



## **A AÇÃO DO/A EDUCADOR/A NA GESTÃO DE CONFLITOS**

**Ana Marta da Cunha Lopes**

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

**2017**



## **A AÇÃO DO/A EDUCADOR/A NA GESTÃO DE CONFLITOS**

**Ana Marta da Cunha Lopes**

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

Orientador/a: Prof. Doutora Manuela Rosa

**2017**

“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para  
a sua própria produção ou construção”  
(Freire, 2003)

## AGRADECIMENTOS

Mais uma longa etapa da minha vida concluída, e claro que não podia deixar de agradecer a todos aqueles que estiveram sempre comigo e me ajudaram a enriquecer tanto a nível pessoal como profissional.

Começo, em primeiro lugar, por agradecer aos meus pais e ao meu namorado, que me apoiaram incondicionalmente nas minhas dificuldades, acreditaram sempre em mim e incentivaram-me a lutar pelos meus sonhos. Obrigado por passarem muitas horas a ouvir as minhas inseguranças, a ajudarem-me a arranjar soluções para as ultrapassar, a lerem os meus trabalhos académicos, por todas as palavras de apoio que me deram e por me abraçarem e secarem as minhas lágrimas quando algo não corria como tinha esperado ou quando as saudades das crianças com quem trabalhei já apertavam.

À minha madrinha, tia, primos e avô por acreditarem nas minhas capacidades e me dizerem sempre que serei uma excelente educadora. Também agradeço à minha afilhada por me fazer sorrir, dar força todos os dias e participar em muitas das minhas ideias, mesmo antes de as colocar em prática com as outras crianças.

Agradeço também às minhas amigas Inês, Rita, Joana, Catarina, Cátia, Rita Campos e Liliana que estiveram sempre presentes quando precisei delas, e por me fazerem rir dos nossos disparates quando estou muito *stressada*, por me ouvirem falar sobre as minhas aventuras e aprendizagens que realizei com as crianças e também por me apoiarem e ajudarem no meu percurso académico.

O meu agradecimento à minha supervisora Manuela Rosa que me apoiou e orientou ao longo das Práticas Profissionais, quer em Creche quer em Jardim de Infância, estando sempre disponível para me ouvir sobre as minhas dificuldades, dando-me sugestões para melhorar as minhas intervenções e, acima de tudo, obrigada por me fazer refletir diariamente sobre a minha postura, podendo assim pensar por mim e compreender como essas reflexões são a base para desenvolver uma prática de qualidade.

Não podia deixar de agradecer às equipas educativas e diretoras que me acolheram de forma tão calorosa, mostrando-se sempre disponíveis para me ajudar e por valorizarem as minhas ideias e opiniões. Tenho de fazer um agradecimento especial às educadoras cooperantes, que me deixaram entrar mesmo por pouco tempo nas suas salas e deram-me espaço para errar, repensar e alcançar os meus objetivos, estando

sempre ao meu lado para me ajudar e partilhando comigo estratégias e ideias que foram essenciais para a minha prática e que me servirão como alicerces para o futuro. Também, não podia deixar de agradecer às auxiliares de ação educativa, com quem conversei diariamente e com quem realizei muitas aprendizagens. Todas essas pessoas mostraram-me o verdadeiro sentido do trabalho em equipa, pois se todas remarmos no mesmo sentido melhor será a educação e o desenvolvimento que estamos a proporcionar às crianças.

Um grande agradecimento a todas as famílias por me deixarem entrar na vida dos seus filhos e me tratarem como se fosse parte integrante da equipa educativa, sobretudo a família do X e da C que me deram autorização e sempre se mostraram disponíveis para participar na construção do portefólio da criança.

E, por fim, o meu maior agradecimento a todas as crianças com as quais intervim, estas deram-me força naqueles dias em que parecia que o melhor era desistir, por me deixarem ser companheira de brincadeiras delas, por me fazerem sorrir diariamente, pelos afetos e por partilharem comigo grandes aprendizagens, pois, para mim, educar é um processo constante de dar e receber novos conhecimentos.

Um sincero obrigado a todos.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo demonstrar, de maneira reflexiva, a Prática Profissional Supervisionada (PPS) - Módulo II que decorreu no contexto de Jardim de Infância com crianças entre os 4 e os 6 anos de idade.

No presente relatório, em primeiro lugar, começo por apresentar uma breve caracterização do contexto educativo, que serviu de base para definir as intenções pedagógicas que detive para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa ao longo da minha intervenção.

Pretendo, ainda, demonstrar que realizei uma investigação-ação em torno da ação do/a educador/a na gestão de conflitos no Jardim de Infância, pois ao longo do estágio fui-me apercebendo que era frequente a existência de conflitos entre as crianças. Tal como no contexto de Creche, no qual tinha estado anteriormente, por isso, foi essencial pensar e implementar estratégias que ajudaram as crianças a compreender como se podia resolver os conflitos.

Para a realização desta investigação-ação baseei-me numa metodologia qualitativa e na utilização de técnicas como: a observação direta e participante, os inquéritos respondidos pela educadora cooperante e pelas crianças, a análise documental sobre a temática e os registos escritos e fotográficos.

Por fim, compreendi que promover momentos de partilha e cooperação entre as crianças são os elementos chave para a gestão de conflitos e como é essencial o/a educador/a, perante estes, assumir uma postura de mediador/a. Isto permite às crianças desenvolverem o seu pensamento, a sua criatividade e a capacidade de autorregulação.

**Palavras-chave:** Conflitos; Crianças; Educador/a; Jardim de Infância.

## **ABSTRACT**

This report was prepared within the framework of the Masters in Pre-School Education and aims to demonstrate, in a reflexive way, the Supervised Professional Practice (PPS) - Module II that took place in the context of kindergarten with children between 4 and 6 years old. In this report, I firstly present a brief description of the educational context, which served as the basis for defining the pedagogical intentions that I detained for the children, the families and the educational team throughout my speech.

I also want to show that I carried out an action research about the kindergarten teacher's action, in the conflict's management in kindergarten, because throughout the internship I was aware that there was frequent conflict between children, such as in nursery school context, my previous experience, and for that it was essential to think and implement strategies in helping children understand how conflicts could be resolved.

For the accomplishment of this action research I based my work on a qualitative methodology and the use of techniques such as: direct and participant observation, the surveys answered by the cooperating educator and the children, the documentary analysis on the subject and the written and photographic registers.

Finally, I understood that promoting moments of share and cooperation among children are the key elements for conflict management and how it is essential for the kindergarten teacher to take on a mediator role, as this allows children to develop their thinking, creativity and the ability to self-regulate.

**Keywords:** Conflict; Children; Kindergarten teacher; Kindergarten;

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	3
2.1. O que nos rodeia – Meio onde está inserido o contexto.....	3
2.2. Mundos que giram - Contexto socioeducativo.....	3
2.3. Todos unidos por uma causa – Equipa educativa.....	4
2.4. O nosso mundo – Caracterização do ambiente educativo da sala.....	6
2.5. Pequenos exploradores – Caracterização do grupo de crianças.....	9
2.6. Canto da família - Caracterização das famílias.....	10
3. Análise reflexiva da intervenção.....	13
3.1. Planificação geral.....	13
4. Investigação em jardim de infância.....	19
4.1. Identificação da problemática.....	19
4.2. Revisão de literatura .....	20
4.2.1. Conflitos entre as crianças em Jardim de Infância.....	21
4.2.2. Circunstâncias desencadeadoras de conflitos.....	24
4.2.3. Papel do/a educador/a nos conflitos.....	27
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	30
Finalidades do Estudo.....	31
Estratégias de intervenção.....	31
Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados.....	34
4.4. Análise e interpretação dos dados.....	36
4.5. Conclusões da investigação.....	42
5. Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto.....	43
6. Educar hoje, amanhã e sempre – considerações finais.....	50
Referências.....	52
Anexos.....	58

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Início da Investigação.....	37
Figura 2. Meio da investigação.....	37
Figura 3. Fim da investigação.....	37
Figura 4. Desenho Conjunto.....	38
Figura 5. Espelho.....	39
Figura 6. Deves fazer com os outros na ótica da criança.....	40
Figura 7. Não deves fazer com os outros na ótica da criança.....	40
Figura 8. Razões das zangas entre as crianças na sua ótica.....	41
Figura 9. Reações das crianças perante os conflitos.....	41

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Estratégias de intervenção para ajudar as crianças a resolver os conflitos..	31
Tabela 2. Cooperação entre as crianças.....	37
Tabela 3. Exemplos de cooperação e partilha entre as crianças.....	38

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI Associação Profissionais de Educação de Infância  
JI Jardim de Infância  
PCC Projeto Curricular de Casa  
PCG Projeto Curricular de Grupo  
PPS Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende demonstrar de forma reflexiva a minha intervenção ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS) - Módulo II no contexto de Jardim de Infância (JI), no período entre 26 de setembro de 2016 a 20 de janeiro de 2017. Esta foi realizada com um grupo de crianças heterogéneo entre os 4 e os 6 anos de idade, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no concelho de Lisboa.

Para a elaboração deste relatório tive por base o portefólio (*em anexo no cd*) que realizei ao longo do estágio, este foi um instrumento que me permitiu melhorar a minha intervenção na prática.

Deste modo, este documento encontra-se subdividido em duas partes. Na primeira parte começo por caracterizar o contexto onde desenvolvi a prática (o meio, a instituição e todos os intervenientes do âmbito educativo - crianças, equipa educativa e famílias) e também apresento a caracterização do ambiente educativo da sala. Após isto demonstro as intenções gerais e específicas que adotei ao longo da minha intervenção com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

De seguida, ainda na primeira parte, apresento a problemática da investigação. Neste capítulo, começo por identificar e fundamentar a problemática que correspondeu à ação do/a educador/a na gestão de conflitos em JI. Escolhi este tema pois os conflitos entre pares eram um comportamento muito recorrente no contexto no qual desenvolvi a minha prática. Faço ainda a revisão de literatura sobre a temática, bem como apresento o roteiro ético e metodológico que orientou a minha intervenção. Depois, demonstro as estratégias que implementei para ajudar as crianças a resolver os conflitos existentes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, ainda, apresento a análise e interpretação dos dados. Finalizo com as conclusões do estudo.

Já a segunda parte do relatório corresponde a uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade de docente enquanto futura educadora, onde demonstro as aprendizagens efetuadas ao longo dos dois períodos de PPS, nos quais tomei consciência de alguns princípios que utilizei ao longo da minha ação e que me servirão de base para o meu futuro profissional.

Por fim, ainda na segunda parte apresento as considerações finais, onde reflito sobre toda a minha intervenção e falo um pouco sobre a importância da investigação realizada, para mim enquanto futura profissional da educação.

## **Parte I**

### **2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

Este primeiro capítulo corresponde a uma breve caracterização dos aspetos que mais marcaram a Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS).

#### **2.1. O que nos rodeia – Meio onde está inserido o contexto**

A instituição na qual realizei a PPS – Módulo II (PPS) localizava-se no distrito de Lisboa. De acordo com o Projeto Curricular de Casa (PCC/ 2016-2017) <sup>1</sup>, relativamente às redes de transportes junto da instituição, estas eram de difícil acesso, o que condicionava muitas vezes o horário de chegada das crianças, porém, como forma de garantir o bom funcionamento das salas, a equipa educativa da instituição definiu um horário fixo para a entrada das crianças, sendo este entre as 8h00 e as 9h30. Ainda, junto da instituição podíamos encontrar bastantes serviços do setor terciário, nomeadamente estabelecimentos comerciais, espaços verdes, um teatro e um quartel de bombeiros. Esta variedade de serviços era muito benéfica para as crianças, uma vez que permitia que se deslocassem ao espaço exterior<sup>2</sup>, de maneira a enriquecer os seus conhecimentos.

#### **2.2. Mundos que giram - Contexto socioeducativo**

Como estava mencionado no Projeto Educativo da Instituição (2015-2018), esta era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que foi inaugurada em 1878 com a valência de ensino primário. No entanto, mais tarde, face às necessidades demonstradas pelos residentes da freguesia, começou a ter respostas sociais para as valências de Berçário, de Creche e de JI. Atualmente acolhia crianças entre os 4 meses

---

<sup>1</sup> Elaborado pelos membros da Equipa Educativa da instituição.

<sup>2</sup> Através de conversas informais com a educadora cooperante compreendi que as saídas ao exterior com as crianças eram muito frequentes. Porém durante o tempo em que lá estive a estagiar, embora eu e a educadora cooperante tivéssemos pensado em sair, não foi possível devido as obras que estavam a ser realizadas em torno da instituição, o que podia por em causa a segurança das crianças.

e os 6 anos de idade, e as crianças de JI dispunham de um serviço de C.A.F. (Componente de apoio à Família) assegurado pelos membros da equipa educativa da instituição. A intervenção desta instituição desenvolvia-se em torno de respostas sociais para as crianças, uma vez que era constituída por seis instituições que se localizavam no distrito de Lisboa, destinadas aos idosos e à população mais carenciada.

No que diz respeito à estrutura do edifício, este era composto por dois andares<sup>3</sup>, um pátio exterior, com um área coberta e descoberta, uma área de relvado e um pátio com pavimento adaptado para às crianças da valência de Creche.

### **2.3. Todos unidos por uma causa – Equipa educativa**

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição (2015-2018), a equipa educativa era formada por uma diretora, uma técnica de serviço social (a tempo parcial), seis educadoras de infância, oito ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. Na sala em que intervimos existia uma educadora que possuía 28 anos de experiência e uma auxiliar de ação educativa com 17 anos de experiência.

Através de observações e de conversas informais com a educadora cooperante, apercebi-me de que, embora a presença da auxiliar de ação educativa não fosse permanente na sala, o trabalho entre elas era colaborativo, visto que partilhavam diariamente os trabalhos que tinham sido concretizados com as crianças e trocavam ideias entre si sobre as temáticas que estavam a ser trabalhadas, entendia-se que, acima de tudo, valorizavam o desenvolvimento integral das crianças. Ainda, é de destacar que a relação entre todos os membros da equipa educativa era bastante cooperativa, uma vez que sempre que era necessário existia um apoio mútuo entre as salas, de maneira a garantir o bem-estar das crianças. Também a hora de programação, definida pela instituição, permitia que as educadoras de infância permutassem ideias para melhorar a sua intervenção e preparassem atividades coletivas, pois como pude observar sempre que existiam datas comemorativas ou um projeto sobre uma determinada temática todos os membros da equipa educativa e as crianças juntavam-se num espaço para divulgar os seus trabalhos e aprendizagens (*cf. Anexo A- Reflexão diária Nº7*).

---

<sup>3</sup> No qual no piso um destinava-se a valência de Berçário, Creche e duas salas de Jardim de Infância e ao espaço comum, o refeitório, sendo que o segundo andar correspondia à sala de Jardim de Infância onde realizei a minha intervenção.

Para além do trabalho que desenvolviam com a educadora cooperante, as crianças tinham atividades extracurriculares<sup>4</sup> lecionadas por professores exteriores à instituição, que eram uma mais-valia para estas enriquecerem os seus conhecimentos.

De acordo com Formosinho e Machado (2009) ao trabalharmos em equipa estamos a privilegiar “oportunidades para [os elementos da equipa educativa] aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas” (p. 33). Assim sendo, ao trabalharmos em equipa estamos a promover um pensamento conjunto, no qual existe uma partilha de diversos conhecimentos, ideias, de ajuda mútua e de respeito pelas opiniões de todos os intervenientes. Este tipo de trabalho serve, também, como modelo para as crianças, visto que é a partir das observações que fazem que vão compreendendo as vantagens de trabalhar em grupo e formando a sua identidade. Deste modo, o principal objetivo do trabalho em equipa era definir estratégias que permitissem à criança desenvolver-se na sua globalidade como também era uma forma de melhorar a nossa prática profissional, visto que somos seres que estamos diariamente em constante aprendizagem e quanto mais soubermos melhor será a nossa resposta perante o grupo com o qual estamos a trabalhar.

Com base no Projeto Curricular de grupo<sup>5</sup> (PCG/ 2016-2017) e numa conversa informal com a educadora cooperante compreendi que a instituição não se baseava em nenhum modelo pedagógico específico. A sua intervenção desenvolvia-se em torno de diferentes abordagens naturalistas, construtivistas e desenvolvimentistas com as crianças, as famílias e a comunidade. A equipa educativa defendia que as atividades permitiam “às crianças adquirem competências em todos os níveis do saber- o saber ser, o saber estar e o saber fazer, aplicando assim competências tanto para o seu crescimento pessoal como também daqueles que as rodeiam, numa vivência de aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária” (PCG, 2016-2017, p.16).

Ainda através desse documento e de uma conversa informal com a educadora cooperante entendi que, embora esta também não utilizasse um único modelo pedagógico específico na sua intervenção, baseava-se muito em torno dos princípios e instrumentos do Movimento da Escola Moderna, uma vez que, diariamente, utilizava instrumentos de pilotagem desse modelo pedagógico, como, por exemplo, o mapa de presenças, e todos os projetos que desenvolvia com as crianças eram concretizados

---

<sup>4</sup> As atividades extracurriculares eram de: educação física, inglês e música e dança. É de salientar que as últimas três atividades não eram frequentadas pelo grupo na totalidade.

<sup>5</sup> Projeto elaborado pela educadora cooperante.

com base na metodologia de trabalho por projeto, em que o seu principal objetivo era que elas fossem construindo o seu conhecimento através das suas próprias descobertas.

Assim, as intenções educativas da educadora cooperante, mencionadas no PCG (2016-2017), eram: “educar para a diversidade e respeito pelo o outro (cf. Anexo A- Reflexão diária Nº5); inculcar a importância do respeito pelas regras de convivência em sociedade; despertar o gosto pela descoberta e pela experimentação, uma vez que acredito que a experimentação envolve as crianças e assim a aquisição de conhecimentos é feita de uma forma sólida e consistente; inculcar o gosto pela leitura e pela escrita, levando as crianças a serem pesquisadoras, ajudando-as nas várias etapas da vida; desenvolver o gosto pela aprendizagem e a importância do método de trabalho como meio facilitador de todas as aprendizagens; e despertar para o cuidado e respeito pelo planeta e por todos os seres que lá habitam, bem como a utilização responsável dos seus recursos naturais” (PCG, 2016-2017, p.15). Ou seja, compreendi que grande parte do trabalho da educadora cooperante partia do “*stock de conhecimentos*” (Ferreira, 2004) das crianças (Cf. Anexo A- Reflexão diária Nº8), pois estas são atores sociais competentes (Ferreira, 2004) com grandes conhecimentos e opiniões, portanto é a partir daí que o/a educador/a deve partir de forma a garantir que a criança se desenvolve completamente.

## **2.4. O nosso mundo – Caracterização do ambiente educativo da sala**

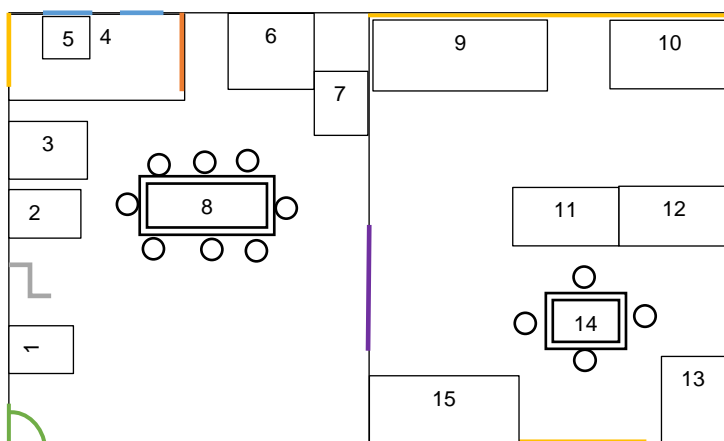
Relativamente à organização do espaço compreendi, através de uma conversa informal, que as intencionalidades da educadora cooperante quando organizou o espaço foi ter áreas bem definidas, tendo o cuidado de não juntar áreas muito conflituosas e, ainda, referiu que ao longo do ano era imprescindível reformular e criar espaços diferentes, introduzir novos materiais que vão ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças. Também, nessa conversa informal, entendi que as regras da sala e o número de crianças delimitado para cada área foi acordado com o grupo de crianças, sendo que foram estas que realizaram as etiquetas com a representação icónica que se encontram em cada área.

Além disso, de acordo com o PCG (2016-2017) e de observações, as principais intenções da educadora cooperante na organização dos espaços e dos materiais foram:

privilegiar interações entre pares, incentivar a autonomia das crianças na escolha de espaços e materiais, estimular a curiosidade e o pensamento cognitivo das crianças e promover aprendizagens diversificadas e significativas para as crianças.

Assim, a sala C3<sup>6</sup>, localizada no 2º andar da instituição, era formada por duas salas divididas em diversas áreas de aprendizagem e por uma casa de banho própria. Em relação às áreas que constituíam a sala, estas estavam distribuídas na: área da casinha e área de casinha de madeira que promoviam o jogo de faz-de-conta entre as crianças e permitiam trabalhar a área de Formação Pessoal e Social; área dos fantoches que proporcionava o aumento da criatividade das crianças através do jogo dramático; área do computador que possibilitava que as crianças começassem a utilizar e a contactar com meios tecnológicos e informáticos e servia para pesquisar sobre diversas temáticas; área da garagem que permitia às crianças trabalhar o domínio matemático, sobretudo o pensamento espacial; área da biblioteca que permitia às crianças enriquecer as suas capacidades literárias, alargar o seu vocabulário e desenvolver a emergência da leitura e da escrita; área dos jogos de mesa que possibilitava que as crianças trabalhassem o seu raciocínio Matemático e iniciassem a escrita de determinadas palavras devido à diversidade de puzzles, letras e jogos matemáticos disponíveis; área da expressão plástica que permitia às crianças desenvolverem as suas capacidades expressivas e criativas e manifestarem a sua opinião crítica sobre diversas formas de artes; e, por fim, a área do tapete que proporcionava momentos de diálogo, de partilha e de aquisição de novos conhecimentos.

Planta da sala



1. Armário com materiais
  2. Lavatório
  3. Armário de apoio à educadora
  4. Tapete
  5. Área da Biblioteca
  6. Casa de banho
  7. Área dos fantoches
  8. Mesa com cadeiras à volta
  9. Área da casinha
  10. Área da casinha de madeira
  - 11 e 12. Armário com jogos
  13. Área do computador
  14. Mesa com cadeiras à volta
  15. Área da garagem
- Janelas — Porta  
— Placares de trabalho  
— Espelho — Divisão da sala  
— Escada para o sótão

<sup>6</sup> Designação atribuída a sala pelos membros da instituição.

A sala contava com uma boa iluminação natural, e ao fundo das escadas cada criança tinha um cabide individual, com o respetivo nome e fotografia, onde colocavam os seus pertences. Tal como afirmam Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a “organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.24). Por isso é fulcral que o/a educador/a ao longo do tempo avalie o espaço e os reorganize segundo os interesses e a evolução do grupo, como pude observar, visto que desde que entrei na sala esta foi sendo reorganizada, pois, de acordo com a educadora cooperante a sua organização não estava a responder às necessidades das crianças.

Segundo o PCG (2016-2017), a rotina diária da sala na qual realizei a minha intervenção encontrava-se dividida em: momentos de assembleia de grupo marcados pelo tempo planear, no qual as crianças, em conjunto comigo ou com a educadora cooperante, decidiam o que iam fazer ao longo do dia, onde se atribuíam os responsáveis do dia num mapa, se fazia a marcação do tempo e em que as crianças assinalavam num mapa específico a sua presença; tempo de atividades pedagógicas concretizadas individualmente, em pequeno ou grande grupo, no qual as crianças realizavam os seus projetos ou atividades de escolha autónoma, durante este tempo as crianças que não estavam a realizar nenhuma tarefa tinham liberdade para escolher a área para qual queriam ir; tempos para arrumar, no qual as crianças arrumavam os materiais utilizados e tratavam da sua higiene pessoal; tempo de reflexão e registo, em que as crianças partilhavam as suas ideias, sobre o que fizeram e como fizeram, que iam sendo registadas por um dos adultos da sala; e na parte da manhã existia, ainda, um tempo de suplemento alimentar, onde as crianças comiam pão ou fruta.

Através de uma conversa informal com a educadora cooperante e do PCG (2016-2017), compreendi que a principal intenção educativa para a organização de uma rotina era que a criança pudesse prever o que podia fazer nos vários momentos do dia, isto permitia desenvolver o seu sentido de responsabilidade e dava-lhes liberdade para proporem modificações sempre que necessário.

Além demais, a educadora cooperante referiu que realizava maior parte das atividades em pequenos grupos, para que, existisse uma atenção mais individualizada com as crianças, compreendendo, assim, as necessidades destas e quais as melhores estratégias a implementar na sua intervenção, isto permitia que as crianças se

sentissem mais apoiadas e confiantes, o que terá repercussões positivas na sua autoestima.

Desta forma, uma rotina diária estruturada é fundamental para o desenvolvimento das crianças, visto que “ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (Proença, 2004, citado por Rodrigues & Garms, 2007, p. 128). Do meu ponto de vista uma rotina diária coerente e que respeite o ritmo de cada criança, é uma forma de privilegiar o seu bem-estar, as suas aprendizagens e a sua autonomia.

## **2.5. Pequenos exploradores – Caracterização do grupo de crianças**

O grupo era composto por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (*cf. Tabela B4*). Destas, quinze crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, das quais vinte e duas crianças eram de nacionalidade portuguesa, uma era de origem italiana e outra de origem brasileira.

Relativamente ao percurso institucional das crianças, todas tinham frequentado a instituição no ano anterior, algumas acompanhavam a educadora cooperante. Como vim a verificar no PCG (2016-2017) este grupo resultou da junção de três grupos distintos. Uma vez que na instituição existia um regime de rotatividade entre os membros da equipa educativa, todas as crianças já conheciam a educadora cooperante e as outras crianças, o que permitiu uma boa adaptação por todo o grupo de crianças às regras e às rotinas estabelecidas na sala.

No decorrer da PPS, através de observações e de conversas informais com a educadora cooperante, fui me apercebendo de algumas características do grupo. Desta forma, este era um grupo bastante curioso sobre o mundo que o rodeava, pois estavam sempre a colocar questões e a partilhar conhecimentos sobre as diversas temáticas que surgiam no quotidiano (*cf.p. 73 - Portefólio JI*). Além disso, eram crianças bastante autónomas em todos os momentos da rotina, uma vez que já sabiam como se deviam organizar e as escolhas que diariamente tinham de realizar. Nota-se assim que as regras estabelecidas na sala foram interiorizadas pelas crianças, o que é uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Também era um grupo que gostava muito de partilhar as suas vivências fora do âmbito do JI (*cf.p. 121 e 125- Portefólio JI*), o que era um aspeto

muito relevante para o/a educador/a ir conhecendo cada criança, em todos os contextos da sua vida e, assim, estabelecer estratégias na sua intervenção que vão ao encontro das necessidades e dos interesses destas.

Também era visível que este grupo de crianças mostrava especial interesse em realizar trabalhos relacionados com o subdomínio das artes visuais, sobretudo desenho e pintura, pelos momentos de exploração de histórias e adivinhas em grande grupo e pelas brincadeiras na área da casinha e na área da garagem.

Todavia, as maiores fragilidades deste grupo, estavam relacionadas com problemas linguísticos e a relação entre pares. No que diz respeito aos problemas linguísticos, embora todas as crianças fossem capazes de dar as suas opiniões e construir frases simples, havia três crianças que estavam sinalizadas para a terapia da fala<sup>7</sup>. Esta dificuldade diagnosticada fazia com que por vezes o diálogo com duas destas crianças se tornasse um pouco confuso e impercetível, como se pode observar no exemplo que se segue “comecei a manhã por perguntar às crianças onde tinham ido no fim de semana, quando cheguei ao G, ele respondeu “benica”. Como nem eu nem educadora cooperante estávamos a compreender o local onde a criança tinha ido pedi-lhe para repetir desta vez mais devagar, após várias tentativas deste, o R (outra criança) conseguiu compreender que este tinha ido ao estádio do Benfica” (*excerto da reflexão diária nº 47, 5 de dezembro, tapete de acolhimento*). Esta dificuldade em entender algumas das palavras pronunciadas pela criança pode provocar problemas na sua autoestima e nas interações que estabelece com os outros (Lousada, 2012). Relativamente à relação entre pares esta era marcada por alguns conflitos, que normalmente estavam relacionados com a dificuldade de partilhar materiais e espaços e em desvalorizar as necessidades dos outros em seu benefício, como se pode observar durante o momento de brincadeira “a L foi junto do S e pegou num dos limões que estava em cima da mesa, rapidamente este disse “esse limão é meu” e tirou da mão da L” (*excerto da reflexão diária Nº28, 4 de novembro, área da casinha*).

## **2.6. Canto da família - Caracterização das famílias<sup>8</sup>**

---

<sup>7</sup> Mas apenas uma era acompanhada no exterior por uma Terapeuta da fala, as restantes por opção da família não tinham apoio especializado.

<sup>8</sup> Relativamente as idades e habilitações profissionais das famílias não foi possível obter essa informação, uma vez que a educadora cooperante também não a detinha, tratando de dados confidenciais que não me foram disponibilizados.

Como refere Nunes (2004) a família é a primeira instituição com a qual a criança contata e é “aí que aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprende as regras básicas de vida ... e descobrem os valores e critérios morais” (p.33). É neste meio familiar que a criança forma a sua personalidade e adquire os seus valores, por isso é essencial desenvolver uma relação de cooperação entre a família-escola para que os conhecimentos que são adquiridos na sala possam ser complementados em casa, o que será vantajoso para o desenvolvimento integral delas.

Assim sendo, como pude constatar no PCG (2016-2017), das vinte quatro crianças que formavam o grupo, vinte crianças viviam numa estrutura familiar nuclear e quatro destas viviam numa estrutura monoparental.

Ainda, segundo o documento mencionado acima, o PCC (2016-2017) e uma entrevista realizada à educadora cooperante compreendi que as famílias:

- Colaboravam “na execução de trabalhos e atividades propostas pela educadora ou pela casa de infância” (cf. Anexo C- EC1);
- Participavam “espontaneamente de acordo com algumas temáticas que se vão desenvolvendo e das quais têm feedback por parte do JI” (cf. Anexo C- EC1);
- Partilhavam “livros e objetos que podem complementar o trabalho desenvolvido em ambiente de sala” (cf. Anexo C- EC1);
- lam “ao JI participar em atividades solicitadas pelos adultos ou eles próprios oferecem-se para vir ao JI falar de determinada temática /vivência/partilhando saberes” (cf. Anexo C- EC1);
- Participavam “em reuniões coletivas que são realizadas por trimestre e reuniões individuais que podem ser solicitadas quer pela educadora cooperante como pela família para falar de assuntos específicos da criança” (cf. Anexo C- EC1). Nas reuniões coletivas eram “divulgados os objetivos dos trabalhos, atividades e projetos desenvolvidos” (PCC, 2016-2017, p.43);
- lam “ao JI comemorar os aniversários das crianças e assistir às festas comemorativas preparadas pela instituição” (cf. Anexo C- EC1);
- Trocavam “informações com a educadora relevantes sobre a criança” (cf. Anexo C- EC1);
- Colaboravam no projeto de Comunicação Ativa e Criativa (CAC) que consistia numa plataforma on-line que as famílias podiam consultar em casa, na qual

constava o trabalho pedagógico que era realizado diariamente, uma vez que estavam presentes notícias e artigos relevantes, as ementas semanais, a calendarização de atividades, fotografias de atividades e futuros eventos e era um espaço no qual as famílias podiam dar sugestões para novas atividades (PCC, 2016-2017). Ainda, é de realçar que a instituição mantinha a confidencialidade das crianças, uma vez que para aceder a esta era necessário a introdução da respetiva password, atribuída a cada família no início do ano letivo;

- Tinham acesso no fim de cada semestre a uma ficha de observação individual, de modo a compreender a evolução da criança. Também lhes era dado no final do ano um vídeo ilustrativo com a evolução da criança (PCG, 2016-2017);
- Levavam para casa, no fim do ano, uma pasta pessoal com uma compilação dos trabalhos realizados pelas crianças e o caderno de desenho, no qual se conseguia compreender a evolução destas ao longo do ano letivo (PCG, 2016-2017);
- Observavam semanalmente cartazes elaborados pela educadora cooperante com fotografias das atividades que foram realizadas com as crianças durante a semana (PCG, 2016-2017);
- Tinham espaço para fazer críticas e sugestões ao trabalho da educadora (PCC, 2016-2017);

Além disso, como pude observar, a relação entre os membros da equipa educativa da sala e as famílias era bastante saudável, penso que isso se devia a abertura que era dada a estas. Permitindo, assim, uma troca de informações relevantes sobre o bem-estar da criança, como se pode verificar no exemplo que se segue:

“Hoje a mãe do U foi junto da educadora cooperante, e deu-lhe uma lista com os alimentos que a criança podia ingerir, uma vez que tinha sido operado ao intestino de urgência, era essencial que até ordem do médico ele realizasse uma dieta prescrita por este e disse-lhe que se esta estivesse com alguma dúvida para lhe ligar” (*excerto da reflexão diária Nº66, 16 de janeiro, sala de atividades*).

Também pude observar a existência de redes de sociabilidade familiar alargada (Ferreira, 2004), visto que existiam muitos avós e tios que iam buscar e levar as crianças do grupo com o qual intervim.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

#### 3.1. Planificação geral

Partindo da caracterização realizada defini um conjunto de intenções para toda a comunidade educativa que valorizei ao longo da minha intervenção. É de salientar que todas as intenções definidas foram ao encontro do que estava determinado no PCG e no PCC pois, na minha opinião, quando já existem intenções pré-definidas, o nosso papel enquanto estagiárias é o de delinear intenções que vão ao encontro do que já existe na instituição, estabelecendo assim uma relação de complementaridade (cf. *Planificações diárias e semanais- Portefólio JI*).

Desta forma, neste capítulo, começarei por apresentar as minhas intenções gerais para toda a comunidade educativa (equipa educativa, família e crianças) e depois as intenções específicas para o grupo de crianças com as quais intervim. De seguida, irei apresentar a avaliação aprofundada que realizei de uma criança com base no portefólio da criança (cf. *Portefólio de JI- secção 4.3.*). A seleção desta criança foi feita com base nas observações realizadas, pois esta era uma criança muito afetuosa, curiosa, sociável e que estava sempre disposta a participar em todas as atividades e projetos propostos.

- **Intenções com a equipa educativa**

O trabalho entre todos os membros da instituição é um aspeto fundamental para que exista uma prática de qualidade, em que o mais importante é promover o desenvolvimento global das crianças. Como está presente no PCC (2016-2017) algumas das intenções estipuladas para a equipa educativa foram: “promover a partilha e cooperação com vista a um trabalho de continuidade”, “valorizar o trabalho em equipa” e “promover momentos de aprendizagem coletiva através da partilha e reflexão de práticas individuais” (p.42). Assim, nesta perspetiva, as minhas intenções para com esta foram **estabelecer uma relação positiva e cooperativa entre mim e os membros da equipa educativa**, sobretudo na sala em que intervim.

Ao longo da minha intervenção é destacar que todas as propostas de projetos e atividades foram negociadas com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, embora a presença desta não fosse permanente, esta tinha sempre conhecimento das minhas sugestões. Isto possibilitou o desenvolvimento de momentos

enriquecedores de trocas de ideias e apreensão de novas estratégias para implementar no decorrer das atividades, como se pode observar no exemplo que se segue:

“Após apontar as ideias das crianças sobre o projeto do Sistema Solar, reuni com a educadora cooperante para avaliarmos quais eram possíveis de realizar. Durante a reunião esta sugeriu-me construir um jogo com os planetas, pois era uma forma lúdica de trabalhar a área de conteúdo matemático, um elemento que iria permanecer na sala mesmo após o projeto e que seria benéfico para as crianças. Além disso disse-me que na tinta que ia utilizar para pintar as bolas de esferovite devia colocar um pouco de cola branca, pois senão o fizesse a tinta não iria agarrar e a atividade não seria tão bem-sucedida” (*excerto da reflexão diária nº 34, 15 de novembro, mesa de atividades*).

Outro aspeto muito significativo no decorrer da minha intervenção foram os momentos de diálogo entre mim e a educadora cooperante, no qual ela me dava o seu *feedback* sobre a minha intervenção, o que me permitiu ir melhorando alguns aspetos ao longo da prática. Além disso, durante toda a PPS fui sentindo que fazia parte integrante da equipa educativa, visto que a educadora cooperante me envolvia nas suas planificações e aceitava sugestões minhas sobre os temas que estavam a ser trabalhados, como se pode observar no exemplo que se segue:

“Durante uma reunião entre mim, a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, e como esta semana íamos trabalhar a temática dos animais e a educadora cooperante queria oferecer a cada sala um animal diferente alusivo a canção que iam apresentar, eu sugeri “podíamos construir um sapo e os ratos com caixas de ovos”, ao qual ela me respondeu: “acho muito boa ideia, então fazemos assim tu ajudas as crianças a fazer esses animais, e eu e auxiliar de ação educativa vamos ajudá-las a construir os restantes animais com pratos de papel” (*excerto da reflexão diária nº6, 3 de outubro, sala*).

Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) apercebi-me que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130).

- **Intenções com as famílias**

De acordo com o PCC (2016-2017), a equipa educativa definiu para o trabalho com as famílias intenções como: “incentivar a colaboração. . . , através de cooperação e participação” e “divulgar informações às famílias que sejam do interesse da criança e/ou famílias, assim como o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança” (p.43)

Deste modo, as intenções que defini para com as famílias ao longo da minha intervenção foram **promover o envolvimento das famílias** nos projetos ou temáticas

abordadas e **desenvolver uma relação de colaboração** entre mim e as famílias. Na minha perspetiva a família é o primeiro pilar da educação das crianças e tal como defendem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre esses dois sistemas” (p. 28), é essencial que exista uma relação de cooperação entre a escola e a família para que a criança se sinta confiante para realizar em ambos os contextos novas aprendizagens.

Deste modo, em primeiro lugar, como forma de me aproximar das famílias comecei por elaborar um cartaz onde me apresentei através de um pequeno texto e de uma fotografia, este foi um instrumento que ficou no placar das informações no decorrer do meu estágio.

Após isto, ao longo de todos os projetos/atividades fui refletindo sobre como poderia envolver as famílias nestes, pois segundo Wolfendale (1989, citado por Homem, 2002) envolver as famílias é estimular um trabalho em conjunto entre estas e os profissionais de educação. Desta maneira, ao longo da implementação do projeto do Sistema Solar várias foram as estratégias que utilizei para envolver a família, por exemplo, pedi a sua contribuição para o preenchimento de um questionário sobre o projeto, o que permitiu alargar os conhecimentos das crianças sobre a temática, uma vez que foram lidos em grande grupo. Também em conjunto com as crianças elaborámos um portefólio que permitia dar a conhecer às famílias todas as atividades desenvolvidas no desenrolar do projeto, através da descrição e das fotografias destas. É de destacar que em ambos os instrumentos foi dada liberdade às famílias para proporem sugestões de atividades sobre este tema.

Relativamente à relação de colaboração entre mim e as famílias, esta foi bastante visível no decorrer do projeto, visto que muitas famílias disponibilizaram livros e pesquisas sobre o tema, a mãe da E que foi à sala realizar a leitura de uma história no âmbito do projeto e a mãe da K que, em conjunto com a criança, construiu uma cartolina em Pop-up com o Sistema Solar e um jogo de memória com os planetas. Todos estes materiais mencionados anteriormente permitiram alargar os conhecimentos quer das crianças quer dos adultos da sala sobre o Sistema Solar. Como menciona Goodlad (1987, citado por Homem, 2002) “a colaboração reside numa partilha de recursos onde cada interveniente contribui com a sua própria perícia” (p.48), ou seja, compreendi que no desenvolvimento do projeto as famílias colaboraram bastante o que foi uma mais-

valia para mim enquanto estagiária, pois permitiu-me compreender o reconhecimento do meu trabalho enquanto profissional. Porém, esta colaboração ficou um pouco aquém do que era esperado por mim, pois apercebi-me que é fundamental tal como com as crianças desenvolver diferentes estratégias de intervenção junto destas, penso que só assim conseguiremos realizar as intenções pensadas.

É de realçar também que ao longo da minha intervenção entendi que as famílias me começaram a ver como parte integrante da equipa educativa, visto que me começaram a transmitir informações relevantes sobre as crianças, como o exemplo ilustra: “hoje a mãe da L chegou ao pé de mim, deu-me uma prescrição médica e explicou-me que nos próximos dois meses a criança não podia correr nem saltar devido ao traumatismo que tinha sofrido” (*excerto da reflexão diária nº 20, 24 de outubro, espaço exterior*).

De acordo com Lima (2002) as famílias não devem ser vistas como meras recetoras de informação, que vão às escolas apenas para assistirem a festas ou quando há problemas, o nosso papel enquanto educadores/as é o de promover uma relação de parceria com as famílias, onde estas se sintam à vontade para participar e questionar-nos sobre as suas inquietações.

- **Intenções com as crianças**

A minha primeira intenção ao longo do estágio foi **valorizar a participação das crianças**. Como está reconhecido na Convenção dos Direitos da Criança (1989) “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p. 10). Assim, durante a minha intervenção dei voz ativa às crianças na possibilidade de sugerirem atividades, como está presente no seguinte exemplo: “hoje as crianças propuseram as seguintes ideias para o projeto: “decorar a sala com planetas” (L), “pintar planetas” (R), “podíamos ir ao espaço” (O), “pesquisar sobre os planetas” (C e B), “desenhar astronautas” (P), entre outras” (*excerto da reflexão diária nº34, 15 de novembro, tapete de acolhimento*). Todavia, assumo que esta foi uma das minhas fragilidades no decorrer da PPS, pois embora as ouvisse diariamente, como maior parte das vezes levava tudo planeado, fez com que a planificação em conjunto com as crianças e a sua participação ficasse muito aquém do que era esperado por mim no início da intervenção.

Outro aspeto que sempre considerei desde o início da PPS foi o de estabelecer uma **relação de afetividade** com as crianças, sendo que, segundo Mauco (1986, citado por Paula e Faria, 2010) “a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos

educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança” (s.p). Na minha perspectiva desenvolvimento desta relação é essencial para as crianças adquirirem novas aprendizagens, é uma forma de privilegiar dois conceitos indissociáveis, sendo estes o educar e o cuidar. Como se pode observar no seguinte exemplo: “À hora de almoço, quando entrei no espaço exterior, algumas das crianças vieram ao meu encontro abraçar-me, entretanto o X e a C perguntaram-me “Marta brincas connosco ao lencinho vai na mão?” ao que eu respondi “claro que sim, mas têm de me ensinar as regras desse jogo porque eu não sei” e a partir daí a C explicou-me como se jogava” (*excerto da reflexão diária nº 27,3 de novembro, espaço exterior*).

Como forma de resolver os conflitos entre os pares decidi, no decorrer das atividades, **privilegiar momentos em grande e pequeno grupo de partilha de conhecimentos e cooperação entre si**. De acordo Malaguzzi (2001, citado por Lino, 2012) o trabalho em grupo “possibilita o confronto de diferentes perspetivas e pontos de vista, que conduz ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual, promovendo a aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo” (p. 131), pois as crianças quando estão a trabalhar em grupo aprendem uns com os outros e a respeitar-se mutuamente. Ainda nessa linha de pensamento segundo Folque (2014) as atividades em grupo permitem que as crianças debatam, desenvolvam a sua linguagem e tomem decisões, tendo em conta a opinião de todos os intervenientes, assim este tipo de atividades permite a criação “uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros” (Folque, 2014, p.101). Esta intenção será mais aprofundada no ponto a seguir.

De maneira a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante decidi **promover aprendizagens ativas**, em que eram as próprias crianças através das suas descobertas e experiências que iam construindo o seu conhecimento. Estas aprendizagens foram sobretudo visíveis no desenrolar do projeto, como se pode observar no exemplo que se segue “no fim das pesquisas cada grupo mostrou o planeta que tinha estado a fazer e apresentaram algumas das suas descobertas, como: “o planeta terra afinal não era o maior que existia” (V), “só vivem pessoas no planeta Terra” (E), “o planeta maior era Júpiter e o menor é Mercúrio,” (B), ou seja, aproveitei as pesquisas para dar espaço às crianças para poderem responderem as suas próprias questões (*excerto da reflexão diária nº 35, 16 de novembro, tapete de acolhimento*). Como afirma Vasconcelos (2011) “o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de

sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (p.9).

Por fim, uma das minhas intenções foi **a de me envolver nos momentos de brincadeira**, de maneira a conhecer melhor cada criança e as relações entre pares. Como menciona Moyles (2002, citado por Gonçalves, 2015) o brincar “proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (p.58). É de destacar que durante a intervenção nas brincadeiras assumi uma postura pouco diretiva, visto que sempre que participava nas brincadeiras perguntava às crianças se o podia fazer e dava-lhes autonomia para me atribuir um determinado papel ou função nesta, isto permitiu conhecer de maneira mais aprofundada cada criança.

Desta forma, a avaliação das intenções acima mencionadas foi feita diariamente e registada nas reflexões diárias, de maneira a compreender quais as potencialidades e dificuldades de cada criança para poder planificar nesse sentido.

Ainda, no decorrer da PPS, tive a possibilidade de experienciar a avaliação de uma criança através da elaboração de um portefólio. De acordo com McAfee e Leong (2006, citado por Parente, 2012) o portefólio é “uma coleção sistemática, organizada e intencional de amostra de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências das crianças” (p.307). Assim sendo, as intenções presentes na realização deste documento foram avaliar o desenvolvimento da criança, compreender a sua individualidade e entender quais as necessidades da criança, de forma a adaptar melhor a minha intervenção pedagógica.

Este instrumento de avaliação permitiu, assim, um grande envolvimento da criança no processo de aprendizagem e avaliação, uma vez que todos os elementos que constam neste foram selecionados e comentados pela mesma. O portefólio contou também com a participação da família da criança, que selecionaram e comentaram, em conjunto com esta, algumas fotografias que pensaram ser elementos relevantes a colocar no portefólio.

Deste modo, o portefólio possibilitou-me estabelecer um contato mais individualizado com a criança, o que me ajudou a fazer uma avaliação precisa dos seus conhecimentos e necessidades e me permitiu potencializar um processo de aprendizagem que fosse ao encontro dos seus interesses individuais, ainda, proporcionou a participação da criança na gestão do currículo em função do que sabia

e não sabia e possibilitou o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os intervenientes educativos (criança, educador/a e família). Como afirmam McAffe e Leong (2006, citado por Parente, 2012) a avaliação por portefólio é vista como um “processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer” (p. 305). Este documento serviu, ainda, como um meio de comunicação entre mim e a família, visto que era um instrumento que ia para casa e voltava para a escola, no qual ao longo do tempo os pais iam-me dando o seu parecer, fazendo observações sobre o *entusiasmo* da criança por estar a realizar este documento em conjunto comigo e tomando conhecimento das aprendizagens realizadas por esta. Por fim compreendi que tal como mencionam Shores e Grace (2001, citado por Parente, 2012) “a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos do portefólio de criança” (p. 308).

Neste seguimento, compreendi que a avaliação que fazemos das crianças permite compreender as aprendizagens que estas realizaram durante o processo e não se baseava só no resultado final que apresentam. Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a avaliação no contexto de pré-escolar não se baseia “nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (p. 15). Este é um processo contínuo e formativo que permite ao/à educador/a ir compreendendo as necessidades e interesses de cada criança e reformular as suas intenções, de maneira a colmatar as suas dificuldades. Como refere Ferraz et al. (1994) a avaliação formativa é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, possibilita a diferenciação pedagógica, privilegia os processos em vez dos resultados e faz da criança o sujeito e o agente do seu processo educativo.

## **4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

### **4.1. Identificação da problemática**

No decorrer da minha intervenção, quer no contexto de Creche quer no contexto de JI, fui compreendendo que uma das características visível em ambos os grupos era a relação conflituosa entre os pares, como está presente no episódio relatado abaixo:

“De manhã durante o momento de brincadeira no espaço exterior, o G foi junto da I e fingiu que estava a prendê-la. Como esta, não queria que ele o fizesse decidiu arranhá-lo. O G empurrou-a e disse-lhe “já não quero ser teu amigo” e foi junto da educadora cooperante e transmitiu-lhe que a I o tinha magoado” (excerto da reflexão diária nº11, 11 de outubro, espaço exterior).

Como assisti a diversos episódios idênticos ao relatado acima, pensei que seria vantajoso continuar a estudar o tema iniciado em Creche, de maneira a aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática e poder conhecer e implementar novas estratégias que ajudassem a resolver os conflitos existentes. Além disso, ao longo do estágio apercebi-me de que muitas das crianças do grupo recorriam muitas vezes a agressões físicas para resolver o conflito, tornando-se assim muitas vezes essencial a intervenção do adulto para os ajudar a chegar a um acordo para solucionar o problema.

Desta forma, decidi aprofundar qual devia ser ação do/a educador/a na gestão de conflitos no JI. Após refletir surgiram algumas questões orientadoras: (i) Qual o significado de conflito?; (ii) Quais as circunstâncias que geram mais conflitos? (iii) Qual o papel do/a educador/a nos conflitos?; (iv) Que estratégias deve o/a educador/a implementar para que as crianças aprendam a resolver os conflitos.

Como os conflitos são um aspeto muito frequente nos processos de socialização, embora o comportamento fosse mais observado em determinadas crianças, o estudo alargou-se a todo o grupo, pois o interesse incidia na ação do/a educador/a na sua resolução.

## **4.2. Revisão de literatura**

Este ponto encontra-se subdividido em três partes. Na primeira parte, irei explicar o conceito de conflito e as vantagens e desvantagens deste ocorrer nos processos de socialização. Na segunda parte irei demonstrar as principais circunstâncias desencadeadoras de conflito. Por fim, na última parte, irei apresentar o papel que um/a educador/a deve assumir perante os conflitos existentes. É de realçar que em ambas as partes irei apresentar excertos de reflexões diárias, de maneira a aprofundar os conhecimentos do leitor sobre o contexto e elucidá-lo sobre a temática investigada.

Este foi um estudo que se centrou sobretudo na Área de Formação Pessoal e Social, na qual pretendi compreender como “as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.33).

Enquanto educador/a é essencial compreender as relações que a criança estabelece com os outros, pois é com base nestas que ela vai construindo a sua identidade.

#### **4.2.1. Conflitos entre as crianças em Jardim de Infância**

A partir do momento em que as crianças frequentam o espaço educativo começam a desenvolver-se as primeiras relações sociais entre os pares e é quando, por vezes, surgem alguns conflitos entre elas. Como define Leme (2004), os conflitos são “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (p.367), ou seja, os conflitos ocorrem quando existe oposição de opiniões entre duas pessoas e podem ser resolvidos de forma pacificadora ou agressiva. Ainda na mesma linha de pensamento, de acordo com Pereira, Marques e Jusevicius (2012), os conflitos são “. . . situações de interação entre pessoas que geram sentimentos como frustração, raiva, tristeza, entre outros, originados por interesses incompatíveis entre os envolvidos” (p.218).

As definições acima apresentadas foram ao encontro do que fui observando durante a minha intervenção e da opinião da educadora cooperante, que referiu no questionário que o conflito corresponde a uma “situação de interação entre pares onde se verifica disputa ou oposição entre os protagonistas envolvidos” (Anexo D- QEA1), como se encontra ilustrado no exemplo que segue:

“Durante o momento de brincadeira na área da casinha, o S foi junto da W e tirou-lhe o lenço que esta tinha na cabeça. A W foi junto de mim a chorar e disse “Marta o S tirou-me o lenço da cabeça”. Chamei a criança junto de mim e perguntei-lhe: “S o que aconteceu com a W?”, a reação da criança foi devolver o lenço sem dizer nada” (*excerto da reflexão diária nº 35, 16 de novembro, área da casinha*).

Deste modo, de acordo com o excerto apresentado acima, podemos entender que existiu uma disputa entre as crianças pelo mesmo objeto, o que acabou por provocar sentimentos de tristeza e frustração junto de ambas as crianças, ou seja, podemos dizer que se trata de um conflito tendo em conta as definições acima apresentadas.

Como defende Ferreira (2004, citado por Henriques, 2014), o conflito é visto como algo negativo que gera tensão e violência entre os pares. Porém, de acordo com Arenal (1989, citado por Jares, 2002) o conflito é algo positivo, pois é “um processo

natural e necessário a toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras do progresso social e um elemento criativo essencial nas relações humanas” (p.35). Ainda, conforme Shantz e Hartup (1992, citado por Carreiras, 2007) os conflitos são inevitáveis entre as crianças destas faixas etárias e estes devem ser considerados como momentos de aprendizagem que permitem às crianças desenvolverem capacidades linguísticas, sociais e o seu pensamento, uma vez que lhes possibilita pensar em soluções satisfatórias que vão ao encontro dos interesses e objetivos de todos os elementos envolvidos.

Estes momentos de aprendizagem só são possíveis de serem concretizados quando as crianças se mostram predispostas para aprender perante o conflito existente. Deste modo, o nosso papel enquanto futuros/as educadores/as é o de ajudar a criança a adquirir “capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las” (Katz, 2006, p.10). Para isso, é essencial criarmos oportunidades para que as crianças consigam resolver sozinhas os problemas que surgem no seu quotidiano, permitindo, assim, o fortalecimento da sua autoestima das crianças, uma vez que é partir da reflexão que estas fazem e das soluções que escolhem para resolver o problema que vão construindo o seu próprio saber (Katz, 2006) e desenvolvendo sentimentos perante os outros. Por exemplo, como pude observar, algumas crianças quando se zangavam com as outras iam sentar-se num canto da sala a chorar. Assim, perante esta situação o mais importante é ajudá-las a desenvolver competências para aceitar a opinião do outro.

Desta forma, as interações sociais que as crianças estabelecem diariamente com os seus pares são aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento holístico, uma vez que os colegas assumem-se como parceiros que, quando “estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (DeVries, 1997, citado por Folque, 2014, p.97), é a partir destas interações que as crianças vão aprendendo a respeitar as ideias e opiniões dos outros, a alargar os seus conhecimentos, a compreender as regras da vida em sociedade, que vão servir de base ao longo da sua vida (Rubin, 1980, citado por Matos, 1997).

Ainda nessa perspectiva, segundo Post e Hohmann (2003) é “através das suas interacções diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p.40). Na minha opinião, as crianças vêem-nos como um modelo

de referência nas suas vidas, por isso quando estamos a apoiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças devemos ter sempre em conta o comportamento que temos perante estas, visto que é a partir do que vão observando que as crianças vão formando a sua personalidade, adquirindo os seus valores e também é connosco que elas aprendem que predisposições são importantes para elas utilizarem (Katz, 2006).

Deste modo, segundo Green e Rechis (2006, citado por Franco e Rodrigues, 2015) nestas interações existem “as crianças menos competentes socialmente, têm maior dificuldade em interagir de forma efetiva com as outras, podendo vir a ser rejeitadas pelo grupo” (p.45), visto que recorrem, muitas vezes, a agressões para resolver os conflitos, o que dificulta o desenvolvimento de relações positivas entre pares e a “oportunidade para praticar e aperfeiçoar as suas competências comunicativas” (Katz, 2006, p.15). Ainda, de acordo Green e Rechis (2006, citado por Franco e Rodrigues, 2015) “a criança socialmente competente é capaz de atingir o equilíbrio entre os seus objetivos sociais e a manutenção de relações sociais positivas, ao utilizar uma combinação de estratégias coercivas e pró-sociais na resolução de conflitos” (p.45), este tipo de crianças são capazes de perceber e falar as emoções dos outros e, a partir daí, através do diálogo arranjar soluções vantajosas para ambos os intervenientes. Ou seja, de acordo com Katz (2006) as crianças amigáveis terão mais “oportunidade de aperfeiçoar competências disponíveis e a de adquirir novas” (p.18), o que lhes permitirá aumentar a sua confiança.

Assim, considerando Chen. et all. (2001, citado por Henriques, 2014) as crianças são “. . . atores sociais competentes, são capazes de resolver situações de conflitos, de forma colaborativa, justa e pacífica” (p.22), embora muitas vezes ainda seja necessário a intervenção do adulto para as ajudar a encontrar uma solução para resolver os conflitos, o mais importante é que a partir das estratégias implementadas as crianças compreendam que podem resolver um conflito sem ter de recorrer à agressão física ou verbal e que é através do diálogo que devermos resolver os nossos problemas.

Desta maneira, podemos concluir, segundo Nascimento (2003, citado por Brazão, 2012) que o conflito tem três fases: o início (correspondendo à situação que desencadeou o conflito), o decurso do conflito (diz respeito às reações e comportamentos que as crianças apresentaram perante os conflitos) e as consequências (associada às estratégias negociadas com as crianças ou entre estas para resolver o conflito).

Sendo assim, como afirma Jares (2002) um conflito tem mais probabilidades de se resolver em contextos participativos, democráticos e cooperativos, como se veio a verificar.

Assim, a resolução de conflitos é uma oportunidade de melhorar a comunicação e as relações sociais entre as crianças, no qual recorrem à negociação para chegar a um acordo entre todos intervenientes envolvidos, de maneira a resolver a situação (Jares, 2002 & Costa, 2003). Citando Leme (2004, citado por Pereira, Marques e Jusevicius, 2012) os conflitos podem ser resolvidos de três maneiras: “agressiva – quando o indivíduo impõe sua vontade sobre o outro; submissa – quando o indivíduo abre mão de sua necessidade a favor da necessidade do outro por medo ou para evitar o conflito e assertiva – quando se considera a necessidade de ambos e chega-se a uma conclusão favorável para todos os envolvidos” (p.219).

#### **4.2.2. Circunstâncias desencadeadoras de conflitos**

A educadora cooperante baseava também nos seus fundamentos em que os fatores que provocavam em grande parte os conflitos eram a “discordância nas opiniões, gestão nas brincadeiras e disputa por objetos” (*Anexo D- QEA1*), porém, no decorrer da minha intervenção, concluí que os conflitos eram sobretudo gerados devido à disputa de objetos e ocorriam sobretudo nos momentos de brincadeira de organização própria, com maior incidência na área da casinha e da garagem.

No que diz respeito aos objetos, apesar de não existir um objeto fixo que gerasse conflitos todos os dias, fui compreendendo que entre o grupo de crianças existiam alguns objetos que faziam com que os conflitos entre pares fossem mais marcantes, como por exemplo: as miniaturas do supermercado *Lidl*, as cartas dos *invizimals*, os jogos, os lenços e os carros. Ainda, todos os objetos que fossem novidade na sala também eram potencializadores de conflitos, sendo muitas vezes necessária a intervenção do adulto para mediar o conflito, visto que na maior parte das vezes as crianças recorriam a agressões físicas e verbais para obterem o que ambicionavam.

Em relação à rotina, era mais frequente a existência de conflitos entre as brincadeiras de organização própria, o que na minha opinião é normal, pois é quando estabelecem um contacto mais direto com os seus pares e é onde adquirem inúmeras aprendizagens sociais, linguísticas, cognitivas e motoras (Oliveira-Formosinho, 2003). Tal como afirmam Goldman e Emmison (1997, citado por Ferreira, 2004) “brincar torna-

se um contexto social em que as crianças aprendem como interagir, isto é, a dialogar em alternância e sincronia, a compreender acções não literais, a criar regras abstractas, a representar papéis complexos e hierárquicos ou reversíveis” (p.90), ou seja, é através dos momentos de interação durante as brincadeiras que a criança vai aprendendo a negociar entre si, a compreender que cada um tem os seus deveres e direitos perante os outros, o que faz com que muitas vezes abram mão dos seus desejos ou lutem pela sua ideia, a entender as relações sociais e o papel hierárquico que assumem dentro do grupo de amigos e, é a partir destas que adquirem inúmeros conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento. Como mencionam Oliveira, Solé e Fortuna (2010, citado por Mendes, 2014) a brincadeira é um elemento essencial para o desenvolvimento humano “mesmo quando ocorrem [conflitos ele] contribui para o crescimento e a aprendizagem” (p.13). Contudo, a tarefa de brincar e partilhar os objetos e os espaços com os outros não é fácil para as crianças, visto que, para que isso flua, é essencial formalizar negociações e que as crianças tenham as suas capacidades de resiliência desenvolvidas. Conforme definem Carr e Claxton (2002, citado por Folque, 2014) a resiliência consiste “na propensão para enfrentar desafios em aprendizagens cujo o resultado é incerto, persistir na aprendizagem apesar de uma confusão ou frustração momentâneas e recuperar de dificuldades ou fracassos para se voltar a dedicar à tarefa de aprender” (p.83).

Relativamente ao espaço, na opinião da educadora cooperante e através de observações, concluí que existiam algumas áreas mais propícias a conflitos, como era o caso da “área da casinha, área da garagem e área das construções” (*Anexo D- QEA1*), como está presente no seguinte excerto:

“durante o momento da brincadeira, o T foi para área da garagem quando lá chegou o G e o U já estavam lá a brincar, então este perguntou às restantes crianças quem lhe podia emprestar um carro, deste modo o G como tinha três carros pegou num carro e emprestou-lhe. O T foi junto do U e disse-lhe “emprestas-me um carro, tu tens muitos” e este respondeu que “não”. O T explicou-lhe “aqui os brinquedos são de todos, tens de partilhar”, mas o U ignorou a criança e continuou a brincar. O T como compreendeu que não estava a conseguir resolver o conflito sozinho, foi junto de mim e pediu-me ajuda, então fomos os dois ao pé do U e perguntei-lhe porque não partilhava os carros com o T, assim que o questionei a reação da criança foi lançar todos os carros em direção ao T e disse-lhe “já não sou mais teu amigo” e foi-se embora” (*excerto da reflexão diária nº 56, 2 de janeiro, área da garagem*).

De acordo com o excerto apresentado acima e com Leme (2004, citado por Pereira, Marques e Jusevicius, 2012) referido no ponto anterior, pode concluir-se que o U resolveu a situação de forma agressiva, visto que para além de ter lançado os carros em direção ao T, que se podia ter magoado, ainda utilizou a agressão verbal para resolver esta, em vez de conversar com o T e chegarem a um acordo favorável para ambos, ou seja, nota-se que esta criança ainda não é capaz de negociar com as outras.

Ainda através de observações pude constatar que, embora o grupo não demonstrasse dificuldade em partilhar a atenção dos adultos da sala e mesmo das famílias com as restantes crianças, havia da parte de algumas crianças dificuldade em partilhar a atenção dos amigos com os outros, por exemplo:

“a L veio junto de mim a chorar, eu perguntei-lhe “então o que se passou?” e ela respondeu-me “a E já não quer brincar comigo, ela agora só brinca com a W”, eu disse-lhe “mas tens tantos amigos para brincar, porque não brincas com eles?” e esta explicou-me “sim tenho, mas sabes a E é a minha melhor amiga e eu gosto muito de brincar com ela” e eu questioneei-a “já perguntaste se podes brincar com elas?”, e depois disso a criança foi se embora para junto das crianças” (*excerto da reflexão diária nº 23, 27 de outubro, espaço exterior*).

Conforme Papalia, Olds e Feldman (2001) referem, é no período da educação pré-escolar que as crianças começam a selecionar as crianças com as quais preferem brincar e nestas idades, tendem a centrar-se muito nessas relações de amizade, na qual valorizam que os seus amigos brinquem só com elas.

Deste modo, concluí que os conflitos surgiam sobretudo devido à dificuldade que as crianças tinham de partilhar os materiais e alguns espaços, de acordo com Oliveira-Formosinho (2003), a/o educador/a deve proporcionar “a organização de um espaço e de materiais que facilitem as experiências de partilha de poder, criando as condições base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação entre adultos e crianças, crianças entre si e adultos entre si” (p.63). Isto quer dizer que, sempre que possível, devemos criar espaços estimulantes e dispor de um conjunto diversificado de materiais que respondam aos interesses e necessidades das crianças, de forma a fortalecer as relações entre pares e a criar bases para que as crianças aprendam a resolver os conflitos.

### **4.2.3. Papel do/a educador/a nos conflitos**

Tal como foi referido anteriormente, os conflitos entre pares geram sentimentos negativos de frustração, confusão e insucesso quer nas crianças quer nos adultos que com elas convivem (Hohmann e Weikart, 2011).

Por esse motivo, o/a educador/a quando reflete sobre o conteúdo do currículo deve não só ter em conta o desenvolvimento de competências intelectuais, mas também o desenvolvimento de competências sociais (McClellan & Katz, 2003). Ainda de acordo com estas autoras as competências sociais correspondem à “capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p. 13). Ainda na mesma perspetiva Ferreira, Rocha e Vilarinho (2004, citado por Agostinho, 2015), definem a socialização entre as crianças como um “processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças, participando ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social” (p.74).

Assim, para proporcionarmos uma prática de qualidade, onde as crianças aprendam globalmente as competências intelectuais e sociais, é fundamental “centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possíveis” (Katz, 2006, p.20). Ainda, de acordo com esta autora só vale a pena proporcionarmos atividades que aumentem as capacidades intelectuais e sociais das crianças, se estas estiverem predispostas para aprender a aprender.

Assim sendo, as relações pedagógicas que se desenvolvem entre todos os membros do âmbito educativo, que corresponde ao “. . . contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (Estrela, 2002, p.36), deste modo é essencial que a relação pedagógica seja positiva entre todos os intervenientes educativos, para que os conflitos existentes sejam ultrapassados facilmente, pois é a partir do que vão observando que as crianças aprendem como devem tratar os que a rodeiam.

A educadora cooperante baseava também nos seus fundamentos que para que os conflitos fossem ultrapassados devíamos “deixar as crianças tentarem resolver a situação em questão, caso não seja possível ou se resolva desta forma. Fazer com que

as crianças dialoguem e tentem chegar a um consenso ou em última instância fazê-los avaliar se estivessem na situação oposta” (*Anexo D- QEA1*). Assim, através desta opinião e de observações durante a PPS entendi que o/a educador/a deve adotar uma postura de mediador/a na resolução de conflitos.

Tendo em conta as palavras de Monteiro (2016) a mediação “pode ser definida como forma privada, informal, de resolução de conflitos, no qual uma terceira pessoa, neutra, ajuda as partes em disputa a chegar a um acordo” (p.11). Deste modo o/a educador/a de infância enquanto mediador/a no processo de socialização, “deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (Brás e Reis, 2012, p. 138), ou seja, o nosso papel é o de facilitar o diálogo entre os intervenientes do conflito, ajudá-los a arranjar estratégias sempre que necessário, em que o principal objetivo é que a criança compreenda a perspetiva do outro, deixe de utilizar impulsos agressivos para resolver os conflitos e comece a tomar decisões autónomas e justas perante estes, por esses motivos o/a educador/a tem um papel imprescindível ao longo do processo.

Deste modo, ao valorizarmos a voz das crianças estamos a promover uma prática pedagógica de qualidade em que a participação democrática prevalece, o que permite que as crianças se tornem cidadãos conscientes, solidários e responsáveis perante a sociedade na qual estão inseridas (Agostinho, 2015).

Assim sendo, o nosso papel enquanto educadores/as deve ser o de criar espaços de diálogo entre as crianças, que lhes permitam ser escutadas, escutar e onde possam realizar negociações para resolver os conflitos existentes.

Tendo em conta as palavras de Kennedy (1998, citado por Cunha e Lopes, 2011) a negociação “consiste num processo de resolução de um conflito entre duas ou mais partes opostas, mediante o qual ambas ou mesmo todas as partes alteram as suas exigências, com vista a alcançarem um compromisso sentido como aceitável por todas” (p. 40), ou seja, esta é uma forma de as crianças começarem a compreender as perspetivas dos outros e, a partir daí, chegar a um acordo vantajoso para ambas as partes. Como se pode verificar no exemplo que se segue “durante o momento de brincadeira, o G, a M, a Q e a V dirigiram-se à área dos jogos para realizar o jogo dos peixes, entretanto enquanto organizavam os materiais para jogar a O foi junto da mesa e pegou numa das canas que estava lá, posto isto a V afirmou “sai O, tu não estavas aqui éramos nós” e esta

respondeu “estava sim”, então a V disse-lhe “fazemos assim eu jogo agora e tu ficas a ver e, a seguir jogas tu” e assim se sucedeu” (*excerto da reflexão nº68, 18 de janeiro, área dos jogos*).

Todavia existem diversos tipos de negociação interpessoais que podem ser adaptados pelas crianças como forma de resolver o conflito, sendo estes:

- Nível 0 – intitulado de impulsivo, corresponde à utilização da força para alcançar o que ambiciona;
- Nível 1 – intitulado de unilateral, diz respeito às tentativas para acalmar ou controlar determinada pessoa através de ordens ou é marcada pela acomodação da criança às ordens de outra pessoa.
- Nível 2 - intitulado de recíproco, está relacionado com trocas, promessas, manipulações, conselhos e acordos concretizados entre os intervenientes do conflito.
- Nível 3 - intitulado de colaborativo, este baseia-se na cooperação, em que ambos os interesses de ambos os intervenientes são valorizados (Selma, 1980, citado por Costa, 2003).

Desta forma, enquanto mediador/a nos conflitos o/a educador/a deve operar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Folque (2014), é uma zona em que os adultos ou as crianças com mais habilidades ajudam as outras nas atividades que até agora não conseguiam fazer, no qual os “andaimes” (Bruner e Ross, 1976, citado por Folque, 2014) disponibilizados pelo/a educador/a vão sendo retirados aos poucos, para que, deste modo, as crianças comecem cada vez mais a resolver os seus problemas sozinhas.

Assim sendo, ao operarmos dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal e ao assumirmos uma postura de mediadores/as perante os conflitos estamos a ajudar as crianças a desenvolverem a sua capacidade de resiliência, explicado no ponto acima, e de autorregulação. Como se pode constatar no exemplo que se segue:

“durante o momento de brincadeira, o R chegou junto de mim e disse “o X está a imitar-me” e começou a puxar-me o dedo e eu perguntei-lhe “porque me puxas o dedo?”, ao qual ele respondeu “anda a resolver o problema”. Perante esta conversa questionei a criança de quem era o problema e ele respondeu era meu, mas como continuei a fazer-lhe perguntas a criança decidiu voltar para a mesa da plasticina. Pouco depois, o X veio ter comigo e perguntou-me “é verdade que meteste de castigo?” e eu disse que “não”. Perante isso chamei as duas crianças, e pedi que me contassem o que tinha acontecido, quando terminaram questionei-os como podíamos resolver o conflito e, ambos me responderam que não sabiam, então fui-lhes perguntando o que achavam de primeiro

que tudo pedirem desculpa um ao outro, e eles disseram que era boa ideia e, depois o X disse “agora podíamos ir brincar os dois para a plasticina e construir algo juntos”, ao qual eu disse “acho uma excelente ideia” (*excerto da reflexão diária nº28,4 de novembro, mesa de atividades*).

Como define Eisenberg (2005, citado por Veiga e Fernandes, 2012) a autorregulação é um conjunto “de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, mais propriamente, o controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de acções, a capacidade de saber esperar pela gratificação ou a resolução de conflitos” (p. 536), isto é, as crianças quando começam a desenvolver essa capacidade começam a controlar os seus comportamentos e a manifestar os seus desejos e emoções, sem recorrerem à agressão. Ainda de acordo com esses autores o período da educação pré-escolar constitui um período crucial para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, por isso mesmo é essencial darmos espaço às crianças para pensarem sozinhas em soluções para resolver os seus conflitos.

Concluindo, é com o passar do tempo e através das relações sociais que estabelecem com os outros, que as crianças vão passando a descentrar-se de si, aprendem a respeitar as opiniões diferentes da sua, a cooperar com outros e a arranjar soluções para resolver os seus conflitos. Neste sentido, o papel do adulto é o “de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam [numa] situação de aprendizagem. . . [Torna-se] importante que a criança sinta que [o adulto] não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer [sempre que necessite]” (Edwards,1999, citado por Batista, 2014, p.41), ou seja quando surgem conflitos nos enquanto educador/a não devemos assumir a postura de juízes, devemos sim modelar “comportamentos apropriados e envolver as crianças na resolução de problemas. . . Quer os adultos, quer as crianças, vêm os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72).

### **4.3. Roteiro ético e metodológico**

No decorrer da minha intervenção, de modo a aprofundar a investigação sobre a ação do/a educador/a na gestão de conflitos no JI baseei-me nos pressupostos delineados da investigação- ação.

Como afirmam Oja e Smulyan (1989, citado por Costa, 2003) a investigação- ação “é um processo colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais

desenvolve um projecto no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se confrontam no quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução” (p. 282). Deste modo, o principal objetivo desta metodologia é que o/a educador/a tome consciência da problemática existente, realize uma reflexão sobre esta e, posteriormente faça uma investigação teórica e implemente estratégias, de maneira a resolver o problema e a melhorar a sua prática pedagógica. Porém, é de destacar que no decorrer desta investigação as intervenções não devem ser executadas unicamente pelo/a educador/a, mas devem também contar com a participação e a opinião de todos os intervenientes do processo educativo (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004).

Relativamente à natureza da investigação, esta é qualitativa. De acordo com Yin (1994, citado por Tim, 2010) a investigação qualitativa é “. . . uma estratégia que permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, reforçando assim as suas descobertas e enriquecendo as suas interpretações” (s.p).

- **Finalidades do Estudo**

De maneira a aprofundar a temática estudada e para que esta tivesse um fio condutor defini que os objetivos desta investigação seriam: compreender porque surgiam os conflitos; privilegiar momentos em grande e pequeno grupo de partilha de conhecimentos e cooperação entre si; perceber o papel do/a educador/a nos conflitos; e compreender as conceções das crianças sobre as relações de amizade.

- **Estratégias de intervenção**

Depois da identificação da problemática, da apresentação de literatura sobre a temática e da metodologia que utilizei no decorrer da minha intervenção, nesta parte irei apresentar as estratégias que implementei para atenuar os conflitos, tendo em conta o que foi dito anteriormente e as finalidades educativas definidas para a investigação.

Tabela 1

*Estratégias de intervenção para ajudar as crianças a resolver os conflitos*

<b>Intenções</b>	<b>Estratégias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover momentos de cooperação e partilha entre as crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividades em pequeno ou grande grupo no decorrer do projeto do Sistema Solar.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contagem de histórias em grupo através da casa contadora de histórias.</li> <li>• Concretização de bandas desenhadas em grupo alusivas às histórias apresentadas.</li> <li>• Realização de jogos cooperativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções das crianças sobre as relações de amizade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro Ser Amigo É... de Arianna Papini.</li> <li>• Execução de um jogo com um novelo de lã.</li> <li>• Ouvir a opinião das crianças sobre o que para elas é ser amigo.</li> <li>• Elaboração de um painel com a opinião das crianças.</li> <li>• Realização de uma entrevista individual sobre o estudo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver as famílias no estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um questionário sobre o estudo.</li> <li>• Concretização de debates sobre o tema.</li> <li>• Partilha de materiais entre o JI e o contexto familiar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a autonomia das crianças na resolução de conflitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do diário de grupo (Folque, 2014).</li> </ul>

Nota: Elaboração Própria.

Para definir as estratégias acima apresentadas foi essencial a leitura integral das reflexões que me permitiram compreender quais as crianças que estavam mais frequentemente envolvidas em conflitos e quais eram as circunstâncias que geravam mais conflitos, para que desta forma a minha intervenção pudesse ter o sucesso pretendido.

Também, no decorrer do estudo, decidi promover momentos de cooperação e partilha entre as crianças, uma vez que como refere Costa (2003), a cooperação é um elemento chave na resolução de conflitos, visto que influencia o comportamento dos envolvidos que acabam por reconhecer que os resultados que vão adquirir no futuro são mais relevantes que as gratificações que adquirem de imediato no conflito. A dimensão de partilha é uma maneira benéfica de estabelecerem relações sociais positivas com os outros.

Ainda, indo ao encontro da intenção mencionada anteriormente, propus a realização de um conjunto de jogos cooperativos, em torno do subdomínio do Teatro. Desta maneira, o primeiro jogo consistiu na passagem de um dado em que cada criança

mandava à outra e dizia, por exemplo, o seu animal favorito. O segundo jogo correspondeu ao jogo designado de *telefone estragado*, no qual uma criança, a título de exemplo, escolhia uma fruta e dizia ao ouvido da outra até chegar à última criança que dizia em voz alta, ao grupo, para ver se correspondia ao que tinha sido dito inicialmente. Já no terceiro jogo, intitulado de *espelho*, uma criança fazia um gesto e as restantes tinham de a imitar. Para terminar esta dinamização, as crianças, que se encontravam em roda viravam-se para a criança da frente e começavam a fazer mensagens consoante as indicações transmitidas. Estes jogos foram realizados cerca de três vezes, o que possibilitou às crianças irem cooperando e respeitando as opiniões e interesses dos outros. Conforme Jares (2002) os jogos cooperativos assumem-se como essenciais na gestão de conflitos, uma vez que “para além da sua vertente lúdica... facilita a estruturação cooperativa do grupo ... a comunicação e evitam a hierarquia, colocando todos os seus membros num mesmo plano de igualdade” (p. 98). Ainda, de acordo com este autor, os jogos cooperativos são uma maneira de diversão e de transmissão de diversas regras sociais.

A amizade entre os pares nem sempre é um procedimento estável e pacífico, porém é um valor essencial para o desenvolvimento pleno da criança, pois é com os outros que vamos construindo e partilhando os nossos saberes (Silva, 2009, citado por Cunha, 2015). Por isso, pensei que seria essencial desenvolver estratégias que me ajudassem a compreender as conceções de amizade que as crianças tinham sobre as relações de amizade e porque na sua opinião surgiam os conflitos. De acordo com Ferreira (2004) “ser amigo implica não só a aprendizagem de processos sociais subtis através dos quais tal *amizade* é interessadamente trabalhada pelas crianças” (p.78).

Como afirma Katz (2006) as crianças aprendem em diversos contextos, tanto familiares como escolares e, por isso, é essencial que as aprendizagens realizadas em ambos os contextos sejam complementares e não contraditórias. Por esse motivo penso que, sempre que possível, o/a educador/a deve envolver a família em todos os aspetos da vida da criança e, como os conflitos entre as crianças são um aspeto muito recorrente no processo de socialização, pensei que seria vantajoso desenvolver um trabalho de parceria com estas. Por exemplo, quando referi como estratégia a partilha de materiais entre o JI e o contexto familiar, pensei que, cada semana uma criança podia ser selecionada para trazer um objeto de casa para a sala para emprestar aos outros, este deveria permanecer algum tempo na sala, consoante o acordo estabelecido entre o/a educador/a e a criança, o/a educador/a e as famílias e as famílias e as crianças.

Embora não existisse nenhum modelo pedagógico definido na instituição, era frequente na sala em que intervim, a utilização de instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna. Por isso pensei que a implementação do diário de grupo (Folque, 2014) fosse vantajoso para ultrapassar os conflitos, uma vez que possibilitava que às crianças escreverem ou desenharem à sua maneira o conflito em que tinham estado envolvidas e, posteriormente, nas assembleias de grupo, o diário podia ser um dos assuntos debatidos, no qual todos contribuíam com sugestões de como se deviam resolver o conflitos, permitindo, assim, o desenvolvimento de competências de autorregulação e respeito perante o outro.

- **Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados**

Como forma de recolher os dados para o meu estudo recorri as seguintes técnicas: a observação direta e participante, os inquéritos, a análise documental sobre o tema e os registos escritos e fotográficos. Já os instrumentos de recolha de dados foram as reflexões diárias a partir de notas de campo, a máquina fotográfica, o guião do questionário realizado à educadora cooperante e o guião da entrevista feita às crianças.

Desta forma, durante a investigação recorri à observação direta e participante, por este ser um método que permite observar os comportamentos espontâneos das crianças no momento exato em que decorrem, visto que como estava inserida no contexto foi possível observar e registar com facilidade. Como menciona Máximo-Esteves (2008) a observação direta e participante “. . . permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). É de realçar que estas observações foram registadas através de reflexões diárias a partir de notas de campo, que me permitiram ir compreendendo as fragilidades e as potencialidades do grupo de crianças com as quais trabalhei. De acordo Máximo-Esteves (2008) as observações têm como objetivo “. . . registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p.88), e a partir daí, refletir sobre estas, uma vez que é com base nestas que o/a educador/a “vê, ouve, experiencia e pensa” (Bogdan e Biklen, 2003, p.150). Deste modo, estes registos escritos são tanto descritivos como interpretativos, visto que para além de mencionarem o que aconteceu e o porquê, também incluem conclusões baseadas nas reflexões (Tuckman, 2012).

No que diz respeito aos registos fotográficos, refleti que era essencial ir ao longo da prática registando momentos em pequenos e grandes grupos que permitissem ilustrar, demonstrar e avaliar as relações entre as crianças, por isso optei por os fazer através das fotografias, pois como afirma Carnicel (2002, citado por Tomás, 2011) “as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é o real - são tão polissêmicas quanto a palavra” (p.150).

Também na minha opinião pensei que era fundamental dar uma voz ativa às crianças sobre a problemática que estava a ser investigada, por isso decidi realizar uma entrevista a cada criança. Segundo Bogdan e Biklen (2003) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134), ou seja, foi através das conversações que estabeleci com as crianças que compreendi o ponto de vista destas perante as relações de amizade que estabeleciam com os outros.

Ainda, como forma de aprofundar a investigação, pedi à educadora cooperante que preenchesse um questionário sobre a temática tratada no relatório, conforme Tuckman (2012) os questionários possibilitam aceder “. . . ao que está «dentro da cabeça de uma pessoa», estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (p.432).

Após a recolha de informação, a investigadora deve ser “. . . capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e dessa adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 2015, p.28). Desta maneira, como forma de organizar as reflexões diárias, optei por realizar uma tabela de dupla entrada, onde de um lado coloquei a descrição destas e do outro palavras-chave, já num documento word coloquei as fotografias legendadas com as respetivas descrições destas, com base na leitura das entrevistas fiz um levantamento dos dados que organizei em gráficos de barras, e, por fim, fiz uma seleção das respostas dadas pela educadora cooperante no questionário, para que desta forma pudesse analisar e escolher os aspetos mais relevantes a colocar no meu relatório.

Ainda, é de destacar que no decorrer da minha intervenção baseei-me num conjunto de pressupostos éticos na investigação e na profissão (*cf. anexo E*), que se encontram presentes nos princípios defendidos por Soares (2005, citado por Tomás, 2011) e na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* elaborada pela Associação

Profissional de Educadores de Infância (APEI, 2011), desta maneira irei mencionar alguns que considere mais pertinentes tendo em conta a minha prática.

Relativamente ao primeiro princípio de apresentar os objetivos, os métodos e as conclusões da investigação, estes foram ao longo de toda a intervenção dados a conhecer aos intervenientes do âmbito educativo (crianças, equipa educativa e famílias). Na minha opinião a nossa prática deve ser marcada pela transparência, por esse motivo todos têm o direito a dar a sua opinião e participar nos projetos ou atividades que desenvolvemos ao longo do ano, visto que todos os seres humanos têm bastantes conhecimentos que devem ser aproveitados e valorizados, para enriquecer a nossa sabedoria e a nossa prática profissional.

Em relação ao respeito pela privacidade e confidencialidade, tive sempre o cuidado de não revelar a identidade das crianças, da instituição e das famílias, optando por utilizar como forma de identificação letras do alfabeto e nas fotografias mantive sempre o rosto das crianças desfocado, este princípio foi assim ao encontro dos seguintes pressupostos presentes na carta da APEI (2011): “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” e “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” (s.p). Outros aspetos que considere essenciais ao longo da minha intervenção foram: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” valorizando deste modo os seus interesses e “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011, s.p.), visto que quanto melhor for a parceria entre os membros da equipa educativa melhor serão as aprendizagens das crianças.

#### **4.4. Análise e interpretação dos dados**

Ao longo da implementação das estratégias no decorrer da intervenção e que estão acima descritas fui obtendo alguns resultados que irei demonstrar e explicitar neste ponto.

- **Momentos de partilha e cooperação entre as crianças**

Começo por apresentar três fotografias que correspondem a alguns momentos de partilha e cooperação entre as crianças, como é possível observar:

Tabela 2

*Cooperação entre as crianças*

		
<i>Figura 1.</i> Início da Investigação. Fonte Própria.	<i>Figura 2.</i> Meio da investigação. Fonte Própria.	<i>Figura 3.</i> Fim da investigação. Fonte Própria.

Nota: Elaboração Própria.

Através das fotografias apresentadas acima podemos observar diferentes níveis de negociação<sup>9</sup> entre as crianças. Ou seja, na *figura 1*, e no início da intervenção, nota-se que a Q assumiu uma negociação de nível 1, designado de unilateral, perante o R, uma vez que ela se acomodou às ordens do R, que lhe disse que ele fazia primeiro e quando terminasse lhe devolvia a folha, para esta fazer a parte que lhe tinha sido atribuída. Já na *figura 2*, no meio da intervenção, podemos observar que as crianças envolvidas se encontram no nível de negociação 2, intitulado de recíproco, embora continuasse a existir uma individualidade na realização da tarefa, estas conseguiram através do diálogo estabelecer um acordo sobre a partilha de materiais que iam utilizar e o espaço que cada uma tinha para fazer. Por fim, na *figura 3*, no fim da intervenção, como se pode visualizar, as crianças encontram-se no nível 3, chamado de colaborativo, uma vez que durante a realização da tarefa conseguiram partilhar os materiais e o espaço e estiveram sempre a trocar ideias, ou seja nota-se a existência de momentos de partilha e cooperação entre as crianças. Como forma de complementar esta ideia selecionei o seguinte excerto:

“Assim que se sentaram na mesa de atividades com a folha da banda desenhada, a C começou por dizer como queriam fazer o desenho e em grupo decidiram que elementos cada uma ia desenhar. Começaram a desenhar os elementos que tinham combinado, mas um aspeto interessante foi que antes de fazerem qualquer elemento novo elas questionavam o restante grupo sobre as cores que deviam utilizar e explicavam como o iam fazer. Ainda, é de destacar que durante a tarefa a H estava com dificuldades em desenhar o parque infantil, então a D como se apercebeu disso perguntou-lhe se

<sup>9</sup> Com base nos níveis definidos por Selma (1980, citado por Costa, 2003) apresentados no ponto 4.2.3.

precisava de ajuda e após a resposta afirmativa, as duas em conjunto fizeram-no” (*excerto da reflexão diária nº64, 12 de janeiro, mesa de atividades*).

Ainda, no decorrer da investigação, também pude observar alguns momentos espontâneos de cooperação e partilha entre as crianças, como se pode verificar nos exemplos relacionados abaixo:

Tabela 3

*Exemplos de cooperação e partilha entre as crianças*

Exemplo 1:



*Figura 4. Desenho Conjunto. Fonte Própria.*

Descrição: ““Durante o intervalo da hora de almoço ... o Z e o X vieram junto de mim e perguntaram-me “podemos fazer um desenho?” perguntei-lhes, “mas querem fazer um desenho em conjunto?” e estes disseram que “sim”. Então disse-lhes para irem buscar uma folha e lápis para o executarem. Enquanto desenhavam observei que iam combinando os elementos que iam desenhar e as cores que ia utilizar, por fim desenharam em conjunto uma cidade com diversos robôs” (*excerto da reflexão diária nº 60, 6 de janeiro, mesa de atividades*).

Exemplo 2:

Durante a execução de uma atividade de enfiamentos “o U, depois de compreender as dificuldades que a O estava a ter na execução da tarefa, foi junto desta e disse “vou te ajudar” e começou por explicar a criança como devia fazer. É de destacar que este ficou o tempo todo ao pé da O até esta terminar atividade com sucesso” (*excerto da reflexão diária nº 68,18 de janeiro, mesa de atividades*).

Nota: Elaboração Própria.

- **Jogos cooperativos**

No que diz respeito aos jogos cooperativos, estes foram realizados cerca de três vezes, como mencionado acima. Porém, é de salientar que pude observar alguns progressos no respeito pela opinião do outro e na cooperação entre as crianças, pois inicialmente estavam no nível 0, uma vez que recorriam à força para obter o queriam e no fim algumas crianças conseguiram atingir o nível 3, em que aprenderam a cooperar com os outros. Através da observação do *jogo* realizado com o dado apercebi-me de

que quando dei autonomia às crianças para lançarem este, surgiram alguns conflitos sobretudo quando o dado ia parar ao meio da roda, todas se empurravam para o obter, sendo necessário recorrentemente a minha intervenção, contudo da última vez que o realizamos e quando o dado ficava no meio as crianças perguntavam à criança que tinha lançado para quem se destinava e era esta que o ia buscar. Outros aspeto que se destacou durante a realização deste jogo, foi que inicialmente nem todas as crianças foram incluídas neste, porém da segunda vez que realizámos este jogo o T chamou a atenção das crianças dizendo “aqui somos todos amigos e todos temos de jogar” (*excerto da reflexão diária nº 66, 16 de janeiro, tapete de acolhimento*), e foi a partir daí que todas as crianças participaram no jogo.

Em relação aos restantes jogos compreendi que inicialmente no *jogo do espelho* muitas crianças não imitavam os outros nem os respeitavam estando sempre a olhar para o lado ou a conversar, mas com o passar do tempo e como todos foram adotando um papel principal no jogo, apercebi-me de que começaram a respeitar e a imitar as decisões de cada criança, como se pode observar na *figura 5*, e acima de tudo divertiram-se a realizar este jogo, o que para mim era o mais importante.



*Figura 5. Espelho. Fonte Própria.*

Na minha opinião, é a partir dos jogos que as crianças vão aprendendo a relacionar-se com os outros. Como menciona Kishimoto (2005) o jogo deve ser utilizado pelos/as educadores/as como uma ferramenta de aprendizagem na educação das crianças, ou seja, é a partir destes que podemos transmitir valores sociais que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças. É de salientar que nos restantes jogos não pude observar diferenças significativas, embora nas mensagens tenha notado que as crianças tiveram sempre o cuidado de não magoar os outros.

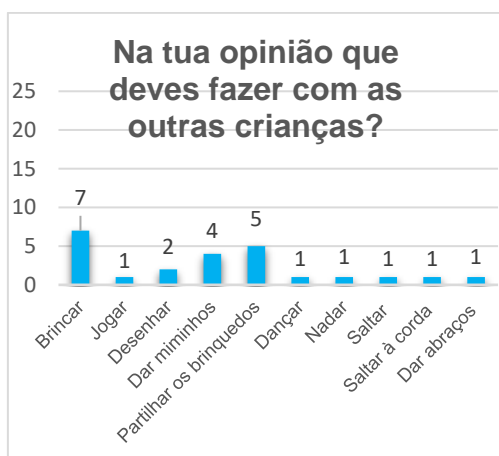
- **Voz das crianças**

As crianças desde muito cedo mostram à vontade em serem escutadas sobre as suas ideias e é a partir destas que o/a educador/a vai enriquecendo a sua prática (Lino,

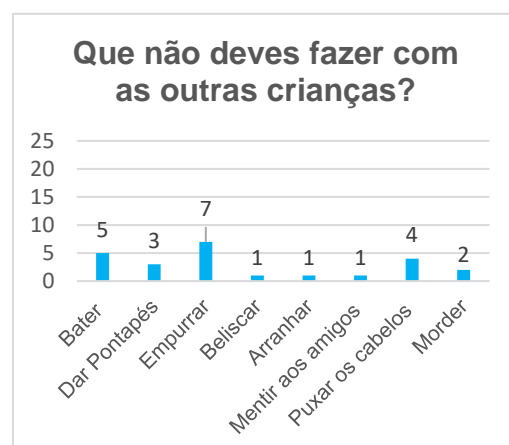
2005, citado por Oliveira- Formosinho, 2012). Por esse motivo decidi realizar um jogo, uma entrevista a cada criança, no qual realizei as seguintes questões: “Para ti o que é um conflito?”; “Quanto te zangas com as outras crianças que costumam fazer?”; “Quais as razões que te levam a zangar-te com as outras crianças?”; “Na tua opinião que deves fazer com as outras crianças?”; “Na tua opinião que não deves fazer com as outras crianças?”; “Gostas de trabalhar em grupo? Porque?”; e “Quais são as atividades ou brincadeiras que gostas mais de fazer em grupo?” (*Portefólio de JI- seção 5.2*). Após isto fiz levantamento de dados das entrevistas, de modo a compreender as suas conceções sobre as relações de amizade, no qual obtive os seguintes resultados:

- No jogo entendi que todas as crianças me souberam explicar que para elas ser amigo é: “partilhar com os outros (B,D,C e H), partilhar (Z, G e W), brincar com os outros (K, I, J,O, L, U, T e V), ser simpático (E), brincar com os amigos (F, M, C e N), partilhar brinquedos com os outros (P e Q), gostar uns dos outros (S), gostar dos outros (U) e dar miminhos (X)” – (*excerto da reflexão diária nº 63,11 de janeiro, tapete de acolhimento*). Todavia, no fim da minha intervenção, compreendi que pelo menos duas crianças continuaram a utilizar agressões físicas para obterem o que queriam, acabando assim por magoar os outros.

- Em relação à opinião das crianças sobre o que devem ou não devem fazer com as crianças, pude constatar através das respostas às entrevistas que, das 24 crianças que responderam, todas têm a noção de que com os amigos devemos brincar, partilhar os brinquedos, jogar, entre outros, como se pode observar na *figura 6*, e que os amigos não devem empurrar os amigos, bater, puxar os cabelos, entre outros, como se pode verificar na *figura 7*.

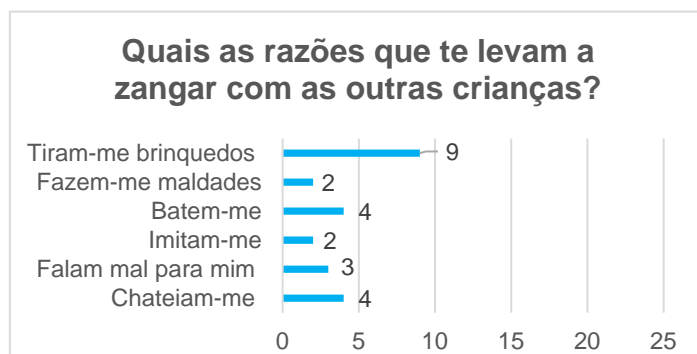


*Figura 6.* Deves fazer com os outros na ótica da criança. Fonte Própria.



*Figura 7.* Não deves fazer com os outros na ótica da criança. Fonte Própria.

- Com base na opinião das crianças as razões que levam as crianças a zangar-se umas com as outras é devido a tirarem-lhes os brinquedos, a baterem-lhes, a “chatearem-nas”, entre outros, ou seja, na perspetiva das crianças, a partilha de materiais, como referido anteriormente, é a principal causa da existência de conflitos, como está presente na *figura 8*.



*Figura 8.* Razões das zangas entre as crianças na sua ótica. Fonte Própria.

- Perante estes conflitos as crianças referiram que procuravam ajuda dos adultos para os resolver, iam brincar com outras crianças, algumas pediam desculpas, outras iam para outras áreas ou recorriam a agressões físicas para os resolver, como se pode constatar na *figura 9*, isto quer dizer que as crianças continuam a ver o adulto como figura de referência que os ajuda a resolver os conflitos.



*Figura 9.* Reações das crianças perante os conflitos. Fonte Própria.

Ainda como maneira de compreender as relações de amizade entre as crianças e como maior parte das estratégias foram realizadas em grupo, questionei-as sobre se gostavam de trabalhar em grupo, ao qual 19 responderam que sim, 4 disseram que não

e 1 respondeu mais ao menos (*cf. Portefólio de JI- seção 5.3.*). As atividades ou brincadeiras que as crianças responderam que mais gostavam de fazer em grupo foram as bandas desenhadas, desenhar, brincar com os outros, jogar, pintar, dançar, fazer pesquisas ou descobrir coisas novas, ou seja, dá para compreender que algumas das atividades selecionadas corresponderam às estratégias implementadas por mim durante a investigação.

No que diz respeito à implementação do diário de grupo e às estratégias pensadas para com as famílias, mencionadas anteriormente, não foram possíveis de colocar em prática devido à falta de tempo para as concretizar.

#### **4.5. Conclusões da investigação**

Concluindo, compreendi que as estratégias implementadas tiveram algum sucesso junto das crianças, uma vez que lhes permitiu compreender como podiam resolver os conflitos de maneira assertiva, em que o acordo era vantajoso para ambos os intervenientes e não apenas de forma agressiva que era o que se verificava inicialmente. Além demais, no fim da intervenção, pude observar que já existiam três crianças resilientes, como era o caso da C, do T e da V, pois estas já conseguiam, através de conversações com as outras crianças, autorregular-se sozinhas e a partir daí arranjar soluções para resolver os conflitos. Porém no decorrer da minha prática e até ao final entendi que duas das crianças do grupo mantiveram comportamentos agressivos que continuaram a potencializar alguns conflitos na sala, ou seja, apreendi que uma estratégia pode ser eficaz para algumas crianças e ineficaz para outras como se veio a verificar.

Ainda, ao longo da minha investigação compreendi que a base para resolver os conflitos é o diálogo que se estabelece entre todos os envolvidos, pois como refere o senso comum é através das conversas que as pessoas se entendem e foi o que vim a verificar. Foi a partir das conversações que fiz com as crianças e através das observações que concluí que conseguiam negociar, pois quando as pessoas apenas utilizam a força para os resolver vão continuar a ter sentimentos negativos perante o mundo que as rodeia e não vão conseguir ultrapassar os conflitos podendo este ser um elemento prejudicial no seu futuro, quer pessoal, quer profissional.

Ainda assim, no decorrer na investigação entendi que “a resolução de conflitos não é um processo rápido e de carácter pontual” (Jares, 2002, p.123). É necessário

tempo para averiguar quais as situações que desencadeiam conflitos, explorar e implementar diferentes hipóteses para os resolver e avaliar como os acordos negociados estão ou não a ser cumpridos, por esse motivo para que a investigação ficasse completa era necessária uma intervenção mais duradoura da minha parte.

Por fim, com a minha intervenção, apercebi-me de que os adultos não devem assumir uma postura autoritária, na qual apenas castigam as crianças perante o conflito, mas devem assumir um papel de mediadores e, acima de tudo, de ouvintes, por isso é essencial criarmos espaços e tempo na rotina para que os conflitos sejam debatidos, pois na minha perspectiva os conflitos são uma ótima forma de promover aprendizagens a todos os níveis de conhecimento.

## **Parte II**

### **5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

Ser educador/a de infância “. . . é construir situações de aprendizagem através de questionamentos, conflitos desafiadores e reflexões sobre a própria prática para atribuir-lhe sentidos que possam provocar transformações de seu ser-saber-fazer e conviver pedagógicos na construção de identidade pessoal e profissional de educador de infância” (Proença, 2007, p. 15), ou seja, esta é uma profissão na qual a avaliação e a reflexão que fazemos diariamente são a base para o desenvolvimento de uma prática de qualidade. Desta forma, neste último capítulo irei demonstrar e refletir sobre a construção da minha identidade profissional ao longo da minha intervenção na PPS quer em Creche como em JI.

Em relação à PPS que realizei em Creche, confesso que inicialmente estava mais receosa do que na PPS que realizei em JI, uma vez que foi a primeira vez que contactei com crianças desta valência e muitas dúvidas surgiram na minha cabeça, como por exemplo “estarei há altura de responder às necessidades das crianças?” e “consegurei comunicar e estabelecer uma relação com as crianças?”. Já no que diz respeito ao contexto de JI, no início senti-me um pouco nervosa, pois este seria o último estágio que iria realizar antes de me tornar educadora de infância. Mas voltando atrás no tempo penso que ambos os estágios foram muito gratificantes para mim, enquanto

futura profissional da educação e pessoa, e onde sem dúvida realizei inúmeras aprendizagens que me serviram de base para a construção da minha identidade profissional.

Em ambos os contextos, um dos primeiros aspetos que me despertou a atenção foi o facto de que muitas vezes as estratégias e as planificações que implementamos não correspondem aos interesses e necessidades de todo o grupo de crianças. Como menciona Perrenoud (1993) “a prática não é uma concretização de receitas” (p. 36), pois como me apercebi na prática não existem receitas pré-definidas de como devemos atuar, pois cada criança tem a sua personalidade e o seu temperamento e o que resulta com uma pode não resultar com todo o grupo. Deste modo, o nosso dever enquanto educadores/as de infância é promover ao máximo a participação das crianças em todos os momentos no qual estão envolvidas, respeitando sempre o seu ritmo e individualidade e os seus interesses e necessidades.

Assim sendo, no contexto de Creche apercebi-me que embora as crianças não se expressassem verbalmente eram capazes de, através de gestos e pequenas vocalizações, demonstrar a sua vontade em se envolver nas tarefas propostas. Desta forma, entendi que, enquanto educadores/as perante o grupo com o qual estamos a trabalhar, devemos ter uma escuta ativa baseada na observação e comunicação. Ainda, devemos proporcionar às crianças explorações sensoriais diversificadas, onde lhes damos espaço para escolherem autonomamente se querem ou não explorar os materiais. Como afirma Lino (2014) ao darmos espaço às crianças para realizarem as suas escolhas estamos a permitir desenvolver “. . . a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p. 140).

Já no contexto de JI compreendi como é essencial criar espaços para que as crianças exponham as suas ideias, opiniões e vontades, uma vez que são elas que se estão a formar, por esse motivo devem ter uma voz ativa sobre os conhecimentos e as descobertas que querem realizar e como querem realizar. Ou seja, percebi que não devemos impor as nossas ideias ou as ideias das outras crianças, pois como conclui nas intervenções não é preciso que dentro de uma sala todas façam as mesmas atividades ou projetos, uma determinada criança só deve participar quando se demonstra predisposta para isso, só assim a atividade vai ter sentido para ela e proporcionar novas aprendizagens. Assim, acima de tudo, devemos escutar o que as crianças têm para nos dizer.

De acordo com Percy- Swith & Thomas (2010, citado por Tomás e Gama, 2011) “as crianças . . . possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso necessitam de ser ouvidos” (p.2). Neste sentido, é essencial enquanto profissionais da educação criarmos espaços para as crianças, desde muito pequenas, poderem participar o que significa “influir directamente nas decisões e no processo(...), um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás & Gama, 2011, p.3), ou seja as crianças são seres com um vasto leque de conhecimentos, por isso devem participar ativamente nas decisões que afetarão as suas aprendizagens. Ao darmos espaço para as crianças participarem estamos, desta forma, a possibilitar que aprendam a participar e a tomar decisões sobre o seu mundo (Portugal, 2008, citado por Ribeiro e Cabral, 2015) o que é um elemento essencial na construção das suas aprendizagens. Como menciona Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, citado por Ribeiro e Cabral, 2015) “a escola não pode ser senão a *cidade* dos direitos das crianças” (p.246).

Como forma de demonstrar esta minha intenção, apresento o seguinte excerto:

“Marta- Que material (eu tinha colocado um conjunto de tintas e papéis à disposição das crianças para elaborarem o astronauta) queres utilizar para preencher o astronauta?

H- Quero aquele papel (a apontar para o papel de alumínio), para ele ficar muito brilhante, porque eu gosto muito de brilhantes.

Marta- E como queres utilizá-lo?

H- Podemos rasgar com as mãos, vês dá (com o papel na mão), e colar, vai ficar espetacular” (*excerto da reflexão diária nº39, 22 de novembro, tapete de acolhimento*).

Ainda no decorrer das minhas intervenções conclui que em qualquer ciclo de ensino não se consegue ensinar novos conhecimentos se não respondermos com eficácia aos cuidados que as crianças necessitam, assim sendo em todas as interações que estabeleci com as crianças compreendi que em todos os momentos de cuidados é possível privilegiar momentos de aprendizagem de qualidade desde que detenhamos intenções. Como afirma Caldweel (2005, citado por Dias, 2012) “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida- ou mesmo durante todos os anos- sem, ao mesmo tempo educar” (p.11), ou seja, para educar com sucesso é fundamental cuidar, como se veio a verificar em ambos os contextos de intervenção. Desta maneira entendi que o educar e o cuidar são dois conceitos indissociáveis, que nos devem

acompanhar sempre ao longo de toda a nossa prática permitindo, assim, o desenvolvimento pleno das crianças.

Também, ao longo dos estágios, fui compreendendo que as crianças me viam como uma companheira de brincadeiras, como se pode constatar no excerto apresentado abaixo:

V- Marta podes brincar um bocadinho comigo?

Marta- Claro que sim. E queres brincar ao quê?

V- Senta-te aqui (e deu-me uma cadeira para me sentar), tu vais ser a minha cliente e eu vou te pentear, pode ser?

Marta- Sim pode V.

V- Posso enrolar-te o cabelo com isto que é redondo (com uma cenoura na mão), e a seguir vou pintar-te as unhas que cores queres?

Marta- Pode ser violeta.

V- Boa, essa é a minha cor favorita, vais ficar ainda mais bonita. Devias brincar mais”  
(*excerto da reflexão diária nº 17, 19 de outubro, área da casinha*).

Do meu ponto de vista, brincar é tão importante como realizar uma atividade, é a partir deste que as crianças aprendem a relacionar-se com o mundo, com os outros e onde realizam mais facilmente a aquisição de novos conhecimentos de forma integrada, pois penso que estas aprendem mais facilmente a brincar.

Desta forma, é fundamental que o/a educador/a se envolva nestes momentos para compreender os conhecimentos, interesses e necessidades de cada criança e, a partir daí possa atuar de maneira mais concreta e significativa junto destas. Por esse motivo o/a educador/a perante o brincar deve assumir dois papéis: o de observadora do tipo de brincadeiras que as crianças realizam e o de participante, que é essencial quando solicitada ou por iniciativa própria para compreender determinado comportamento (Vasconcelos, 2015). Como afirmam Hohmann & Weikart (2011) “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções” (p. 316), quer dizer que o/a educador/a deve ao máximo participar nas brincadeiras das crianças, enriquecendo-as, porém, não deve interferir constantemente nestas, pois as crianças também precisam de espaço para descobrir autonomamente o mundo que as rodeia e aprender com os seus pares, pois elas não aprendem só com os adultos também aprendem umas com as outras, afinal como defende Ferreira (2004) “brincar é o ofício da criança” (p. 82). Assim, na minha perspetiva, devemos valorizar esta vertente lúdica

para que não existam *hiatos* no desenvolvimento holístico das crianças, dado que estas têm tempo para crescer e nesta faixa etária devem aproveitar para brincar.

No decorrer das intervenções, entendi que a profissão de educador/a de infância é baseada num contexto de interações diárias, isto é, diariamente como vim a concluir estamos a interagir com as crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa. Como afirma Bidou (1984, citado por Sarmiento, 2009) somos “especialistas do humano, no sentido em que se desenvolve por pessoas junto de pessoas, forjadas, portanto, num sistema cultural com valores próprios e sustentada em práticas éticas, que têm em atenção o Outro (crianças, pais, comunidade) enquanto pessoa” (p.60). Assim, neste sentido, penso que as relações que desenvolvemos com todos os intervenientes implicados no processo educativo são a base para o nosso (in)sucesso profissional, visto que somos todos seres humanos com muitos conhecimentos e que estamos constantemente a aprender, por isso defendo que todos devem ter uma voz ativa dentro da escola.

No que diz respeito à relação que estabeleci com as crianças, esta foi bastante positiva e afetuosa, na qual houve mesmo momentos que me fizeram emocionar, destaco assim um exemplo que me marcou enquanto profissional e pessoa:

“Neste dia quando voltei a ingressar o estágio, tinha um conjunto de prendas que as famílias e as crianças me tinham trazido durante a época natalícia. Fiquei muito emocionada porque embora a minha presença neste espaço seja curta, muitas lembraram-se de mim. Mas assim que abri a mala deparei-me com um bilhete com a seguinte mensagem: Querida Marta, Eu gosto muito de ti! Tu és o coração que está dentro de mim...És uma flor, e também és o meu diamante, foi sem dúvida a melhor prenda que podia ter recebido” (excerto da reflexão diária nº56, 2 de janeiro, mesa de atividades).

Segundo Paula e Faria (2010), enquanto educadores/as de infância para além de ensinarmos novos conhecimentos, também devemos promover momentos de aprendizagem baseados no amor, na empatia pelos outros, e isso só é possível se desenvolvermos com elas uma relação sólida baseada nos afetos. Visto que quando as crianças sentem que são amadas, acolhidas e valorizadas no contexto em que estão inseridas sentem-se mais predispostas para realizar aprendizagens e explorar o mundo que as rodeia.

Esta é uma profissão que não é solitária, como vim a concluir, muito pelo contrário, em ambos os contextos, apercebi-me que existia uma relação de cooperação

entre todos os membros da equipa educativa, e também senti que fazia parte daquela equipa educativa, pois a maior parte dos seus membros ajudou-me a ultrapassar as minhas fragilidades e deu-me sugestões que me permitiram melhorar a minha intervenção, como se pode constatar no exemplo que se segue:

“Após a aula de educação física, fui junto da educadora cooperante, para que ela me desse *feedback* sobre esta. Nesta conversa a educadora cooperante disse-me que a aula tinha corrido mais ou menos porque embora os exercícios tivessem sido bem pensados e as crianças tivessem bastante envolvidas na aula e a divertir-se, houve muitos momentos em que perdi o controlo total do grupo, sugeriu-me no futuro que levasse alguns objetos do projeto, para que as crianças que estão à espera os explorassem. E também me chamou atenção para quando lhe levasse puzzles para as crianças montarem que estes deviam ser maiores” (*excerto da reflexão 41, 24 de novembro, mesa de atividades*).

Na minha perspetiva, o trabalho em equipa é uma fonte enriquecedora de aprendizagens, pois quanto mais trocarmos ideias, cooperarmos com outros, refletirmos em conjunto sobre o trabalho pedagógico que está a ser desenvolvido na instituição, melhor será a nossa intervenção. De acordo com Malaguzzi (2001, citado por Lino, 2012) “discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas não é só um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar bons projetos” (p.129). Deste modo, o mais importante é que a criança se desenvolva a todos os níveis e, por isso, enquanto educadores/as devemos estar disponíveis para aceitar novas sugestões ou críticas ao nosso trabalho, pois não somos detentoras de todo o saber e esta partilha de saberes constitui oportunidades de aprendizagem conjunta que permitem enriquecer a nossa história pessoal e profissional.

Relativamente às famílias, como me fui apercebendo nos estágios, não faz qualquer sentido não conversarmos com estas e não demonstramos o nosso trabalho com as crianças, muito pelo contrário foi sobretudo através das reuniões em que participei e do contacto direto que tive que compreendi como valorizavam o meu trabalho, como está presente no excerto apresentado:

Durante o lanche, após a festa de natal, “o pai do T veio junto de mim e disse-me: “Marta queria-lhe dar os parabéns pelo projeto que desenvolveu, o T cada dia que chegava a casa estava muito *entusiasmado* contava tudo o que tinha aprendido, foi muito bem concedido e pensado” (*excerto da reflexão diária nº55, 16 de dezembro, refeitório*).

Assim sendo, na minha perspetiva, como ambos somos “coeducadores da mesma criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.28), é essencial que exista uma relação comunicativa e cooperativa entre os intervenientes da vida das crianças, para que assim estas se possam desenvolver globalmente. Desta maneira através de observações apercebi-me que devemos criar espaços para que as famílias exponham as suas ideias e necessidades, como também implementar diversas estratégias para que todas participem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Todas estas interações que estabeleci fizeram-me compreender que “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” (Sarmiento, 2009, p. 48), quer dizer que enquanto profissionais da educação é impossível separar a nossa vertente pessoal da profissional, pois penso que é através dessas duas vertentes que vamos construindo a nossa própria identidade profissional e ao mesmo tempo a nossa história, como afirma Hamacheck (1999, citado por Flores e Simão, 2009) “conscientemente, ensinamos o que sabemos, inconscientemente, ensinamos quem somos” (p.11).

Assim sendo, compreendi que, acima de tudo, o nosso papel enquanto educadores/as de infância de crianças entre os 0 e os 6 anos passa por guiá-las e orientá-las na construção do seu conhecimento, visto que estas são um “explorador . . . um criador ativo de saberes em alternativa a um ser passivo recetor dos saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.9), penso que quando escutamos atentamente os interesses e conhecimentos das crianças estamos disponíveis para desenvolver uma prática de qualidade com significado para elas.

Para finalizar, como defende Sousa (2012) a “. . . identidade profissional não pode ser considerado um dado adquirido, mas antes fruto de uma construção social, de uma conquista que leva a um questionamento permanente do próprio conceito da profissão” (p.70), isto quer dizer que, embora tenha adquirido experiências enriquecedoras em ambos os contextos, a construção da minha identidade profissional não deve parar por aqui, pois penso que é essencial, que diariamente e ao longo dos anos continuemos a apostar na nossa formação contínua, para que deste modo possamos responder de forma mais adequada e eficaz às necessidades da comunidade que nos rodeia, melhorando assim a nossa prática interventiva, na qual o docente é considerado “como constante aprendiz” (Sousa, 2012, p.136).

## **6. EDUCAR HOJE, AMANHÃ E SEMPRE – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com Portugal (2009), para que o/a educador/a promova um desenvolvimento global da criança, baseado nos conceitos de educar e de cuidar, é essencial que estabeleça um compromisso com esta, no qual respeita, valoriza e compreenda as suas características individuais, mas para ir ao encontro das suas perspetivas é fundamental que o/a educador/a vá continuamente questionando, refletindo e adaptando a sua ação. Deste modo, ao longo da licenciatura e do mestrado fui compreendendo que, para respondermos de forma adequada aos interesses e às necessidades das crianças, é fulcral registarmos diariamente acontecimentos relevantes e que, posteriormente, façamos uma reflexão aprofundada, de maneira a tomarmos consciência de todos os procedimentos efetuados e, assim, a partir daí melhorarmos a nossa prática. Como refere Macedo (2005) “refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado” (p.32).

Ainda, em ambos os estágios entendi que o nosso papel enquanto educadores/as não se baseia só em ensinar e em cuidar das crianças, mas também em sermos investigadoras de questões problemáticas com as quais nos vamos deparando diariamente, pois quanto mais estudarmos sobre essas problemáticas, melhor será a nossa intervenção, como vim a constatar. Assim sendo, ao longo do estágio vários foram os momentos de conflitos que presenciei entre as crianças, e sempre que eu e a educadora cooperante optávamos por as sentar a pensar sobre o assunto, esta estratégia tornava-se ineficaz, visto que pouco tempo depois voltava a observar esse comportamento. Por este motivo foi essencial para mim fazer uma leitura aprofundada sobre a temática e implementar um conjunto de estratégias diversificadas para resolver este problema.

Deste modo, concluí que este estudo foi muito significativo para mim, uma vez que me permitiu adquirir novos conhecimentos sobre a temática e compreender que um conflito não tem uma conotação tão negativa como o senso comum defende, aliás este é um meio privilegiado para promover aprendizagens significativas. Ainda, na minha opinião este tema foi também muito vantajoso para o grupo de crianças, uma vez que muitas começaram a partilhar e a cooperar entre si, à exceção de duas crianças, e pelo

menos três crianças começaram autonomamente a negociar estratégias para resolver os conflitos que surgiam. Ou seja, acima de tudo apercebi-me de que o papel do/a educador/a nos conflitos é o de incentivar as interações entre pares e promover processos de cooperação entre estes, que serão a base para o desenvolvimento de competências sociais (Arezes & Colaço, 2014), de maneira a criar um suporte para que as crianças comecem a autorregular-se.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry, 2015), esta foi a base de toda a minha PPS, pois na minha perspetiva trouxe um pouco da individualidade e das aprendizagens que realizei com cada criança, com cada família e com cada membro da equipa educativa e tenho a certeza que por onde passei deixei um pouco de mim quer como profissional quer como pessoa.

Deste modo entendi que é a parte teórica que adquiri ao longo da minha formação que sustenta a minha prática, pois como afirma Formosinho (2009) o/a educador/a é uma especialista completa na área do saber, mas é também um/a profissional que ajuda a criança a desenvolver-se integralmente.

Para encerrar este capítulo destaco o seguinte excerto que me marcou e ficará para sempre na minha memória e no meu coração:

“Educadora cooperante- Aproveitem bem o dia para brincar com a Marta porque hoje é último dia dela.

E- Porque te vais embora?

Marta- Porque tenho de ir para a minha escola, para me tornar numa educadora.

R- Só te falta um danoninho para seres educadora, não é?

Marta – Sim é.

E- Mas não te vais esquecer de nós, pois não?

Marta- Claro que não, estão todos no meu coração” (*excerto da reflexão diária nº70, 20 de janeiro, tapete de acolhimento*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69 – 86.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 30, 110- 137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Batista, D.F.B. (2014). *O papel do adulto na resolução de conflitos entre as crianças do Jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3979/1/O%20papel%20do%20adulto%20na%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20conflitos.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, A.T. & Reis, C.S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Brazão, M.S.T. (2012). *Intervenção na resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24719>
- Carreiras, J.F.C.L. (2007). *Resolução natural de conflitos e competência social num grupo de quatro anos de idade em meio pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/398/1/DM%20CARR-JF1.pdf>
- Costa, M.E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, M. P.R. (2015). *Amizade É...Felicidade:As relações sociais entre crianças no quotidiano do Jardim-de-Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5220/1/ESELx%20Mariana%20Palm a%20Rodrigues%20Cunha\\_tm.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5220/1/ESELx%20Mariana%20Palm a%20Rodrigues%20Cunha_tm.pdf)
- Cunha, P. & Lopes, C. (2011). Cidadania na gestão de conflitos: a negociação, na para e com a mediação. *Antropológicas*, 12,38-43.

- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar\\_Daniel%20Dias.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniel%20Dias.pdf)
- Educadora Cooperante. (2016). *Projeto Curricular de Grupo*. Lisboa: Instituição.
- Equipa Educativa. (2015). *Projeto Educativo da instituição*. Lisboa: Instituição.
- Equipa Educativa. (2016). *Projeto Curricular de casa*. Lisboa: Instituição.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M., J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliação formativa: Algumas notas. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Ferreira, M. (2004). «A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Ferreira, M. (2004). Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In M.J. Sarmento, A.B. Cerisaca (orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 55-104). Porto: Asa editores.
- Flores, M.A. & Simão, A.M.V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Folque, M.A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Franco, G. & Rodrigues, E. (2015). Resolução de conflitos e a compreensão emocional em crianças do Pré-Escolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 10 (2), 45-50.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, T.V.C. (2015). *A participação ativa das crianças* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra). Consultada em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/1/TANIA\\_GONCALVES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/1/TANIA_GONCALVES.pdf)
- Henriques, A.C.R. (2014). *A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3963/1/A%20crian%C3%A7a%20co%20ator%20na%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20conflitos%20interpessoais.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jares, X.R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Katz, L.G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) educar*, 11,7-21.
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 25 (3), 137-154.
- Lino, D. (2012). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (pp.110-140). Porto: Porto Editora.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Lousada, M.L. (2012). *Alterações fonológicas em crianças com perturbação de linguagem* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).  
Consultada em <http://tinyurl.com/zfvslvn>
- Macedo, L. (2005). *Ensaio construtivistas: como construir uma escola para todos?*. Porto Alegre: Artmed.
- Matos, M.G. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McClellan, D. & Katz, L. (2003). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In D. McClellan, L. Katz, D. Lino & J. Oliveira - Formosinho (Ed.), *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp.12-50). Lisboa: Texto Editora.
- Mendes, F. M.S. (2014). *Brincar e aprender: a importância do lúdico para as crianças* (Dissertação de mestrado, Universidade tecnológica federal do Paraná, Paraná). Consultada em [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4346/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_37.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4346/1/MD_EDUMTE_2014_2_37.pdf)
- Monteiro, S.M.C. (2016). *Como Mediar Conflitos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Nunes, T.P.B.S. (2004). *Colaboração Escola-Família*. Porto: Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A construção social na moralidade pela criança pequena. In D. McClellan, L. Katz, D. Lino & J. Oliveira - Formosinho (Ed.), *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp.52-73). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora.

- ONU. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Papalia, D., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma Estratégia de avaliação para a educação de infância. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Ed.), *Avaliação na educação de infância* (pp.305-332). Viseu: Psicossoma
- Paula, S.R. & Faria, M.A. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1(1), s.p.
- Pereira, P., Marques, C. & Jusevicius, V. (2012). A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos. *Revista intellectus*, 25 (9), 215-237.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação- Prespectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Consultado em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398286>
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Proença, M.A. (2007). Registro reflexivo e autoformação. *Revista Pátio da Educação Infantil*, 4 (12),13-15.
- Ribeiro, A.C.M. & Cabral, S.M.C. (2015). “Aqui nós participamos!”- A participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.240-250). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, S.A. & Garms, G.M.Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre a educação*, 14 (15), 123-137.
- Saint-Exupéry, A. (2015). *Príncipezinho*. Queluz de baixo: Editorial Presença.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@al*, 2,46-64.

- Sousa, J. C.M. (2012). *A formação contínua dos professores- modelos, políticas e percursos*. Fafe: Labirinto.
- Tim (2010). *Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação em Educação*. Consultado em [http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Discuss%C3%A3o:T%C3%A9cnicas\\_e\\_Instrumentos\\_de\\_Recolha\\_de\\_Dados\\_na\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Discuss%C3%A3o:T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o)
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Comunicação apresentada no II encontro da Sociologia da Educação, Porto.
- Tuckman, B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação - Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.
- Veiga, F. & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em crianças do jardim de infância: adaptação da escala Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children. *Actas do 12º colóquio de Psicologia e educação* (pp.536-544). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## **ANEXOS<sup>10</sup>**

---

<sup>10</sup> Encontram-se no cd.