neste sentido, 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). 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). Apresenta-se, de seguida, as regras criadas e ilustradas pelas crianças:



Figura 4. Regras da Sala

Este instrumento representa “uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 25), apoiando o adulto e as crianças no decorrer da rotina. Efetivamente, com o decorrer do tempo, fui observando comportamentos que evidenciavam a apropriação das regras e o seu uso autónomo para relembrar um comportamento inapropriado a um colega: por exemplo, o G. observando uma situação de conflito, dirigiu-se ao quadro das regras e apontou para a regra “devemos falar com o amigo para resolver quando nos zangamos”. Face a situações concretas de conflitos, as crianças sugeriram a criação de duas novas regras, o que espelha a necessidade de lembrar uma determinada norma a todo o grupo.

Ao longo de todo o processo, valorizei um ambiente cooperativo na sala, em que incentivei o trabalho em equipa e a interajuda. Este meu propósito não foi operacionalizado com atividades específicas, todavia, esteve permanentemente relacionado com o modo como organizei o ambiente educativo e com a intencionalidade pedagógica englobada nas planificações de atividades. Para tal, sempre que possível

incentivava o trabalho em pequenos grupos de forma, por exemplo, a permitir que os mais experientes pudessem apoiar os mais novos, atuando na ZDP dos mesmos. Penso que ao depararem-se com situações onde precisavam de trabalhar em equipa, valorizaram-se as relações interpessoais, uma vez que se proporcionou às crianças oportunidades para aprenderem a viver em conjunto.

Concomitantemente, e considerando que a leitura de histórias era um dos interesses manifestados pelo grupo de crianças, procurei, através destas gerar a discussão e reflexão acerca da resolução de conflitos. Foram selecionadas histórias⁹ onde fossem demonstrados, através das personagens, conflitos interpessoais e a sua posterior resolução. Considerei que esta seria uma excelente oportunidade para que as crianças visualizassem o conflito e que, de uma forma distanciada, pudessem refletir sobre o mesmo. Tal, levou-me a concluir que, ao refletirem sobre determinado exemplo (concreto), as crianças eram incentivadas a pensar, a partilhar ideias (trocar pontos de vista) e a interpretar os sentimentos de outros. Vinha (2000) afirma que a literatura para a infância contribui para o desenvolvimento moral das crianças, uma vez que este é construído a partir da interação do sujeito com as experiências, com as pessoas e as situações, não sendo simplesmente transmitido ou ensinado diretamente (p. 468).

3.8. Avaliação e reflexão sobre a investigação

Loeber (1991, citado por Vebber & Jardim, 2011), afirma que as dificuldades interpessoais na infância são mais prováveis de serem superadas se atendidas precocemente, o que me faz refletir sobre a pertinência da minha intervenção educacional com o grupo em questão.

A intervenção educacional procurou a obtenção de melhorias nas interações sociais e nas relações interpessoais entre pares. Posso então concluir que a minha intervenção não teve o impacto que era esperado. Quanto à modificação dos comportamentos das crianças na resolução de conflitos, foram visíveis alguns progressos, nomeadamente através da mobilização e aprendizagem de algumas estratégias de resolução dos mesmos. Contudo, estes progressos foram observáveis apenas em algumas crianças e, ainda assim, continuam a situar-se em níveis baixos. A tabela que se segue apresenta os dados obtidos quer na primeira (X), quer na segunda (#) observação:

⁹ Alguns exemplos: *Um presente diferente*, de Marta Azcona; *Desculpa*, de Norbert Landa.

Tabela 5
Análise comparativa - COR

¹⁰	1	2	3	4	5
A. Sou.	X				
	#				
D.			X		
				#	
G.		X			
			#		
I.	X				
	#				
J.	X				
			#		
J.A	X				
			#		
L.			X		
			#		
Mar.			X		
			#		

A tabela 5 apresenta as mudanças ocorridas nos comportamentos das crianças na categoria Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais, antes e depois da intervenção realizada. Observa-se assim que, as duas crianças que, inicialmente, se situavam no nível 1 (*A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa a força*) permanecem no mesmo nível. Também o L. e a Mar., que permaneciam no nível 3 se mantêm (*A criança requer a ajuda do adulto para a resolução de problemas com outras crianças*). Duas crianças que se situavam no nível 1 avançaram para o nível 3. Uma criança, o D., passou do nível 3 para o nível 4. As alterações verificadas, apesar de pouco significativas, justificam-se com o facto da intervenção ter sido de curta duração.

No entanto, destaco a pertinência da minha intervenção no contexto e no grupo em questão, uma vez que considero que esta poderá ter sido o início de um percurso a percorrer com e para com os mesmos. Considero que este é um domínio que sugere uma intervenção a longo prazo com o grupo, imperando a necessidade de incidir mais

¹⁰ X – Observação inicial
- Observação final

aprofundadamente, de forma a progredirem na tomada de consciência dos sentimentos e das necessidades do outro. Penso que desta forma, a longo prazo, as crianças conseguirão adotar comportamentos e atitudes socialmente mais adequadas. Convoco assim a perspectiva de Roberts (2004), ao afirmar que “os conceitos de valor individual, honestidade, certo e errado, justiça, direito e esforço colectivo estão ao alcance da compreensão das crianças pequenas, desde que experienciam estas coisas de uma forma concreta” (p. 148). Sugiro assim a realização de um projeto de intervenção sobre este tema num período de tempo mais prolongado.

Retomando a ideia apresentada anteriormente, relativamente ao papel de modelo desempenhado pelo adulto, acredito que a minha ação pedagógica influenciou diretamente a ação das crianças, tendo sido observadas, no final da intervenção algumas situações que revelaram isso mesmo:

Na área dos jogos de chão, observo o J.A. a brincar com o G. Estavam a brincar com a pista e o G, ao observar a satisfação do J.A. por manipular o carro encarnado, pede-lhe:
G.: “Também gostava de brincar com esse carro. Podes emprestar-me?”
O J.A. emprestou e trocaram de carros, tendo ficado algum tempo a brincar juntos”
(10 de janeiro de 2017, sala de atividades).

Observo o I. e o D. perto do cesto de basquetebol. O D. ao observar os lançamentos do I. começa a ficar *impaciente* e diz ao I.:
D.: “Podes por favor emprestar-me a bola? A bola é de todos e eu também quero lançar.”
I.: Está bem, vai para a fila.
(12 de janeiro de 2017, espaço exterior).

Saliento ainda o trabalho desenvolvido com a equipa educativa, no âmbito da intervenção realizada. Verificou-se um esforço tanto da educadora cooperante como da assistente operacional no que respeita à promoção da autonomia das crianças na solução do conflito, o que se traduziu numa diminuição da solicitação do adulto para este apoio. Penso que tal se traduziu numa nova dinâmica de sala, uma vez que enquanto equipa educativa partilhávamos os objetivos com vista a atingir um fim comum.

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

Enquanto futura educadora, defendo que é, de facto, importante que a criança desenvolva competências relacionadas com a dimensão social, que a façam compreender a importância de respeitarmos aqueles que nos rodeiam, e mais do que isso, é, para mim, essencial que as crianças percebam que são essas diferenças que nos fazem crescer e aprender cada vez mais, uma vez que uma das ferramentas mais

importantes para a aprendizagem é a partilha de diferentes pontos de vista e o apoio mútuo.

Por fim, importa acrescentar que, com esta intervenção, aprendi que mais do que ensinar o importante é criar oportunidades para que as crianças observem e adquiram elas próprias ferramentas e instrumentos que lhes permitam resolver os conflitos autonomamente; o que favorecerá o desenvolvimento de competências sociais que lhes serão essenciais para o futuro. Reconheço desta forma que, enquanto profissional, tenho ainda muito a aprender relativamente a esta temática e que só com o conhecimento que adquirirei com a experiência é que me sentirei completamente confiante para diversificar estratégias para cada grupo de crianças e para cada situação.

II. PARTE II

1. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

O Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, caracteriza o desempenho profissional do educador, evidenciando que este “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados ...”, ou seja, como forma de atuar numa perspectiva pedagógica de qualidade, a avaliação deverá ser uma constante na sua prática no sentido de questionar, reorganizar, reformular e intervir.

No âmbito da educação pré-escolar a avaliação destina-se a “a assegurar a adequação das práticas às necessidades e interesses das crianças e à verificação dos seus progressos” (Coelho & Chélinho, 2012, p.118)

Neste sentido, no decorrer da PPS procurei centrar a avaliação no contexto educativo, no grupo e em cada criança individualmente, considerando não só o produto final mas sim todo o processo de ensino-aprendizagem. Penso que tal favoreceu o planeamento realizado uma vez que, tal como Fisher (2004), defendo que a avaliação e o planeamento funcionam num ciclo contínuo.

De forma a planificar, adaptar e melhorar a minha prática pedagógica, realizei observações, registos e análise das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, ou seja, de uma forma contínua, de modo a serem compreendidas as suas necessidades, conquistas, atitudes, desenvolvimento, comportamento, evoluções, retrocessos, medos, alegrias, angústias, entre outros fatores. Assim procurei centrar-me no contexto educativo, no grupo e na criança individualmente, valorizando principalmente os produtos e os erros. A um profissional deve-se “exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (Alarcão, 1996, p.13). A abordagem reflexiva concebe um profissional com um conhecimento sistematizado “numa permanente dinâmica interativa entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 1996, p.17), ou seja, é um profissional que olha para uma situação com o desejo de compreendê-la.

Mas a criança é também considerada como um participante ativo na sua própria avaliação. Como tal, procurei também recolher registos provenientes da auto – reflexão da criança, que sejam indicadores significativos das suas preferências, dos seus interesses, da sua satisfação ou insatisfação perante a realização das atividades. Os

momentos de planeamento e revisão são ocasiões privilegiadas para se retirarem informações desta natureza. Existem também outro tipo de registos, tais como, as fotos e alguns dos trabalhos elaborados pela criança, em cuja seleção também esta participou. Este material foi organizado num portfólio individual da criança (cf. Anexo G – Portefólio da criança), evidenciando evidências relativas ao desenvolvimento da criança.

Como tal, foi-me possível avaliar o processo de ensino-aprendizagem, reorganizar e planificar de acordo com os objetivos e intenções delineados.

1.1. Autoavaliação

Considerando que é através da avaliação que o educador aperfeiçoa o seu trabalho, é necessário que reflita constantemente para que possa ajustar e melhorar o seu desempenho. Neste sentido, pode defender-se que o desempenho do/a educador/a só será adequado ao contexto educativo quando se auto-avaliar.

O processo avaliativo descrito anteriormente foi refletido e analisado ao longo das reflexões semanais que ia elaborando. Na verdade, ao longo da PPS, o facto de pensar sobre os aspetos melhores e menos positivos do meu desempenho e também a atitude crítica que adotei face à minha postura, contribuiu para que o processo reflexivo fosse uma constante na minha prática.

Procurei organizar as reflexões de acordo com uma situação/temática que tenha ilustrado uma dificuldade sentida, ou que tenha suscitado alguma dúvida face à minha prática ou até focalizando uma criança em concreto. Posto isto, considero que estas reflexões ilustram e espelham, na perfeição, a minha prática. A minha prática que sempre foi pautada por dúvidas, inseguranças e questões. Questões, dúvidas e inseguranças que foram, semanalmente, objeto de reflexão, convocando um referencial teórico adequado e sustentadas com notas de campo, que contribuíram, em grande medida para acompanhar o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo em geral, melhorando assim a minha prática.

Concomitantemente, as reflexões semanais realizadas com a educadora cooperante também permitiram planificar conjuntamente, conforme os interesses e necessidades das crianças, e discutir alguns aspetos que se revelavam pertinentes no terminar de uma semana.

2. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O capítulo que de seguida se apresenta tem como objetivo refletir sobre a construção da minha identidade profissional. Assim sendo, pretendo focar os aspetos relativos às aprendizagens realizadas no contexto de creche e de jardim de infância, evidenciando as minhas aprendizagens em ambos os contextos. Para além disso, proponho-me a analisar as minhas principais dificuldades em ambos os contextos para, de seguida, propor algumas propostas de melhoria.

Identidade profissional é definida por Sarmento (2015) como um processo social e humano e pode ser encarada como “um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 2000 citado por Silva & Pereira, 2011, p.550), ou seja, a forma como exercemos a nossa ação, como nos apresentamos e como realizamos o nosso trabalho. Assim, ao refletir sobre a minha identidade profissional, não posso deixar de convocar aspetos relacionados não só com a minha formação pessoal, social e cultural mas também com a minha formação profissional. Apesar disso, considero que a construção da identidade profissional é caracterizada pelo cruzamento de muitas ideias, princípios e filosofias, sendo assim uma construção que vai sendo desenvolvida e reformulada ao longo dos anos, com a experiência profissional e pessoal, uma vez que, tal como afirma Sarmento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Enquanto educadora de infância tenho presente e definida a minha filosofia educativa bem como alguns princípios psicopedagógicos nos quais assento a minha prática profissional e que foram construídos, tal como referido anteriormente, através da junção de vários pressupostos. Estes, certamente, irão acompanhar-me ao longo da minha prática pedagógica, porque espelham a minha visão geral enquanto profissional de educação de infância. Contudo, estou ciente de que a minha identidade profissional será um aspeto em constante adequação e construção, pelos “contextos de trabalho, pelo que a cultura e o clima organizacionais em que se desenvolve cada profissional” (Bottero, 2004, citado por Sarmento, 2015, p.73).

Saliento, nesse sentido, a importância e relevância da prática profissional (em creche e em JI) para a construção da minha identidade profissional, por se constituir enquanto processo de aquisição de inúmeras aprendizagens quer a nível pessoal, quer a

nível profissional. Estes momentos são o primeiro contacto com o saber profissional específico e funcionam como apoio na construção da identidade profissional (Mesquita-Pires, 2008).

Concordando com a perspectiva de Vasconcelos (2009), um “bom processo formativo é aquele que cria dificuldades e conflitos cognitivos não apenas nas crianças mas, e também, nos adultos” (p. 37) Assim, quer a PPS em creche como a PPS em JI, foram etapas do meu percurso académico pautadas por momentos de introspeção, reflexão e crítica e que me fizeram concluir sobre a necessidade e pertinência da reflexão na prática. Uma das aprendizagens enquanto profissional foi sem dúvida, a necessidade e a pertinência da reflexão. As reflexões constantes sobre a minha ação pedagógica foram essenciais para a adequação desta ao contexto e a cada criança na sua individualidade.

Analisando agora as aprendizagens realizadas no contexto de creche, o primeiro aspeto a salientar, é sem dúvida, a valorização e apreciação que passei a dar a esta valência. Nunca antes havia contactado com crianças desta faixa etária e, por isso, tinha algumas ideias que, com esta experiência, foram alteradas. Tinha algumas bases teóricas sobre a creche, que me permitiram conhecer algumas características e competências, contudo, a falta de experiência e atuação prática condicionavam a minha postura face a este contexto. Os desafios prenderam-se essencialmente com a gestão do grupo e também na planificação de atividades significativas que potenciasses o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Sendo estes os meus maiores desafios, foram também aqueles onde as aprendizagens foram mais significativas. Com a equipa educativa aprendi essencialmente, sobre as crianças, as suas inúmeras capacidades e competências; sobre as famílias e todos os cuidados que devemos ter na abordagem às mesmas; sobre a importância do trabalho em equipa, imprescindível para proporcionar uma resposta educativa de qualidade e adequada ao grupo; sobre a importância das rotinas, dos afetos e da criação de um ambiente emocionalmente estável e agradável; e sobre os efeitos da organização do espaço para o desenvolvimento das crianças. Tive oportunidade de comprovar que a satisfação das necessidades básicas da criança deverá ser uma das preocupações centrais do educador de infância. Esta era uma ideia que já trazia na minha “bagagem” e que acabou por se confirmar com a prática. Independentemente dos horários, das rotinas, das planificações do educador, é o bem-estar e atendimento da criança que devem orientar a conduta do educador. As crianças precisam de sentir que podem confiar no adulto e a qualidade dos cuidados que lhes são

prestados e as interações estimulantes por parte dos adultos responsivos e interessados, são fundamentais para que consigam atingir as aprendizagens e o desenvolvimento esperados, uma vez que “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p.5). No final da PPS em creche penso ter conseguido estabelecer uma relação positiva com todas as crianças da sala, algo que julgo ser fundamental para o desenvolvimento das crianças e para a construção de relações afetivas positivas, uma vez que “os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem razoavelmente competentes e responsáveis” (Roberts, 2004, p.146). Com esta relação, tive oportunidade de ser eu mesma, de refletir a minha personalidade nas crianças, moldando-me às situações sempre que necessário. É de salientar também a evolução que senti na gestão do grande grupo, essencialmente nos momentos de transição:

Quando nos dirigíamos para o refeitório, o M., o D. e a Ma. saíram do comboio e foram para a praça brincar. A D. (educadora cooperante) dirigiu-se até eles enquanto eu segui até ao refeitório com o restante grupo. Mais tarde, a D. pediu para falar comigo e disse-me que tenho que planear estratégias lúdicas para os momentos de transição. Pois se as crianças se interessarem pelo que estou dinamizar tem tendência a controlar os seus impulsos.
(01 de março de 2016, sala de atividades).

Estas experiências foram bastante significativas no meu percurso académico e formativo, uma vez que coloquei em prática os meus saberes teóricos e experienciei momentos de sucesso, frustração, cansaço, conquistas e, sem dúvida, a constatação do enorme crescimento pessoal e profissional que alcancei nestes três semestres. Apesar disto, são ainda inúmeras as aprendizagens que tenho a alcançar e as melhorias que pretendo realizar em experiências futuras, a destacar: i.) planificação de intenções/intenções abrangentes e transversais nos vários domínios curriculares; ii.) participação nos jogos e brincadeiras das crianças, estimulando e desenvolvendo competências e atitudes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico pretende-se apresentar uma caracterização do impacto da intervenção em JI, quer ao nível profissional quer ao nível pessoal. Assim proponho-me a refletir relativamente às aprendizagens realizadas. A realização deste capítulo revela-se pertinente no sentido de efetuar um balanço geral do período decorrido até então, procurando partilhar as minhas considerações sobre o trabalho que realizei, como forma de perspetivar modos futuros de ação, em função desta autoanálise (Leite, 2003).

Tal como referido anteriormente, a identidade profissional é um percurso que se constrói ao longo do tempo, com base nas experiências pessoais e profissionais e também com base na identidade pessoal do profissional. Assim sendo, e como forma de iniciar este capítulo, considero fundamental, clarificar que, a minha intervenção em JI teve por base três valores (que considero fundamentais) que me representam enquanto profissional de educação, a destacar: o afeto, a cooperação e a autonomia.

A intervenção em JI, caracterizou-se por ser um percurso muito enriquecedor, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Uma das primeiras constatações à qual cheguei foi o facto de compreender que só nesta fase me sinto realmente preparada para encarar o mercado de trabalho, apesar de ter a certeza que tenho ainda imenso para aprender. Considero que, neste momento, construí efetivamente um corpo de conhecimentos que me permitirá, em breve, ser educadora infância e gerir a minha intervenção educativa. Se após a intervenção em creche senti que o meu crescimento profissional e pessoal tinha sido enorme, com o terminar da PPS em JI sinto que já observei dois modelos de intervenção (práticas das educadoras cooperantes) com as quais aprendi bastante e também com as quais me identifico em vários aspetos. Neste sentido, julgo que será necessário clarificar que, tal como seria de esperar, me senti bastante mais confiante nesta PPS, por me sentir segura quanto à minha prática, por considerar que as aprendizagens realizadas no contexto de creche me deram suporte e bases para desenvolver uma boa prática na PPS em JI.

Constatei também que esta PPS foi pautada por aprendizagens através da tentativa e erro, o que me fez valorizar muito mais o processo do que propriamente o produto final. Tal como com o trabalho com as crianças, o processo é mais importante que o produto, ideia que a meu ver também se aplica a nós adultos, pois comprovei-o nesta prática. Quero com isto dizer que, uma vez que nem tudo é linear e aplicável a todos os grupos, ao longo da PPS procurei definir estratégias para a atuação mas que ao

longo da mesma fui constando que algumas das estratégias que tinha planeado, por vezes, não eram as mais eficazes quando colocadas em prática. Posto isto, procurei analisar e implementar alternativas mas nunca deixei de refletir sobre a estratégia inicial e as razões pela qual esta não tinha sido a melhor. Este é, sem dúvida, um dos traços que caracterizam a minha ação pedagógica: a procura constante de aperfeiçoamento das minhas intervenções, a crítica constante e a procura pela adaptação da teoria a cada situação e contexto.

O processo reflexivo sobre a minha prática, sobre os comportamentos das crianças e até mesmo das aprendizagens construídas por mim, foi uma constante. As reflexões diárias, semanais, introspetivas, partilhadas, formais e informais, permitiram adequar a minha postura, compreendendo que todos temos muito a aprender. Penso que este foi um dos aspetos em que cresci muito a nível pessoal (um contributo profissional que potenciou o crescimento pessoal, ou seja, a confirmação da indissociabilidade de ambos os domínios nesta profissão). Também Silva e Pereira (2011), apoiando-se na ideia de Hargreaves e Fullan (1992) referem: “o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições socio-culturais em que o mesmo se constrói.” (p.548). Aprendi nesta PPS a ser (ainda) mais crítica, a valorizar o meu trabalho e o meu esforço e a aceitar as frustrações compreendendo que é assim que o processo de aprendizagem se caracteriza por momentos de reflexão, autocrítica e autoavaliação.

A par desta aprendizagem, compreendi que apesar de nem sempre concordarmos com os modos de atuação das pessoas com as quais trabalhamos o que é realmente importante é tirarmos o máximo partido das aprendizagens que daí podemos retirar. Face à intervenção em JI, concluo que: (i) aprendi a gerir um grupo, respeitando os interesses de todos e de cada um; (ii) compreendi a importância do trabalho de projeto, constatando o inestimável contributo que o mesmo dá para o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo a realização de múltiplas aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo; (iii) aprofundei a minha capacidade de reflexão, avaliando constantemente a minha ação, avaliando as aprendizagens das crianças e equacionando possíveis adequações de acordo com os dados dessa avaliação; (iv) tive oportunidade de me integrar numa equipa que me ajudou a crescer; v.) confirmei uma conceção que já tinha: a motivação para realizarmos algo influencia em grande medida o seu sucesso. Com as crianças aprendi também que as coisas mais simples, como um gesto, são, por vezes, as que nos fazem ficar mais felizes e realizados.

Pretendo agora sumariar algumas considerações relativas ao impacto de toda a investigação na minha ação pedagógica. Um dos principais aspetos a referir diz respeito à tomada de consciência, da minha parte, face ao impacto que a minha ação – com vista ao desenvolvimento de competências sociais – teve no grupo de crianças:

D. e J. disputam uma boneca no faz-de-conta. Começam a puxar os dois pela boneca. D. repara

que estou a observar e, imediatamente, diz:

D.: “Dá-me a boneca, se faz favor, eu também quero brincar”;

J.: [abana a cabeça, em sinal de negação];

D.: “Então brinca agora e quando já não quiseres dá-me”;

(19 de janeiro de 2017, sala de atividades).

Assim, concluo que é imprescindível que todos os profissionais de educação se consciencializem do impacto que a sua ação tem no grupo de crianças, nomeadamente no desenvolvimento de competências sociais. Penso que esta tomada de consciência influenciará a prática dos profissionais e, conseqüentemente, contribuirá para a formação de cidadãos responsáveis. Importa também destacar que para o desenvolvimento desta investigação foi necessário um enorme investimento da minha parte: realizei diversas leituras de forma a situar a minha ação em referenciais teóricos de qualidade, frequentei ações de formação, refleti constantemente no sentido de adaptar as leituras especializadas na área da resolução de conflitos ao contexto onde realizei a minha PPS.

Penso que o meu investimento relativo a esta problemática espelha também a minha visão de educação de infância. Quero com isto dizer que, apesar da investigação realizada ter surgido de uma característica do grupo em questão, a minha dedicação e empenho no sentido de promover a resolução autónoma de conflitos reflete os meus ideais relativos à formação da criança enquanto sujeito ativo, com conhecimentos necessários para participar ativamente numa sociedade democrática, justa e em paz.

Enquanto profissional da educação de infância penso que o principal contributo da investigação realizada para a construção da minha identidade profissional e pessoal foi o facto de procurar, permanentemente, refletir e atuar com base nas minhas dúvidas e inquietações, tal como referido no seguinte exemplo:

Esta semana torna-se pertinente refletir sobre um aspeto que me tem causado algumas inquietações: como intervir enquanto mediadora de conflitos? Esta reflexão torna-se fundamental, uma

vez que tenho observado que as crianças recorrem, frequentemente, à intervenção do adulto para a resolução dos conflitos interpessoais. Apesar de, no contexto de creche, ter trabalhado com o grupo a aquisição de competências sociais e, enquanto profissional de educação adquiri novas estratégias e conhecimento, considero que com um novo grupo novas estratégias terão de ser postas em prática. Posto isto, face a um novo contexto, dúvidas e inquietações têm surgido e, por isso, julgo ser essencial refletir, mais uma vez sobre este aspeto.

(Excerto de reflexão semanal – 03 a 07 de outubro de 2016).

Ou seja, esta investigação permitiu-me analisar e refletir permanentemente com base nas observações realizadas às crianças, analisar as notas de campo para permitir uma análise de dados o mais objetiva possível, para que, com base nestas, delineasse uma intervenção educacional pertinente e adequada ao grupo e ao contexto. Ponte (2008) afirma que o que está em causa é reforçar a competência profissional, habilitando-o [ao profissional] a usar a investigação como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas como que se defronta. Concomitantemente, foi interessante compreender melhor os sentimentos das crianças quando estão envolvidas em conflitos e quais as suas motivações para se envolverem nos mesmos. Esta compreensão permitiu-me refletir sobre a necessidade dos profissionais de educação legitimarem os sentimentos das crianças, como forma de promoverem a expressão das mesmas perante os outros. Outra das conceções constatadas com esta investigação diz respeito à intervenção do adulto enquanto modelo comunicacional e relacional. Sem dúvida que a minha intervenção mostrou que o papel do adulto é um modelo marcante para a aquisição de competências sociais.

Em suma, chego ao fim muito mais rica do que comecei, mas também consciente de que vou ter de continuar a aprender sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. E., & Harkins, D. A. (2002). Conflict Resolution in a Preschool Constructivist Classroom: A Case Study in Negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19–25.
- Barber, P. (2004) Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In Siraj-Blatchford (Coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 55-70). Lisboa: Texto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu Mundo* (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4 - 7.
- Carreiras, J. (2007). *Resolução Natural de Conflitos e Competências Sociais num Grupo de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. Lisboa: ISPA.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M. & Tam, H. (2001). Peer Conflicts of Preschool Children: Issues, Resolution, Incidence, and Age-Related Patterns, *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Conceções educativas e práticas de avaliação: As preocupações do/as profissionais. In, M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.) *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 114-132). Viseu: Psicossoma.
- Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B.P. Campos (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp.9-47). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009).
Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas.
Psicologia Educação e Cultura, 13(2) 455-479.
- D' Orey da Cunha, P. (1996). A Relação Pedagógica. In P. D' Orey da Cunha (Ed.),
Ética e Educação (pp. 53 - 68). Lisboa: UCP Editora.
- Eichmann, L. (2014). As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento
integral da criança dos 0 aos 3 anos (Dissertação de mestrado. Escola Superior
de Educação de Portalegre, Portalegre).
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais
entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- 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.
- Fisher, J. (2004) A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford
(Coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*
(pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- 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, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação
Calouste Gulbenkian.
- Freitas, L. (2002). Autonomia Moral na Obra de Jean Piaget: A Complexidade do
Conceito e a sua Importância para a Educação. *Educar*, 19, 11-12.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards,
L. Gandini & G. Forman, (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem
de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre:
Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2012). *Educação de 0 a 3 Anos: O atendimento em
creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste
Gulbenkian.

- Katz, L. & McClellan, D. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- 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.
- Killen, M. & E. Turiel. (1991). Conflict Resolution in Preschool Social Interactions. *Early Education and Development* 2(3), pp. 240-255.
- Ladd, G., Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119 – 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leme, M. I. da S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 17(3), 367–380.
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Editora ASA.
- 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 Emilia. In Formosinho, J.O. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109-160). Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Martins, C. L. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento Moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Matos, M. (2012). Reuniões de Pais e Trabalho com as Famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo - Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.

- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Moreno, M. C. & Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp.190-202). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.) (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5 - 28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. Apei.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *Actas Del VIII Simposio de La SEIEM* (pp. 153–180).
- 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.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. México: McGraw-Hill.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Eds.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 69–86). Santo Tirso: De Facto Editores.
- 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., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 547–552). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Sim-Sim, I., Silva & Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Dgide.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5-12.
- Vale, V. & Gaspar, M. F. (2004). Fios e desafios da inteligência emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças. *Revista portuguesa de pedagogia*, 38, 1-3, 337-357.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. 12. 109.117.

- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projectos em educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Vebber, F., & Jardim, A. B. (2011). Habilidades sociais na infância : uma experiência nos Anos Iniciais. *Cadernos Do Aplicação*, 24(1), 253–261.
- Vidal, R., García-Raga, L. & LópezMarín, R. (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196.
- Vinhas, T. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. Formadores: Vivências e Estudos, *Revista da Faculdade Adventista da Bahia*. 1(1). 63-80.
- Volk, A., Dane, A. D., Marini, Z. A. & Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 13, 1-11.

Legislação:

- Decreto - Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/01— I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Outros documentos:

- Projeto Educativo da Instituição, 2016-2018;
- Projeto Curricular, 2016-2017.

Anexo A - Dimensão Organizacional da Instituição Educativa¹¹

*Tabela C1.
Organização da Equipa Educativa da Instituição*

<u>Organização da equipa educativa</u>	
Direção pedagógica	1
Educadoras de infância	7
Auxiliares de ação educativa	7
Professores de atividades complementares	3
Psicóloga	1
Funcionários em serviços de apoio	4

¹¹ Dados recolhidos a partir do PE. Construção própria.

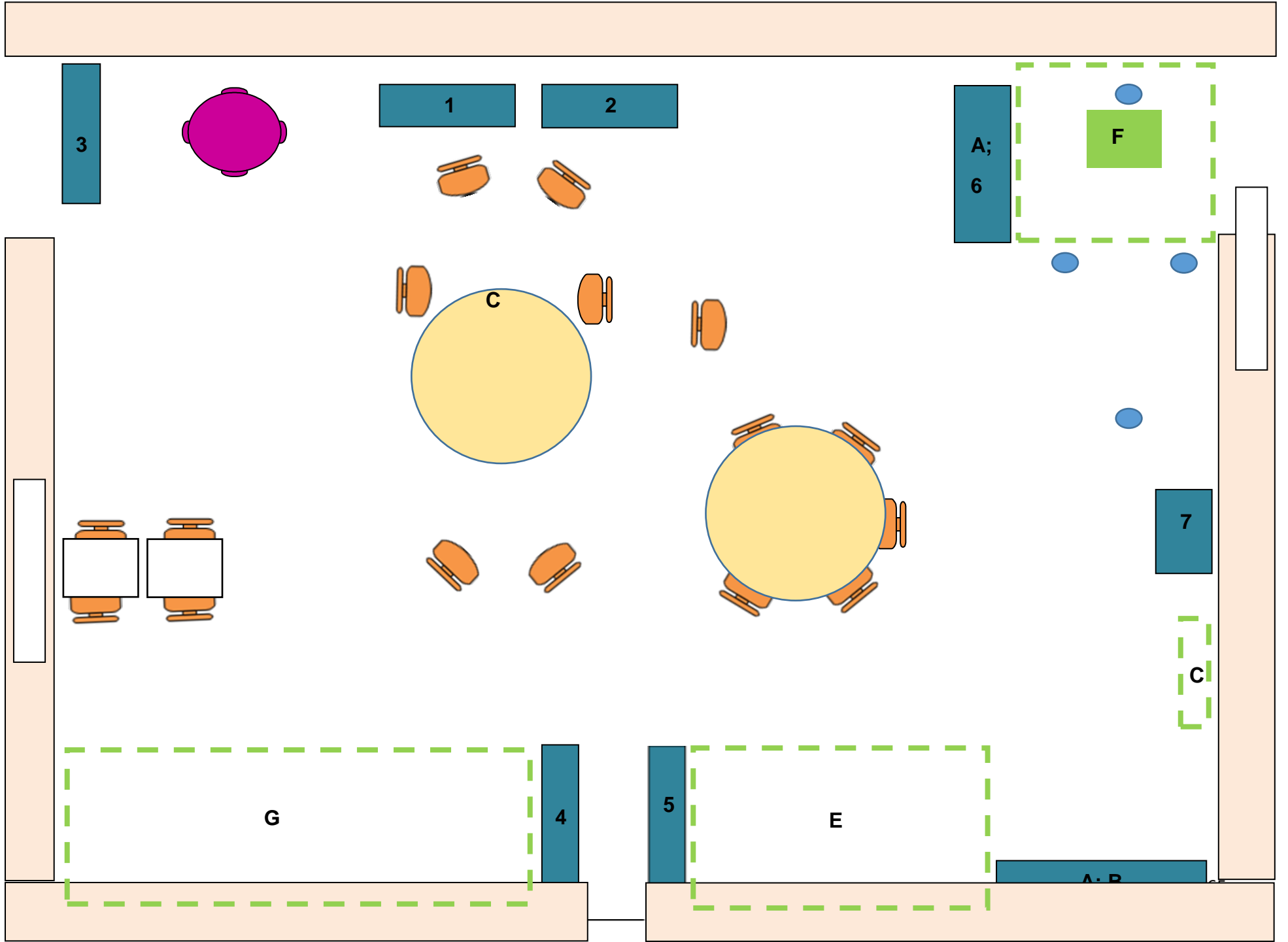
Anexo B – Caracterização da sala C1

Tabela D6.


Áreas da sala e materiais disponíveis


Área dos Blocos	<p>Nesta área, as crianças têm a oportunidade de adquirir e desenvolver competências a nível do domínio cognitivo e o físico.</p> <p>Materiais disponíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peças de lego: com as quais, geralmente, realizam construções e empilhamentos. Estas peças encontram-se divididas, em cestos, consoante o seu tamanho. - Animais: com os quais criam histórias, exploram e comunicam com eles; - Carros (vários tamanhos): com os quais, na maioria das vezes, manipulam sob a pista desenhada no tapete. - Materiais de madeira: pista de comboio (com várias peças de encaixe), vários comboios de diversos tamanhos e um castelo. <p>Esta área serve também de espaço físico à reunião da manhã e a todos os momentos de grande grupo.</p>
Área de Jogos	<p>Nesta área, as crianças podem explorar diferentes jogos de encaixe. Os jogos que a constituem são diversificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de encaixe (puzzles): com animais, figuras geométricas, associações a diferentes tamanhos; - Dominós; - Jogos de tabuleiro coletivos. <p>Nesta área, possibilitam-se aquisições do domínio cognitivo, uma vez que a maioria dos jogos permite associações e seriações.</p>
Área da Biblioteca	<p>Nesta área encontra-se uma estante com diversos livros e várias almofadas.</p> <p>As crianças têm a oportunidade de explorar os diferentes livros, sentar-se confortavelmente nas almofadas e explorar o livro.</p> <p>Esta área é frequentemente escolhida para as crianças contarem histórias aos amigos.</p>
Área do Faz-de-Conta	<p>Esta área é destinada à exploração de bonecas, objetos relacionados com a vida doméstica e peças de vestuário. É uma área procurada maioritariamente pelas meninas da sala, independentemente da idade. Aqui demonstram interesse recriar cenas do quotidiano (fazer piqueniques, passeios na praia, viagens de carro, etc.). Os materiais que a constituem são, portanto, materiais de uso quotidiano, uma mesa e quatro bancos, recipientes de vários tamanhos e diversas peças de vestuário. Têm também à sua disponibilidade alguns fantoches de dedo.</p> <p>Esta área oferece estímulos que apoiam e facilitam a exploração e o jogo simbólico.</p>
Área da Arte	<p>Nesta área as crianças tem oportunidade de experimentar e explorar alguns materiais de expressão artística. Têm, por isso, à sua disposição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais de desenho (lápiz de cera, lápis de pintar, lápis de carvão, marcadores pretos, marcadores coloridos); - Materiais de pintura (tintas, aguarelas, anilinas) + cavalete; - Materiais de desperdício (revistas e jornais)


	<p>- Materiais de diferentes texturas (plasticina, barro e, pontualmente, massa mágica)</p> <p>Têm também à disposição colas e tesouras, demonstrando muito agrado em manusear e experimentar a tesoura.</p> <p>Esta é uma área rica em estímulos sensório-motores, desenvolvendo a motricidade fina e global.</p> <p>A utilização do cavalete permite a realização de trabalhos através de uma perspectiva diferente, compreendendo aprendizagens ao nível da localização espacial.</p> <p>A sua localização perto do lavatório facilita a higiene necessária após estes momentos. Importa também referir que, todos os materiais se encontram ao nível das crianças, facilitando a sua utilização.</p>
Área da Natureza	Esta área apresenta um pequeno aquário com um peixe (adquirido pelas crianças no Dia do Animal) e uma tartaruga, que as crianças alimentam todos os dias.
Área da Escrita e da Matemática	<p>Esta área situa-se perto da janela (fonte de luz natural) e é constituída por duas mesas, quatro cadeiras e um computador. O material de apoio a esta área encontra-se localizado no centro da sala, e é constituído por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Blocos lógicos; - Listas de palavras; - Jornais e revistas; - Material de apoio à escrita (lápiz, borrachas, folhas).



LEGENDA DA PLANTA DA SALA

 - Janelas

 - Porta

 - Paredes

- A-** Área da Natureza
- B-** Lavatório
- C-** Área da Arte
- D-** Área dos Jogos
- E-** Área da Biblioteca
- F-** Área do Faz de conta
- G-** Área dos Blocos
- H-** Área da Escrita e da Matemática

- 1 e 7** - Estante de apoio – área de arte
- 2** – Estante de apoio – área dos jogos
- 3** – Armário da Equipa
- 4** – Estante de apoio – área dos Blocos
- 5** – Estante de livros (apoio ao Centro da Biblioteca);
- 6** – Estante de apoio – área do faz de conta;

Anexo C – Portefólio da PPS¹²

¹² Este documento encontra-se gravado em formato digital, num CD, anexado ao Relatório.

Anexo D – Cronograma da investigação

Tarefa	Data Inicio	Data Fim	Recursos Necessários
1ª abordagem – mediação efetiva por parte do adulto;	26 de setembro de 2016	20 de janeiro de 2017	- Adulto mediador.
2ª abordagem - apoiar a criança a orientar a resolução de conflito com o/os pare/pares;			
3ª abordagem - “guiar a criança de volta à outra parte envolvida”			
Entrevista às crianças.	30 de novembro	02 de dezembro	- Guião; - 8 crianças do grupo alvo; - Adulto.
Reunião com educadora cooperante e auxiliar de ação educativa.	A agendar (semana de 28 a 02)		- Folheto.
Entrevista às famílias	12 de dezembro	16 de dezembro	- Questões.

Anexo E – Guião da entrevista (crianças)

1. Se um amigo te bate, o que fazes?
2. Quando queres muito alguma coisa (por exemplo, um brinquedo), mas não consegues, o que fazes?
3. Se estragam um brinquedo teu, o que fazes?
4. Como achas que podemos resolver os problemas com os amigos?

Anexo F – Consentimento informado

Termo de Consentimento Informado aos Pais das Crianças

O meu nome é Diva Santos do Lago, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste momento estou a desenvolver uma investigação sobre a resolução de conflitos. O objetivo desta investigação é analisar e compreender de que forma as crianças resolvem os seus conflitos no Jardim de Infância. Os resultados obtidos nesta investigação serão utilizados apenas para a realização de um plano de intervenção que será analisado na minha tese para a obtenção do grau de mestre.

Para o efeito, venho pela presente solicitar a autorização de V.as Ex.as para a participação da/do seu filho(a) no referido trabalho de investigação, nomeadamente através da observação das crianças no contexto educativo e da sua participação em conversas, em grande e pequeno grupo. Esta investigação será realizada apenas com as crianças que os encarregados de educação assim o permitirem bem como com as crianças que assim o desejarem (o seu consentimento será registado graficamente através da sua assinatura).

Importa assegurar que a identidade e os direitos das crianças serão salvaguardados.

A investigação será realizada entre novembro de 2016 e janeiro de 2017, em todos os espaços do Jardim de Infância.

Agradecendo desde já a atenção de V.as Ex.as para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em contactar-me.

Diva Santos do Lago
Lisboa, 14 de novembro de 2016.

..... (Recortar e devolver, s.f.f.)

Eu, encarregado de educação de _____
autorizo o/a meu/minha filho(a) a participar no Projeto de Investigação para a concretização de tese de mestrado da aluna Diva Santos do Lago.

Anexo G – Portefólio da criança¹³

¹³ Este documento encontra-se gravado em formato digital, num CD, anexado ao Relatório.