



COMO FOMENTAR A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS?

Ana Catarina Rosa

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

2023



COMO FOMENTAR A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS?

Ana Catarina Rosa

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof^a Leonor Toledo

2023



AGRADECIMENTOS

E aqui estou eu... Passados cinco anos de esforço, dedicação, ansiedade, medo, mas acima de tudo amor, amizades e persistência, estou aqui para agradecer a todos aqueles que permitiram que chegasse a este dia, que me fizeram acreditar de que seria capaz de alcançar tudo o que desejasse e de que iria conseguir concretizar o meu maior sonho: *ser Educadora de Infância*.

Em primeiro lugar, tenho de agradecer aos *meus pais*! Tudo o que possa dizer em relação a eles é pouco para descrever o amor incondicional que me dão, são a minha casa, o meu porto de abrigo, sem a qual não conseguia ultrapassar os meus receios. Obrigada por todas as vezes que disseram “*Vais conseguir*”, “*És forte*”, sem dúvida que foram palavras que me ajudaram a levantar quando parecia que tudo podia desabar. Obrigada por serem o colo que encontro sempre disponível, quer nos momentos mais felizes que possa viver, como nos momentos menos bons. As palavras que possa escrever em relação a vocês serão sempre poucas para descrever o amor infinito que sinto. Amo-vos muito e obrigada por tudo!

Ao meu irmão Pedro, pela cumplicidade, pelas gargalhadas, pelos momentos risonhos, por todas as zangas parvas que tivemos. Obrigada por teres ajudado a crescer, por caminhares sempre a meu lado e nunca me deixares cair. Obrigada por tentares que visse sempre o lado bom das coisas, por fazeres de tudo para que seja feliz, por teres o sorriso mais bonito e pelo abraço mais aconchegantes que podia receber. Obrigada por seres meu irmão e por me amares tal como te amo a ti, até ao infinito!

Ao meu avô, não tenho palavras que agradeçam tudo o que fez e ainda faz por mim. Obrigada pela companhia, pelos filmes que vemos juntos, por me fazer rir e por se rir das minhas piadas e do meu riso tão fora do comum. Nunca haverá forma de retribuir o que já me deu, só lhe posso agradecer todo o amor incondicional que me tem e que sabe que é recíproco. Amo-o muito!

À minha cunhada Catarina, obrigada por toda a ajuda, por acreditares que era capaz e por mo dizeres vezes sem conta. Obrigada pelos conselhos, por me guiares e permitires que aprendesse mais sobre a nossa profissão! Foste, e és, uma verdadeira

companheira de vida e que sorte tenho eu por te ter a meu lado. Obrigada pelas músicas, pelos jogos, por todos os momentos que já vivemos juntas, e que ainda vamos viver, que me ajudaram a ser ainda mais feliz! Obrigada por seres de gargalhada fácil, por te rires das parvoíces que conto e por aturares o meu feitio especial, especialmente quando estou triste! Em breve iremos partilhar a melhor profissão do mundo, que é esta! Gosto muito de ti!

À *minha prima Paula*, o que dizer sobre ti... Mais do que prima, és uma irmã, obrigada por estares sempre lá quando preciso, por todas as gargalhadas, pela cumplicidade, e por todas as aventuras que vivemos e ainda vamos viver! *Aos meus tios*, obrigada por terem acreditado em mim e por me darem força. Gosto muito de vocês!

À *minha amiga Tânia*, que viagem foi esta nos últimos anos. Entraste na minha vida não sei muito bem como, mas de uma coisa eu sei: não quero que saias dela. Obrigada! Obrigada por tudo, pelo ombro amigo nos momentos mais difíceis que ultrapassamos, pelo companheirismo, pela união, por todo o amor e amizade. Obrigada pelos momentos felizes que vivemos, pelas gargalhadas, por juntas termos crescido! Não sei o que teria sido este caminho sem ti. Desejo-te o melhor que a vida tenha reservada para ti e de uma coisa eu tenho a certeza: que sorte terão as crianças com as quais te vais cruzar e que sorte tenho eu em te ter na minha vida! Adoro-te!

Às *minhas amigas Rita Elias e Rita Patrício*, minhas companheiras de licenciatura e de vida. Convosco cresci, ri, chorei, fui do zero ao cem! Obrigada por todos os momentos bonitos que vivemos, por todos os encontros para nos alegrarmos umas às outras. Que sorte terão as crianças por encontrarem Professoras como vocês, brincalhonas e felizes! Adoro-vos!

A *vocês, Tânia, Rita Elias e Rita Patrício, o Quarteto Fantástico*, obrigada por terem sido a minha casa, onde me deixaram ser eu própria e por me terem ajudado a crescer! Os amigos são a família que escolhemos e, sem dúvida, que vocês são muito mais que minhas amigas! Vocês são para a vida todaaaa!

À minha madrinha acadêmica Margarida e às minhas afilhadas Adriana e Iara, obrigada por me terem acompanhado nesta grande etapa! A ti, Margarida, obrigada por me teres acolhido, por seres conforto, por seres amor e humildade. Que sorte tive eu em te encontrar e em poder fazer parte da tua vida. A vocês, Adriana e Iara, obrigada pela possibilidade que me deram em ser vossa madrinha e por me deixarem fazer parte desta etapa da vossa vida! Gosto muito de vocês!

À maior surpresa do Mestrado, à minha companheira de estágio e amiga, Fátima, obrigada pelo companheirismo ao longo destes dois últimos anos. Foram dois anos de crescimento, de gargalhadas, de choro, mas acima de tudo, sempre acreditamos uma na outra. Quem nos viu pensava que a nossa amizade já era de anos e anos, mas enganaram-se. O tempo não define a intensidade de uma amizade, e o que vivi contigo desde o primeiro ao último dia de estágio foi pura cumplicidade e conexão. Juntas chegamos ao “*Fimmm*”. Gosto muito de ti!

À minha orientadora, Professora Leonor, obrigada por me ter acompanhado nesta grande caminhada da minha vida. Obrigada pelos conselhos, por acreditar em mim, por me ter feito crescer, por me fazer refletir e olhar para as situações que surgiam como uma oportunidade de aprendizagem. Se cheguei aqui, a si o devo também!

A todas as crianças com as quais tive a oportunidade de aprender, obrigada! Obrigada por encherem o meu coração de amor, alegria e oportunidades, por me fazerem ver que o mundo é bem melhor se olharmos para ele com um grande sorriso. Obrigada por todos os abraços e por partilharem comigo o vosso crescimento e conquistas!

Às equipas educativas, obrigada por me terem transmitido conhecimentos que levarei para a minha prática futura, por me terem recebido nas vossas salas e por me fazerem sentir parte dela. Obrigada!

A todos vocês, obrigada! Consegui! Pouco sei sobre o futuro que terei, mas o que tenho a certeza, no presente, é que vocês são parte importante da minha vida e que cada um, à sua maneira, permite-me que seja a rapariga mais sortuda e feliz por viver rodeada de amor, carinho e afeto. Obrigada a todos por caminharem a meu lado! Adoro-vos!!

RESUMO

A Educação de Infância é palco de inúmeras interações entre crianças e adultos e entre crianças com os seus pares. Nestas últimas, com frequência, surgem conflitos, que devem ser encarados como oportunidades de aprendizagem, cabendo ao educador um importante papel de mediação. Faz parte da aprendizagem, que as crianças aprendam a resolvê-los autonomamente, num processo mediado e apoiado pelo educador quando necessário. Deste modo, as crianças aprendem a viver junto, a conviver com as diferenças, desenvolvendo-se como sujeitos ativos e autónomos no contexto onde estão inseridas.

Tendo em consideração as premissas mencionadas, a investigação apresentada no presente relatório surgiu no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de pré-escolar, com um grupo de vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A caracterização e as intencionalidades descritas apoiam o desenho da Investigação-Ação, de natureza qualitativa e que procura responder à problemática “Como fomentar a autonomia das crianças na resolução de conflitos?”. A investigação teve como estratégias metodológicas a entrevista semi-estruturada realizada à educadora cooperante, as Notas de Campo, bem como as estratégias de ação que nortearam a minha mediação nos momentos de conflito entre pares. Os resultados alcançados nesta investigação permitem compreender que o educador de infância tem um papel crucial nos momentos de resolução de conflito, pois é através deste que as crianças aprenderão estratégias que as ajudem a lidar com essas situações. Ao longo da minha intervenção, durante estes momentos, consegui constatar que as crianças, que inicialmente recorriam ao adulto para que fosse este a resolver os conflitos em que estavam envolvidas, continuaram a recorrer ao adulto, mas passaram a encontrar as suas próprias soluções, tornando-se assim mais autónomas.

Enquanto futura educadora de infância, penso ser crucial que as crianças aprendam a resolver os conflitos nos quais se envolvem, acreditando assim que, para que tal aconteça, é necessário que o educador promova sempre um momento de diálogo entre os intervenientes, demonstrando-lhes que através do diálogo, conseguem resolver os seus conflitos.

Palavras-chave: Resolução de conflitos; Autonomia; Educação de Infância; Crianças

ABSTRACT

Early Childhood Education is the stage for countless interactions between children and adults and between children and their peers. Conflicts often arise between children and their peers and should be seen as learning opportunities, with the educator playing an important mediating role. It is part of learning that children learn to resolve conflicts autonomously, in a process that is mediated and supported by the educator when necessary. In this way, children learn to live together, to live with differences, developing as active and independent subjects in the context where they are inserted.

Taking into account the premises mentioned above, the research presented in this report arose during the Supervised Professional Practice II (SPP II), in a preschool setting, with a group of twenty-three children, aged between 3 and 4 years old. The characterization and intentionalities described support the design of the Action-Research, which is qualitative in nature and seeks to answer the problem "How to promote children's autonomy in conflict resolution? The methodological strategies used in this research were the semi-structured interview to the cooperating teacher, the Field Notes, as well as the action strategies that guided my mediation in moments of conflict among peers. The results achieved in this research allow us to understand that the preschool teacher has a crucial role in moments of conflict resolution, because it is through him that children will learn strategies to help them deal with these situations. Throughout my intervention, during these moments, I could see that the children, who initially resorted to the adult to solve the conflicts in which they were involved, continued to resort to the adult, but started to find their own solutions, thus becoming more autonomous.

As a future preschool teacher, I think it's crucial that children learn how to solve the conflicts in which they get involved, believing that, for that to happen, it's necessary that the teacher always promotes a moment of dialogue between the participants, showing them that through dialogue they can solve their own conflicts.

Keywords: Conflict Resolution; Autonomy; Early Childhood Education; Children

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	3
2.1. Meio envolvente ao contexto socioeducativo	4
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Caracterização da equipa educativa	6
2.4. Ambiente Educativo.....	9
2.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais.....	10
2.4.2. Organização do Tempo	14
2.4.2.1. Descrição Dia-Tipo	15
2.5. Caracterização do Grupo de Crianças	17
2.6. Caracterização das Famílias.....	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	23
3.1. Intencionalidades para a ação	24
3.1.1. Com as crianças.....	24
3.1.2. Com as famílias.....	26
3.1.3. Com a equipa educativa	27
3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância	28
3.2.1. Avaliação aprofundada de uma criança	33
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	35
4.1. Identificação da problemática	36
4.2. Revisão de Literatura	37
4.2.1. O conflito na Educação Pré-Escolar	37

4.2.2. A resolução de conflitos na Educação Pré-Escolar.....	39
4.2.3. Papel do educador como mediador de conflitos	42
4.3. Roteiro metodológico e ético	45
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	48
4.4.1. Entre o gesto e a fala: Estratégias de resolução de conflitos pelas crianças	50
4.4.2. “Como podemos resolver esta situação?”: Construindo soluções com as crianças	52
4.4.3. Sobre as estratégias utilizadas pela educadora cooperante	56
4.4.4. Conclusões dos resultados.....	59
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	75
ANEXO A – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	76
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	81
ANEXO C – ANÁLISE CATEGORIAL DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	98
ANEXO D – PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES.....	106
ANEXO E – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	108
ANEXO F – PORTFÓLIO DA CRIANÇA	111
ANEXO G – PEDIDO DE REALIZAÇÃO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA À FAMÍLIA	112

ANEXO H – ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO	114
ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	127
ANEXO J – CARTA DE DESPEDIDA ÀS FAMÍLIAS	129
ANEXO K – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	131
ANEXO L – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PORTFÓLIO DA CRIANÇA	134
ANEXO M – NOTAS DE CAMPO REFERENTES À PROBLEMÁTICA.....	137
ANEXO N – ANÁLISE CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO REFERENTES À PROBLEMÁTICA.....	169
ANEXO O – NOTAS DE CAMPO REFERENCIADAS.....	183

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela E1. Caracterização das Crianças	109
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NC	Notas de Campo
OS	Organização Socioeducativa
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PE	Projeto Educativo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), tendo como principal objetivo refletir acerca da minha intervenção numa sala de pré-escolar, ocorrido entre os dias 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023. De modo a sustentar a minha prática, e para que a reflexão fosse uma constante ao longo deste período, realizei Notas de Campo (NC), reflexões semanais e planificações, destacando ainda que foi ainda proposta a elaboração de um portfólio da criança, estando estes momentos todos contemplados no portfólio individual da aluna.

Relativamente ao relatório apresentado, este encontra-se dividido em diferentes capítulos, sendo o primeiro relacionado com a “Caracterização para a ação”, onde descrevo, com base no Projeto Educativo, na minha observação e na entrevista realizada à educadora, o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias, sendo todos estes aspetos importantes para a adequação da minha ação pedagógica ao contexto educativo onde ocorreu a prática.

Considerando as caracterizações realizadas, avancei para o capítulo designado “Análise reflexiva da ação”, mencionando as intencionalidades que defini para com os diferentes agentes educativos. Além do referido, abordo ainda o modo como correu a implementação dessas intencionalidades, descrevendo, por fim, o processo de elaboração do portfólio da criança. Assim, este capítulo permite-me refletir sobre a prática, analisando os princípios que constituíram a minha intervenção ao longo da mesma. No capítulo seguinte surge a identificação da problemática em JI, começando por mencionar como surgiu no contexto, fundamentando posteriormente a mesma. Para além disso, apresento os objetivos que nortearam a presente investigação, tendo elaborado um roteiro metodológico e ético, apresentando e discutindo, por fim, os dados que obtive ao longo da investigação.

Terminado este capítulo, avanço para o seguinte, onde reflito sobre o percurso vivenciado tanto na PPS I como na PPS II, fazendo um balanço acerca da minha evolução, descrevendo alguns princípios que pretendo levar para a minha prática enquanto futura educadora. Por fim, surgem as considerações finais, onde apresento uma perspetiva mais pessoal, mencionando as conquistas e inseguranças que tive ao longo deste percurso, bem como o modo como ultrapassei os desafios que surgiram.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo irei apresentar a caracterização do meio envolvente à Organização Socioeducativa (OS) onde realizei Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Além disso, irei abordar o contexto socioeducativo, a caracterização da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e, ainda, a caracterização das suas famílias, sendo que para o fazer recorri ao Projeto Educativo da OS, às Notas de Campo (*cf.* Anexo O), bem como à entrevista realizada à educadora cooperante (*cf.* Anexo B).

2.1. Meio envolvente ao contexto socioeducativo

De acordo com Silva et al. (2016), o contacto das crianças com o meio envolvente é importante uma vez que é a partir dessas interações que compreendem o mundo que as rodeia. Nascimento e Orth, citados por Caridade et al. (2019), afirmam que “quando as escolas têm ao seu dispor uma boa infraestrutura, ambientes ricos em diversidade, amplos e agradáveis, proporcionam uma melhor qualidade de aprendizagem e bem-estar [às crianças]” (p. 70). Desta forma, torna-se fulcral entender e caracterizar o meio que envolve o contexto socioeducativo.

A Organização Socioeducativa onde ocorre a PPS II localiza-se numa das “zonas mais antigas de Lisboa” (Projeto Educativo, 2021-2024, p. 6), sendo que ao seu redor se encontram variados recursos a utilizar pela comunidade, nomeadamente: (i) transportes públicos, como autocarros e elétricos; (ii) jardins; (iii) a faculdade de Ciências Médicas; (iv) hospitais; (v) estabelecimentos comerciais, como cafés. A OS que estou a descrever é composta por outras cinco organizações socioeducativas, todas elas inseridas na Área Metropolitana de Lisboa. No que concerne ao local específico onde a OS que estou a descrever se encontra, é de salientar a rua de sentido único que a caracteriza, sendo de destacar o facto de a entrada da OS ser à beira da estrada, restando apenas um pequeno passeio que os separa.

Tendo a minha prática na valência de creche ocorrido numa OS. pertencente à mesma IPSS que a atual, mas numa outra freguesia do concelho de Lisboa, é do meu conhecimento que, de acordo com o Projeto Educativo (2021-2024), a OS. promove parcerias formais e informais com a comunidade envolvente, sendo um dos objetivos que pretende continuar a fomentar: “temos como objetivo Institucional manter e ampliar as

parcerias com serviços e instituições da comunidade de modo a dar continuidade à participação em projetos de âmbito educativo e social” (p. 23).

Assim sendo, considero ser de extrema importância a relação criada entre a OS e o meio envolvente à mesma visto que, enquanto futura educadora, penso ser importante as crianças contactarem com o contexto que as rodeia, interagindo com novas pessoas e novos locais, potenciando um desenvolvimento e uma aprendizagem mais enriquecedores.

2.2. Contexto Socioeducativo

A OS onde a prática na valência de pré-escolar ocorre, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1834, que acolhia crianças desfavorecidas, de ambos os sexos, e tinha como principal intenção responder às necessidades das famílias que precisavam de ir trabalhar. Segundo o Projeto Educativo (PE) da OS, a sua missão apresenta vários objetivos, nomeadamente: (i) “Apoio a crianças e jovens”; (ii) “Apoio à integração social e comunitária”; (iii) “Promoção da educação e da formação profissional”; (iv) “Promoção de iniciativas de carácter cultural” (2021-2024, pp. 8-9). Para além disso, a OS rege-se por cinco valores: (i) a pessoa desfavorecida; (ii) a transparência; (iii) o rigor; (iv) a qualidade; (v) a eficiência (Projeto Educativo, 2021-2024).

A OS dispõe das valências de creche, onde se inclui o berçário (dos 4 meses até à aquisição da marcha), e de pré-escolar pelo que, tendo em consideração o sistema de educação de infância, conseguimos compreender que a tutela pedagógica do pré-escolar pertence ao Ministério da Educação (ME), enquanto a tutela técnica ocorre entre o Ministério mencionado em parceria com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS), sendo de realçar que a creche é apenas tutelada pelo MTSS.

No que concerne ao nível organizacional, quando entramos na OS encontramos duas zonas distintas: a zona destinada aos colaboradores, isto é, a zona onde se encontram os cacifos utilizados pelos mesmos e outra considerada a arrecadação. Subindo as escadas até à entrada da OS, compreendemos que existem dois pisos: no primeiro piso, encontra-se a receção, local onde é feito o acolhimento às famílias e crianças; uma sala, onde se

encontra disponível uma mesa-redonda e algumas cadeiras, bem como dois armários com vários livros e jogos, sendo este o local onde ocorrem as sessões da terapia da fala; três salas de creche (sendo uma delas berçário); duas salas de pré-escolar; um refeitório (utilizado pelas crianças e pelos colaboradores); uma cozinha; duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos); o recreio; e, ainda, o gabinete da diretora da Casa de Infância. Por sua vez, o segundo piso destina-se aos gabinetes administrativos e às salas de reuniões, uma vez que esta é a sede de todas as OS que compõem esta IPSS.

O horário de funcionamento da organização é das 8h00 às 18h30, no entanto no PE da OS é mencionado que “o horário normal de funcionamento das atividades é entre as 09h00 e as 17h30” (Projeto Educativo, 2021-2024, p. 13). Entre as 8h e as 9h30 ocorre o período de acolhimento, sendo a partir dessa hora até às 11h45 que ocorrem as atividades dirigidas pelas educadoras. A hora do almoço ocorre entre as 11h45 e as 12h30, sendo que até às 15h00 acontece a hora da sesta. Depois de acordarem, há um momento em grande grupo, sendo que às 15h45 inicia-se a hora do lanche, prolongada até às 16h10, hora a que se iniciam as atividades extracurriculares, sendo que depois destas acontecerem, até às 18h30 ocorrem as atividades socioeducativas.

É ainda de salientar que a OS disponibiliza variadas atividades extracurriculares: (i) berçário: Música e Ginástica; (ii) creche: Música, Ginástica e Embalaiê; e (iii) pré-escolar: Música, Ginástica, Yoga, Inglês, Filosofia e Chi Kung.

Ao ler o Projeto Educativo da OS foi-me possível compreender que esta organização socioeducativa não adota um modelo pedagógico específico, no entanto, “conjuga Modelos Curriculares na sua orientação pedagógica, como a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia de Situação” (Projeto Educativo, 2021-2024, p. 24), possibilitando ainda que cada educadora adote aquele que considerar mais relevante para a sua prática junto das crianças.

2.3. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa revela ter um papel essencial no desenvolvimento de cada criança e, nas valências de creche e pré-escolar, importa garantir que as suas necessidades (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente,

bem como a necessidade de significados e de valores) são escutadas, de maneira a que as mesmas tenham assegurado o seu bem-estar (Portugal, 2012). Deste modo, é importante que a equipa educativa trabalhe de forma cooperativa sendo que, segundo Hohmann e Weikart (2007), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Para que este clima de apoio e respeito ocorra, é necessário que tanto os educadores de infância como os auxiliares sejam profissionais “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia” (Portugal, 2012, p. 7), destacando-se a relevância da observação uma vez que é “através da observação e da interação [que] os adultos aprendem a conhecer as crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 141).

Neste sentido, compreendendo a importância da equipa educativa para o desenvolvimento das crianças, irei caracterizar a equipa educativa da OS onde ocorre a prática. Esta é constituída por uma diretora, quatro educadoras (duas pertencentes à creche e outras duas ao pré-escolar), cinco ajudantes de ação educativa, uma auxiliar de Educação, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares que prestam apoio na confeção das refeições e na higienização da OS. Para além da equipa educativa pertencente à OS., destaca-se ainda a equipa educativa destinada às atividades extracurriculares, existindo oito docentes responsáveis por essas atividades, destacando-se que o docente responsável pela atividade extracurricular de Música, dá sessões a todas as valências.

Neste sentido, e antes de descrever a equipa educativa de sala, durante o meu período de prática, foi-me possível observar a boa relação que existia entre as educadoras, trabalhando estas de modo cooperativo e articulado, ao partilharem e esclarecerem dúvidas que cada uma podia ter.

No que concerne à equipa educativa de sala, esta é constituída por uma educadora, que possui a “Licenciatura em Educação de Infância [pela] Escola Superior de Educação João de Deus” (cf. Anexo B). Durante a entrevista, a educadora revelou ainda que se identifica “com o conteúdo de alguns modelos curriculares, não aplicando nenhum modelo específico” (cf. Anexo B). Além disso, é composta por uma ajudante de ação educativa, que trabalha nesta OS há 2 anos, estando a tirar o curso profissional de Técnica de Apoio à Infância.

A educadora cooperante e a auxiliar conhecem-se há pouco tempo, no entanto, trabalharam juntas na sala de 1 ano, sendo possível observar que existe uma relação boa entre as duas, comunicando com facilidade e trabalhando colaborativamente sendo que, de acordo com Hohmann e Weikart (2007),

a colaboração entre os membros da equipa pedagógica do ensino pré-escolar baseia-se no estabelecimento de relações apoiantes entre os adultos, na recolha de informação fidedigna sobre as crianças e na tomada de decisão relativamente às estratégias relacionadas com o currículo e o trabalho da equipa (p. 152).

Enquanto futura educadora de infância, considero essencial estabelecer desde início uma boa relação com todos os membros da equipa educativa (tanto de sala, como da própria Organização Socioeducativa) uma vez que, existindo esta boa relação, a prática pedagógica torna-se mais enriquecedora e benéfica, tanto para o educador como para as crianças, indo ao encontro do que Hohmann e Weikart (2007) defendem: “para a equipa ser bem sucedida os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência” (p. 136). Neste sentido, o trabalho cooperativo entre a equipa educativa deve ser uma prioridade para os seus membros, uma vez que ajuda na construção das suas identidades enquanto profissionais, bem como no estabelecimento de relações interpessoais positivas e apoiantes, potenciando assim um ambiente de maior segurança para as crianças.

De acordo com Lippitt (1980), citado por Hohmann e Weikart (2007), “o trabalho em equipa desenvolve a segurança nas relações interpessoais e uma maior compreensão da função e da contribuição de cada um para o grupo” (p. 154). Articulando esta afirmação, com o que experienciei na prática, consegui perceber que existem já funções definidas entre a educadora e a ajudante de ação educativa, sendo de salientar que as mesmas podem ser flexíveis consoante as necessidades do grupo. Caracterizando o papel de cada uma, a educadora age com uma maior intencionalidade educativa nos momentos de grande e pequeno grupo, ao lançar-lhes propostas de atividades, intervindo de forma mais direta com as crianças. Quanto ao papel que a ajudante de ação educativa exerce, esta está encarregue de preparar alguns materiais para as atividades, ajudar na arrumação da sala, auxiliar durante as atividades e supervisionar as crianças no recreio.

Quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação virgula força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos (Erickson, 1950, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 64).

Tendo esta afirmação em consideração, penso que seja importante realçar como se caracteriza a relação existente entre a equipa educativa e as crianças. Tanto a educadora, como a ajudante de ação educativa, mantêm uma relação bastante próxima com as crianças, sendo de destacar que algumas das crianças do grupo já são acompanhadas pela educadora desde a creche, situação idêntica à da ajudante de ação educativa que já conhecia o grupo da sala de 1 ano. Saliento ainda que, em relação às crianças que são novas no grupo, essa proximidade também é evidente.

Desta forma, o ambiente vivido em sala é descontraído, existindo a preocupação por parte da equipa educativa, e também da minha parte, em interagir com as crianças, tentando compreender as suas brincadeiras e validando o que possam estar a sentir, procurando sempre assegurar o bem-estar de todas as crianças.

Em suma, segundo Hohmann e Weikart (2007), o trabalho em equipa é: (i) *ativo*, em que os membros da equipa “constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança” (p. 130); (ii) *apoiente*, em que os membros da equipa se esforçam em “estabelecer entre eles relações baseadas na honestidade, (...), no diálogo aberto” (p. 131); (iii) *respeitador*, em que os membros da equipa “trabalham (...) para criar confiança mútua, para se envolverem em comunicação honesta e para se conhecerem a si próprios e aos seus colaboradores” (p. 131).

2.4. Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo é um dos aspetos que o educador deve ter em consideração, uma vez que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2007, p. 101). O ambiente educativo pode caracterizar-se como um espaço de oportunidades, onde são proporcionadas às crianças

experiências enriquecedoras e diversificadas, que visam o seu desenvolvimento e aprendizagem (Lemos et al., 2015).

Tendo em conta a perspetiva destes autores, uma boa organização do ambiente educativo possibilita descobertas e aprendizagens que provoquem a sua curiosidade natural, bem como a sua autonomia (Portugal, 2012), sendo essencial que as crianças frequentem um ambiente limpo, acolhedor, confortável e que lhes transmita segurança.

Desta forma, ao organizar o ambiente educativo, o educador deve ter em consideração diversos aspetos, sendo de realçar o enquadramento espacial, entendido como” as áreas de atividade e suas regras” (Ferreira, 2004, p. 81) e o enquadramento temporal, percebido como as rotinas que vão ser implementadas (Ferreira, 2004). Assim sendo, irei abordar estas duas dimensões do ambiente educativo, articulando a revisão de literatura acerca das mesmas com as características vivenciadas durante a PPS II.

2.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais

“Ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 160). É desta forma que começo por caracterizar o espaço e os materiais da sala C1, sala onde ocorreu a prática.

A descrição do espaço começa antes de entrarmos na sala, isto é, inicia-se no corredor onde existem cabides (identificados com o nome e a fotografia de cada criança), utilizados pelas crianças de modo a colocarem os seus pertences, nomeadamente mudas de roupa. Para além disso, destaca-se a caixa dos brinquedos onde as crianças colocam livros que trazem ou alguns bonecos, bem como o *placard* existente por cima dos cabides onde são expostas algumas produções realizadas pelas crianças.

Ao entrar na sala, percebe-se que é ampla, arejada e luminosa, sendo composta por uma janela e três portas com vidros, sendo que apenas duas delas possibilitam a entrada de luz natural, assim como a visualização do espaço exterior, destacando-se ainda que a luminosidade da sala é ampliada pelas paredes claras. Como disse, a sala possui três portas, uma que dá diretamente para o recreio, a outra para o corredor do edifício (por

onde as crianças entram) e outra que só é aberta depois da hora da sesta, para que as crianças da sala B2 possam sair. Por fim, destaca-se a existência de um ar condicionado, que proporciona um ambiente agradável durante todo o dia.

Quando entrei na sala, percebi que esta estava organizada por áreas de interesse, salientando-se: (i) área do grande grupo (tapete); (ii) área dos jogos de mesa e da expressão plástica; (iii) área da biblioteca; (iv) área da casa; (v) área da garagem; (vi) área do hospital/área da escrita e da matemática; (vii) áreas sensoriais (tapete e janelas sensoriais); (viii) área dos animais (*cf.* Anexo D). A existência das variadíssimas áreas de interesse, possibilita que as crianças escolham aquela que maior curiosidade lhes desperta, sendo autónomas nas suas escolhas, perspectiva defendida por Zabalza (1998), citado por Lemos et al. (2015) “uma vez organizado o espaço da sala de actividades, a criança converte-se em protagonista, escolhendo o que lhe interessa explorar” (p. 314).

Segundo Folque et al. (2015), apesar de a sala estar organizada em diferentes áreas, e numa determinada disposição, não significa que não possam ser alteradas, caso o educador observe que algumas áreas podem não ser já atrativas para as crianças ou que outra disposição poderá contribuir melhor para o desenvolvimento das crianças “estas áreas físicas da sala onde se desenvolvem diferentes tipos de actividades (...), não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis” (p. 22).

Tendo mencionado anteriormente as diferentes áreas, de seguida irei descrevê-las pormenorizadamente. A *área do grande grupo* é composta por um tapete retangular azul e por um armário com diversas prateleiras onde se encontram guardados alguns jogos, bem como folhas de tamanho A3 e A4, para que as crianças realizem os seus desenhos/pinturas, sendo de realçar que as mesmas conseguem chegar a qualquer elemento mencionado. Contudo, na parte de cima do armário, e sem o alcance das crianças, encontram-se três caixas com materiais riscadores, nomeadamente canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera, e ainda uma aparelhagem, utilizada para proporcionar um ambiente mais descontraído enquanto brincam ou realizam alguma atividade. É nesta área que: (i) ocorrem as reuniões da manhã e a educadora lança propostas de atividades e/ou lê histórias; (ii) as crianças comem o reforço da manhã; (iii) podem brincar com os jogos de construção e legos.

No que concerne à *área dos jogos de mesa e da expressão plástica*, esta é constituída por uma mesa-redonda, composta por seis cadeiras, e duas mesas retangulares, compostas por quatro cadeiras cada uma, sendo que, nas mesas, as crianças podem realizar jogos de encaixe, desenhos e pinturas. Para que estas atividades possam ser realizadas, são disponibilizados os materiais necessários, sendo de realçar os de expressão plástica, onde a variedade é maior: pincéis, tintas, carimbos, rolos de papel, rolhas, canetas de feltro, lápis de cor e de cera. Por outro lado, quando pretendem realizar jogos, as crianças dirigem-se ao armário, autonomamente, retirando aquele que desejam.

Relativamente à *área da biblioteca*, esta encontra-se junto a uma das paredes da sala, perto da porta que dá acesso ao recreio, composta apenas por um tapete e uma cesta com alguns livros para as crianças manusearem, sendo esta uma área que, inicialmente, não observava as crianças a frequentarem, mas que com o avançar da prática, fui observando acontecer. A *área dos animais* é composta por vários animais, existindo um tapete verde, bem como uma caixa de madeira, que as crianças utilizam como sendo a quinta para os animais, sendo ainda de mencionar que, nesta área, se encontram algumas pinhas que as crianças poderão utilizar nas suas brincadeiras.

Quanto à *área da casa*, esta encontra-se num dos cantos da sala, junto à janela, sendo constituída por: (i) uma cozinha; (ii) uma mesa quadrada composta por quatro cadeiras; (iii) um quarto (constituído por uma cama para os nenucos); (iv) seis nenucos; (v) um armário (constituído por diversas caixas de arrumação, onde as crianças guardam os materiais que podem utilizar enquanto brincam nesta área); (vi) um dispensador (onde se encontram várias peças de roupa (fatos de Carnaval), bem como variados adereços (óculos de sol, malas, lenços, entre outras coisas).

Na *área da garagem*, encontramos uma garagem/parque de estacionamento, bem como um armário com caixas de arrumação, onde são guardados os carros, assim como os legos utilizados para as construções a realizar. A *área do hospital/área da escrita e matemática*, encontra-se uma mesa retangular para duas crianças, encostada à porta que só é aberta no período da sesta. Esta é uma área em, que futuramente, será iniciada a abordagem à escrita e à matemática, algo que até ao fim da prática não aconteceu, sendo por isso uma área onde só funciona o hospital.

Por último, menciono as *áreas sensoriais* existentes na sala, sendo estas um *placard* com várias janelas sensoriais, fixas na parede, à entrada da sala, e ainda um tapete sensorial, colocado em frente à porta que dá acesso ao recreio. Estas são áreas que, até ao momento, não observei nenhuma criança a frequentar.

Para além das áreas de interesse, a sala de atividades descrita possui ainda outros espaços, nomeadamente: dois armários onde são guardadas as camas das crianças da sala C1 e B2; um armário onde a educadora guarda alguns livros seus e outros materiais; um lavatório onde as crianças podem lavar as mãos depois de realizarem alguma atividade com tintas, por exemplo, e uma secretária com um computador, utilizada pela educadora. É ainda de salientar que as produções realizadas pelas crianças são expostas nas diferentes paredes da sala, sendo identificadas com o nome e a fotografia de cada uma, assim como são expostas no *placard* que existe fora da sala. Ao expor as produções realizadas pelas crianças, considero que a educadora permite que as mesmas vejam o que fizeram, bem como o que foi feito pelos seus pares, promovendo um sentimento de valorização.

Assim sendo, compreendendo a importância que o espaço tem como promotor de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, Zabalza (1987) defende que o educador de infância deve ter em consideração diversos critérios, nomeadamente: (i) *necessidade de autonomia*, pressupondo um espaço aberto, seguro e livre, preservando a segurança física e afetiva das crianças; (ii) *dialética entre o individual e o grupal*, em que o espaço deve promover momentos individuais e outros em grupo; (iii) *curiosidade e descobrimento*, ou seja, o espaço deve estimular a curiosidade da criança, levando-a a querer descobrir novas coisas; (iv) *inteligibilidade educativa dos estímulos*, relacionado com “a disposição da sala e os componentes e objetos nela incorporados devem referir-se aos múltiplos níveis do desenvolvimento da criança que desejamos potenciar” (p. 127); (v) *iniciativa*, em que o educador deve potenciá-la nas crianças que já a têm, bem como procurar que os mais inibidos a promovam; (vi) *experiência*, em que qualquer divisão da sala pode ser explorada pelas crianças; (vii) *terceira dimensão do espaço*, isto é, a largura e o comprimento dos espaços, aspetos fundamentais para a criança que “necessita de experimentar corporalmente os conceitos espaciais para os poder entender perfeitamente” (p. 129).

Desta forma, tendo em conta as áreas de interesse que descrevi, penso que a sala C1 apresenta diversas potencialidades, nomeadamente na disponibilização de diferentes materiais, que permite que as crianças os explorem de forma livre e plena. Ao serem disponibilizados diferentes materiais, o educador de infância deve considerar alguns aspetos importantes, especialmente: (i) o tamanho; (ii) a durabilidade; (iii) a segurança; (iv) a facilidade de limpeza; (v) se é ou não atrativo para as crianças (Kishimoto, 2010).

Ao entrar na sala, observei de imediato as etiquetas presentes em todos os armários e caixas. A etiquetagem da sala C1 é “devidamente identificada, com recurso ao código escrito, contendo também o número de crianças que podem estar em cada área” (cf. Anexo B). Para além disso, a etiquetagem é também feita através de imagens, sendo que, segundo Hohmann e Weikart (2007), “os rótulos e etiquetas que são mais compreensíveis para as crianças pequenas são aqueles que inclui uma imagem figurativa do próprio material, o seu desenho” (p. 179).

Neste sentido, apesar dos materiais estarem guardados nos diferentes armários da sala, as crianças, através das etiquetas, sabem onde encontrar e guardar os materiais, sendo que Hohmann e Weikart (2007) defendem ainda que “os objetos e os materiais [devem ser] arrumados sempre nos mesmos locais de forma a que as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente, desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente” (p. 162). Para que as crianças possam arrumar, calmamente, os materiais da sala, a dimensão temporal revela-se fulcral, sendo essa dimensão abordada de seguida.

2.4.2. Organização do Tempo

“O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas” (Forneiro, 1998, citado por Moura, 2009, p. 45). A dimensão temporal é igualmente uma dimensão importante na vida das crianças, estando esta dimensão associada às rotinas diárias, importantes para que as mesmas se sintam seguras.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões” (p. 224). Contudo, importa referir que apesar de as rotinas

darem estabilidade e segurança às crianças, a mesma pode e deve ser flexível, visto que os acontecimentos não podem ser planeados com exatidão, podendo sofrer alguma mudança, de modo a ir ao encontro dos interesses que as crianças demonstram.

A organização temporal pode subdividir-se em dois: (i) a ordem institucional, relativa ao tempo adulto-educador, ou seja, definida pelo educador “antes da chegada das crianças à sala” (Ferreira, 2004, p. 81); (ii) a ordem instituinte, relacionado com o tempo das crianças, onde estas detêm o poder de decisão, tendo um papel ativo e central. Sendo a organização temporal uma dimensão importante para as crianças, o educador deve procurar que o tempo em que está com as crianças seja intencionalmente pedagógico e enriquecedor, devendo estabelecer relações responsivas com todas elas (Portugal, 2000). Segundo esta autora, o tempo pode ter uma determinada qualidade, dependendo da predisposição das crianças e do educador. Desta forma, podemos referir-nos ao tempo de qualidade da seguinte forma: (i) o tempo de qualidade que visa alguma coisa; (ii) o tempo de qualidade em que não se visa nada em especial; (iii) o tempo de qualidade relacionado com as atividades partilhadas.

Articulando a teoria com o que vivenciei na prática, fui-me apercebendo de que a rotina era flexível, modificando-se para responder às necessidades que as crianças apresentassem. Da observação realizada, constatei que os momentos preferidos do grupo eram aqueles passados nas áreas de interesse, explorando-as autonomamente. Apesar de o grupo já antever alguns momentos da rotina, o momento de encerrar as brincadeiras e arrumar a sala era o mais conturbado da manhã, uma vez que as crianças queriam continuar nas suas brincadeiras. Realça-se que a educadora tinha o cuidado de lhes pedir que começassem a arrumar com alguma antecedência, permitindo-lhes que terminassem, progressivamente, a brincadeira que realizavam. Assim, de seguida, apresento a descrição de um dia-tipo.

2.4.2.1. Descrição Dia-Tipo

Às 8h a OS começa a funcionar, iniciando-se o acolhimento das crianças e das suas famílias. Estas ao chegarem à entrada da organização são recebidas por uma ajudante de ação educativa, sendo que, num momento posterior, já com as educadoras de cada sala presentes, dirigem-se até ao recreio, permanecendo lá até ao final do acolhimento, por

volta das 9h30. A esta hora, cada educadora dirige-se com o seu grupo para as respetivas salas, iniciando-se o período de atividades, sendo de destacar que, já dentro da sala, as crianças continuam a chegar. Ao entrarem na sala, sentam-se no tapete para comerem o reforço da manhã, sendo este distribuído por uma criança diferente em cada dia da semana. Após comerem a fruta, a educadora pede a uma criança que distribua as fotografias a serem colocadas no mapa das tarefas, enquanto outra recolhe as fotografias presentes nas diferentes áreas, devendo distribuí-las pelas crianças presentes na sala.

Depois de cada tarefa ser atribuída, e de todas as crianças terem terminado de comer, a educadora lê uma história ou lança alguma proposta de atividade, explicando-a, sendo apenas depois destes momentos, que as crianças se dirigem até às diferentes áreas, optando por escolher a que mais lhes interessa ou circulando por várias.

Perto da hora do almoço, por volta das 11h15, as crianças começam a arrumar cada espaço juntamente com a equipa educativa sendo que, à medida que vão arrumando os espaços, vão se sentando no tapete, aguardando que nos juntemos a elas. Com a sala arrumada, a educadora pede que se levantem e formem comboio, devendo ser respeitado qual a criança encarregue de ir à frente e atrás no comboio, para que assim se dirijam até à casa de banho para lavar as mãos, deslocando-se depois até ao refeitório.

Quando chegam ao refeitório, a sopa já se encontra na tigela, sendo que cada criança já sabe onde se deve sentar, começando a comer. Durante a refeição, são incentivadas a pegar na colher e a comer. À medida que vão acabando a sopa, cada criança levanta-se trazendo consigo a tigela e a colher, colocando-os nos respetivos recipientes. Realizada esta tarefa, a educadora coloca a refeição no prato, dando-o à criança para que esta se possa ir sentar sendo que, depois de comer, o procedimento é o mesmo que o da sopa. Durante toda a refeição, estão em cima da mesa, um copo de água, assim como uma peça de fruta, momento que acontece após acabarem a refeição principal.

À medida que as crianças vão acabando de comer, a educadora dirige-se com essas crianças à casa de banho de modo a realizarem o momento da higiene para que depois se desloquem para a sala, local onde é feita a hora da sesta, juntamente com a sala B2. Já na sala, as crianças reconhecem a sua cama, descalçando-se e despindo o bibe (algumas com ajuda) para depois se deitarem. É neste momento que são colocadas as fraldas a três

crianças, sendo que duas delas apenas a usam para dormir. Após este momento, algumas crianças adormecem sozinhas, enquanto outras necessitam que o adulto esteja ao pé de si para o fazer, sendo ainda de salientar que há crianças que acabam por não dormir.

Por volta das 15h, as crianças começam a despertar e, por isso, pedimos que se levantem, calcem os sapatos e vistam o bibe, para que depois se desloquem até à casa de banho para o momento da higiene. Após todas as crianças terem realizado o momento da higiene, sentam-se no tapete, momento em que a educadora conversa com as crianças sobre o dia, lê uma história ou disponibiliza legos para brincarem antes do lanche. Por volta das 15h45, as crianças dirigem-se para a casa de banho de modo a lavarem as mãos e, posteriormente, para o refeitório para lancharem. À medida que acabam o iogurte ou o leite (dependendo do dia da semana), as crianças comem pão. Por fim, depois de lancharem, dirigem-se para a sala, onde são realizadas as atividades extracurriculares.

Saliento que, à quarta-feira, o lanche só acontece após a atividade extracurricular de Música, que se inicia às 15h30 e termina às 16h. Geralmente, a sexta-feira, é um dia livre para as crianças, uma vez que têm atividade extracurricular de Ginástica de manhã e de Inglês à tarde, pelo que a educadora opta por não realizar nenhuma atividade dirigida.

2.5. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual ocorreu a PPS II, é constituído por vinte e três crianças, sendo oito do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, destacando-se ainda que, das crianças do grupo, apenas três têm irmãos a frequentar a mesma OS (*cf.* Anexo E).

Durante a entrevista realizada à educadora, esta revelou que “algumas crianças veem comigo desde a creche, desde a sala B1 (...). Outras têm vindo a entrar nos grupos seguintes B2 e C1” (*cf.* Anexo B). Neste grupo existem algumas crianças que foram sinalizadas para a terapia da fala, contudo, depois de realizados rastreios, nenhuma das crianças se encontra a realizar esta terapia.

No que concerne às características do grupo, este demonstra ser participativo, afetuoso, autónomo, comunicativo, recetivo a novas oportunidades, com um gosto enorme por histórias, no entanto, encontro algumas características que necessitam de ser desenvolvidas, nomeadamente o gosto pela audição de canções, o saber escutar o outro (seja criança ou adulto), a dificuldade em partilhar e em brincar juntos, bem como a dificuldade em resolver conflitos durante os momentos de brincadeira.

As crianças deste grupo começam, aos poucos, a olhar para si e para o outro com mais cuidado, procurando estarem mais atentas ao que as rodeia, indo assim ao encontro do que Silva et al. (2016) descrevem na Área da Formação Pessoal e Social ao mencionarem que esta é uma área transversal a todo o desenvolvimento das crianças uma vez que está relacionada “com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida” (p. 33). Apesar disso, as crianças estão numa fase em que os conflitos surgem com grande facilidade, nomeadamente, em momentos de brincadeira onde têm de partilhar alguns objetos. Nesse momento, antes de tentarem resolver o conflito, dirigem-se de imediato ao adulto, tendo este o papel de mediador/solucionador, sendo que quando confrontadas pelo mediador, as crianças têm a tendência de dizer “Eu quero”, não explicando a situação por detrás daquela reação. Tendo isto em consideração, mais à frente será aprofundado o tema acerca da resolução de conflitos.

Tal como mencionei no início desta secção, o grupo revela ser comunicativo, no entanto, importa realçar que algumas crianças, ao tentarem expressar aquilo que querem transmitir, revelam alguma dificuldade, necessitando de auxílio para clarificar as ideias que pretendem transmitir. Sendo a comunicação e a linguagem aspetos essenciais no desenvolvimento das crianças, a educadora promove variados momentos para que estes se expressem e possam transmitir aquilo que pensam, potenciando assim o desenvolvimento deste aspeto.

A autonomia pode ser definida como a “capacidade da criança em realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto” (Koerich, 2012, p. 39), começando a ser conquistada desde o início da infância e prolongando-se ao longo da sua

vida (Ambrósio, 1999, citado por Godinho, 2016). Esta é uma característica que consegui identificar desde o início da prática, ao observar diversos momentos ao longo do dia onde as crianças o revelavam ser, como por exemplo irem sozinhas à casa de banho; reconhecerem a sua cama; calçarem os sapatos sozinhas. No entanto, sinto que as crianças, à hora do almoço, apesar de saberem e conseguirem comer sozinhas, aguardam que o adulto se desloque até elas para que comecem a comer, ou esperam que peguemos nos talheres, juntamente com as suas mãos. À hora do almoço, destaca-se uma particularidade de uma criança que, por não comer carne, é feito um prato com a comida adequada ao seu regime alimentar. Esta é também uma evidência que acontece à hora do lanche ao beber leite de aveia.

Tal como referi anteriormente, as crianças reconhecem a sua cama, pelo que é no momento da sesta, que as mesmas revelam alguma autonomia, tirando os sapatos e pedindo ajuda para retirarem os bibes, existindo crianças que já o fazem sozinhas. Neste grupo, já nenhuma criança utiliza chucha, contudo, no início da prática, a Em. adormecia sempre de chucha. Quanto aos brinquedos de conforto trazidos de casa, as crianças podem adormecer junto a eles, devendo ir buscá-los à caixa dos brinquedos que se encontra à porta da sala antes de se deitarem.

No que concerne aos momentos de higiene, as crianças já não utilizam fralda, à exceção de uma criança, que ainda a utiliza durante todo o dia, existindo outras duas crianças que utilizam fralda apenas durante a sesta. Desta forma, as crianças que já não utilizam fralda pedem ao adulto para irem à casa de banho, no entanto, por vezes, acontecem “descuidos” acabando por fazerem chichi na roupa (esta situação também acontece, por vezes, enquanto estão a dormir). Para além disso, as crianças, na casa de banho, puxam o autoclismo, dirigindo-se posteriormente para o lavatório, onde cada uma abre a torneira, molha as mãos e aguarda, caso não consigam fazer sozinhas, que o adulto lhes coloque sabonete nas mãos, sendo que no fim tiram uma folha de limpar as mãos.

Quanto às áreas de maior interesse para as crianças, constatei que as mais frequentadas eram (i) área da casa; (ii) área do grande grupo; (iii) área do hospital, uma vez que eram as primeiras áreas a serem ocupadas pelas crianças, após o momento referente à distribuição de tarefas. Todas estas áreas se destacam pela brincadeira “faz-

de-conta”, sendo todas elas potenciadoras da linguagem e comunicação entre crianças, bem como potenciam as relações sociais entre pares.

Outra das áreas frequentadas pelas crianças, e que no início da PPS II era pouco requisitada pelas mesmas, era a área da biblioteca, onde as crianças se sentavam no tapete a folhear um livro, realizando este momento sozinhas ou acompanhadas. Num dos momentos que observei nesta área, assisti a uma criança a reproduzir a ação do adulto, tal como referi nas Notas de Campo nº 59 e 70, respetivamente:

deparei-me com a L. sentada na área da biblioteca a folhear um livro. Contudo, enquanto o fazia, apercebi-me que a criança estava a reproduzir o comportamento do adulto, uma vez que levantava o livro, mostrando-o para a frente, como se estivesse a mostrar as ilustrações ao seu público (11 de novembro de 2022).

deparei-me com a L. sentada na área da biblioteca a folhear um livro. Quando me apercebo, a I. estava sentada à frente da L., enquanto esta virava o livro para a criança que naquele momento era o seu público, contando-lhe a história que estava a ler (16 de novembro de 2022).

Este grupo revela ter interesse pela leitura de histórias uma vez que, durante estes momentos, as crianças prestam atenção ao que está a ser contado, permanecendo em silêncio e participando nas várias interações proporcionadas pela educadora, permitindo mais uma vez o desenvolvimento da oralidade. Durante toda a prática, foram várias as crianças que levaram livros de casa, como foi o caso da L. e da MD., livros que contei ao grande grupo, tal como registado nas Notas de Campo nº 43: “como no dia 31/10 não tinha conseguido contar a história da MD. (e lhe tinha dito que iria contar), aproveitei a oportunidade para o fazer, sendo a história *Coragem, pequeno Caranguejo*” (2 de novembro de 2022), e na Nota de Campo nº 63: “aproveitando o facto de termos falado sobre os tubarões, decidi contar-lhes uma história, trazida pela L. que se chamava *O conto da baleia*” (14 de novembro de 2022).

Relativamente à área da expressão plástica, tenho-me apercebido que o grupo está familiarizado com os diferentes materiais disponibilizados pela educadora, como tintas, pincéis, rolinhos, cola, demonstrando saber manuseá-los. Este grupo começou agora a aprender a manipular a tesoura, havendo crianças que já o fazem com mais facilidade que

outras, sendo por isso necessário o acompanhamento do adulto, destacando que estas atividades são realizadas em pequeno grupo para que o acompanhamento seja mais individualizado.

Por fim, quanto à realização das tarefas diárias, as crianças escolhem a tarefa que querem cumprir, no entanto, a execução das mesmas está ainda por concretizar, estando as crianças a aprender a realizá-las com o auxílio da equipa educativa. Assim sendo, tendo em consideração as características mencionadas acerca do grupo, as mesmas serão tidas em conta para delinear as minhas intencionalidades para com as crianças.

2.6. Caracterização das Famílias

A escola e a família são “dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana” (Ferreira, 2004, p. 65). As famílias revelam ser uma parte essencial no crescimento das crianças e, por isso, é importante saber quem são os elementos familiares das crianças com quem trabalhamos. Desta forma, penso ser crucial, enquanto futura educadora de infância, estabelecer um contacto próximo com as famílias, visto serem o primeiro contexto que as crianças conhecem, indo a minha perspetiva ao encontro do que Matos (2012) questiona “como podemos cuidar, educar e ensinar crianças tão pequenas, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência, (...), que conhecem de forma profunda e única, os(as) seus filhos(as), que são depois as “nossas” crianças e alunos?” (p. 47).

Tal como supramencionei, as famílias são o primeiro contexto que as crianças conhecem e, por isso, ao chegarem ao ambiente escolar, trazem já consigo os conhecimentos e valores que ali aprendem, aspeto mencionado por Ferreira (2004), que afirma que as crianças ao chegarem à escola “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p. 65). Esta perspetiva é ainda referida por Dewey (1897), citado por Hohmann e Weikart (2007), que reitera que cabe à escola “aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (p. 99). Neste sentido, é fulcral que seja estabelecida uma relação de proximidade e uma comunicação aberta entre os principais ambientes vivenciados pela criança, de forma a que juntos possam tomar as melhores decisões para o desenvolvimento de cada criança, tendo sempre como princípio assegurar o seu bem-estar.

“As famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade” (Mata & Pedro, 2021, p. 8). Deste modo, para que as crianças se sintam seguras e confiantes no espaço escolar, é fulcral que haja um trabalho colaborativo entre o educador de infância e as famílias com vista ao bem-estar das crianças: “com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela” (Macedo, 1994, citado por Medeiros, 2015, p. 33).

Deste modo, é essencial que tanto o contexto escolar como o familiar compreendam a importância que têm para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como defendem Mata e Pedro (2021), ao referirem que “é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os “partilhar entre si”” (Lemos, 2015, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Comunicar com as famílias pode revelar-se um desafio na prática de um educador de infância. Na entrevista realizada à educadora, esta mencionou que “as famílias têm acesso ao trabalho que é desenvolvido na sala, pelo grupo, através do registo de atividades que é colocado semanalmente na plataforma” (cf. Anexo B), revelando ainda que solicita a participação das famílias em determinados dias específicos, havendo maior receção por parte das mesmas.

Para além destes momentos, a comunicação com as famílias faz-se também a partir das reuniões, quer estas sejam convocadas pela educadora ou pelas próprias famílias, tendo sempre como objetivo conversar sobre “o desenvolvimento da criança no seu todo – ambiente escolar e familiar abordando todas as áreas de desenvolvimento” (cf. Anexo B).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM
DE INFÂNCIA
| ' ' | | ' ' |

3.1. Intencionalidades para a ação

Enquanto futura educadora de infância considero ser fulcral atender a todas as características do meio que envolve a criança, isto é, ter em conta todos os contextos que podem influenciar o seu bem-estar e desenvolvimento. De acordo com Silva et al (2016), “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p. 13). Assim sendo, penso que para uma boa prática pedagógica, torna-se essencial delinear intencionalidades educativas para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, pelo que as secções deste capítulo irão debruçar-se sobre essas mesmas intencionalidades.

3.1.1. Com as crianças

Antes de começar a minha prática, um dos princípios que adotei logo no início foi observar as crianças de modo a conhecer os seus interesses, as suas necessidades e acima de tudo a criança enquanto ser único e individual. Desta forma, e para que tal fosse possível, a par da observação, delinee a minha primeira intencionalidade educativa para com as crianças, sendo esta **criar vínculos afetivos com as crianças, escutando-as**. O estabelecimento de relações responsivas devem ser a base da prática pedagógica de um educador, uma vez que é através das mesmas que as crianças se vão sentindo seguras e confiantes ao ver que o adulto é capaz de satisfazer as suas necessidades, corroborando esta informação com o que Portugal (2008) defende “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades” (p. 34).

Atendendo à necessidade de segurança e confiança que a criança sente, procurei desde o primeiro dia mostrar-me disponível para as mesmas, tentando aos poucos tornar-me uma referência para as mesmas, procurando ir ao encontro de um dos princípios definidos por Portugal (2000) “*construir segurança ensinando a confiança*” (p. 101). Importa destacar que, para que tudo isto seja possível, torna-se essencial **escutar** as crianças, foco da minha prática pedagógica, uma vez que só ouvindo o que as mesmas nos têm a dizer conseguiremos promover o seu bem-estar, sendo de salientar o que

Rinaldi (2006), citado por Lino e Parente (2018), menciona: “to listen is to be open to others and to what they have to say” (p. 10).

É através da escuta que atinjo a minha segunda intencionalidade: **valorizar e validar as emoções de cada criança**. Esta é uma intencionalidade que para ser concretizada necessita que seja uma profissional responsiva e calorosa para com as crianças, procurando ajudá-las a lidar com os seus sentimentos. Neste sentido é importante respeitar o direito que a criança tem em expressar aquilo que está a sentir, pelo que o educador deve mostrar-se disponível (Portugal, 2000).

“Cada criança tem [o] seu ritmo de descobrir, de andar, de falar, de [se] mover e de explorar. O ritmo de cada criança é único” (Vieira, 2022, p. 93). Tendo em consideração esta afirmação, alcanço a minha terceira intencionalidade: **respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, valorizando os seus interesses e curiosidades**. Enquanto estagiária procurei que as minhas propostas conseguissem incluir todas as crianças, respeitando assim a sua unicidade, bem como os seus interesses. Enquanto futura educadora de infância considero igualmente importante ter em consideração os interesses das crianças, devendo o mesmo nortear a prática pedagógica de qualquer educador sendo que, para o fazer, o educador deve observar, registar, refletir, planear e intervir de acordo com o que as crianças vão expressando no seu quotidiano.

Por fim, a última intencionalidade que delineei teve em consideração uma característica que considero oportuna de desenvolver com o grupo que, porém, ainda normal de não estar bem consolidada, sendo esta: **apoiar as crianças na aprendizagem da gestão de conflitos entre pares**. Do que me foi possível observar até ao momento, as crianças recorrem frequentemente ao adulto, evitando resolver o conflito entre si. Neste sentido, esta intencionalidade surge de modo a apoiar as crianças nestes momentos, sendo que o meu papel será a de mediadora, procurando que as crianças encontrem as suas próprias soluções. Assim sendo, o principal objetivo nesta intencionalidade é que as crianças comecem a, progressivamente, deixar de procurar o adulto em situações de conflito e a resolver os conflitos entre si, tal como mencionado por Hohmann e Weikart (2007):

os adultos encorajam as crianças a resolver os seus próprios problemas. Acreditam que quanto mais novas as crianças trabalharem para resolver os problemas que encontram mais facilmente aprendem como as coisas funcionam, começam a ver as coisas de diferentes perspectivas (p. 330).

3.1.2. Com as famílias

Segundo Dewey (1897), citado por Hohmann e Weikart (2007), “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (p. 99). Tendo em consideração esta afirmação, importa pensar que as crianças, ao chegarem ao Jardim de Infância, possuem um *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) que o educador deve ter em consideração, visto que “as crianças (...) são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). É através desta afirmação que alcanço as intencionalidades que delinee para com as famílias, reconhecendo-as como parte essencial no crescimento das crianças.

As famílias são o primeiro contexto que a criança conhece e, por isso mesmo, é fulcral manter com as mesmas uma relação de proximidade e de confiança para que o bem-estar da criança seja sempre assegurado. Desta forma, para que esta relação se construa, é necessário **promover a comunicação com as famílias**, sendo esta a minha primeira intencionalidade. Neste sentido, para que mais tarde comesse a comunicar abertamente com as famílias, foi necessário numa primeira instância apresentar-me às mesmas, pelo que redigi uma carta de apresentação¹, tendo esta sido colocada à porta da sala, bem como na plataforma utilizada pela Organização Socioeducativa onde a PPS II está a ocorrer.

A segunda intencionalidade que delinee para a minha intervenção foi **potenciar a participação e o envolvimento das famílias**. Esta intencionalidade acaba por dar continuidade à primeira uma vez que, para promover a participação e envolvimento das famílias, é necessário que haja uma comunicação aberta entre o educador de infância e as famílias, corroborando esta ideia com o que Deslandes (2001), citado por Mata e Pedro (2021), afirma “a construção de parcerias efetivas e que permitam envolver todos os pais supõe, assim, o estabelecimento de relações de confiança mútua, de objetivos comuns e

¹ A carta de apresentação mencionada irá surgir em anexo no Portfólio Individual da Aluna e no Anexo I do presente relatório.

de modos de comunicação bidirecional” (p. 16). Desta forma, durante a minha prática em Jardim de Infância, irei procurar que as famílias possam intervir no processo educativo das crianças.

3.1.3. Com a equipa educativa

Definidas as intencionalidades para com as crianças e com as famílias, para mim, é igualmente importante definir intencionalidades para com a equipa educativa, uma vez que ao chegar à sala, são os membros desta equipa que me vão ajudar a integrar no ambiente de sala. Desta forma, a primeira intencionalidade que decidi definir foi **conhecer os membros da equipa educativa**, uma vez que considero que, para existir uma boa prática da minha parte, é essencial conhecer os profissionais com os quais vou trabalhar.

Após conhecer os membros da equipa educativa, procurei delinear a minha segunda intencionalidade: **trabalhar cooperativamente com os membros da equipa educativa**. Considero que esta é uma intencionalidade importante a ter em consideração, uma vez que ao chegar à sala, são os membros da equipa que conhecem melhor as crianças e as suas rotinas, pelo que desde início procurei perguntar e saber como funcionavam as rotinas de sala de modo a conseguir ajudar o máximo possível. Desta forma, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 130).

Tendo em mente a importância da partilha em Educação de Infância, a minha última intencionalidade vai ao encontro disso mesmo: **promover a participação e o envolvimento da equipa educativa durante a minha prática**. Para que tal seja possível, irei partilhar com os membros da equipa educativa o que pretendo realizar ao longo da minha prática para, em conjunto, tomarmos as melhores decisões para o grupo.

Desta forma, irei comunicar abertamente com a equipa educativa, expondo-lhes as minhas propostas de atividades de modo a ter o seu apoio durante a realização das mesmas. Para além disso, irei recorrer à opinião da educadora cooperante de modo a refletir sobre o meu planeamento e abordagem, para que futuramente possa melhorar o meu desempenho.

Assim sendo, olhando para as minhas intencionalidades para com a equipa educativa, compreendo a sua importância durante o meu período de prática, bem como para o crescimento das crianças, uma vez que, depois das famílias, a equipa educativa torna-se a referência que as crianças têm em consideração, pelo que importa servir de modelo para as mesmas. Esta perspectiva acaba por ir ao encontro do que Hohmann e Weikart (2007) defendem “o trabalho em equipa realizado pelos adultos é também, para as crianças, um modelo de interação com os outros que se apoia em relações cooperantes” (p. 155).

3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância

Terminada a PPS II importa refletir sobre as intencionalidades delineadas no início da mesma com vista a compreender se estas foram ou não cumpridas para com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa. Para que tal seja possível, e enquanto futura educadora de infância, importa ter em mente a relevância que a reflexão tem para a melhoria da minha prática pedagógica, tal como mencionado por Silva et al. (2016) “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas” (p. 5).

Associada à reflexão que o educador faz, surge a avaliação que, segundo Silva et al. (2016), se baseia na documentação que este realiza ao longo da sua prática e que lhe permitirá modificá-la para que a sua ação seja mais adequada ao grupo e ao ambiente onde a mesma ocorre. Segundo Parente (2002), citado por Cardona (2007), “é a avaliação que possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentais sobre as suas práticas educativas” (p. 10), revelando-se assim um processo indissociável da observação, da documentação, do planeamento, todos importantes para uma boa prática pedagógica.

Desta forma, é possível compreender que a reflexão, a avaliação e o questionamento são parte fulcral na ação do educador, devendo este “avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagens de cada criança e do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 8).

Neste sentido, no que concerne às intencionalidades que defini para com as crianças, a primeira consistia em **criar vínculos afetivos com as crianças, escutando-as**, sendo que, realizando um balanço de toda a prática, posso constatar que esta intencionalidade foi cumprida. Estabelecer estes vínculos com as crianças foi, desde início, uma preocupação para mim, tendo procurado que compreendessem que estava disponível para o que precisassem, recorrendo à observação e à escuta de modo a conhecê-las, perspectiva que vai ao encontro do que Silva et al. (2016) defendem quando afirmam ser uma estratégia que todos os educadores de infância devem considerar. Desta forma, “o estabelecimento de padrões de interação, no seio de uma ligação afectiva forte e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social (...), promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 2011, p. 52).

Quanto à segunda intencionalidade delineada, **valorizar e validar as emoções de cada criança**, foi igualmente cumprida, sendo que nestes momentos procurava acolher e compreender o que a criança sentia. O estabelecimento de relações responsivas revela-se importante tanto para as crianças como para a prática pedagógica do educador, uma vez que este, ao revelar-se disponível para acolher os sentimentos de cada uma, permitirá que estas se sintam à vontade para expressarem e manifestarem o que sentem. No entanto, para que tal aconteça, também é importante que o educador de infância ajude as crianças a identificar e nomear as suas emoções, desenvolvendo a competência emocional de cada uma ao longo do seu crescimento (Leitão, 2021). Exemplo desta intencionalidade registei nas Notas de Campo nº 33 e 151, respetivamente:

a Ca. entrou na sala a chorar, dizendo “**Eu quero a mamã**”. Desta forma, sentei-me no tapete (...), tendo a Ca. ficado de pé, (...), pelo que lhe perguntei se se queria sentar ao meu colo, tendo a mesma se sentado de imediato (28 de outubro de 2022).

ao ver a L. chegar, recebi-a desejando-lhes os bons dias, (...). Neste sentido, pedi-lhe que guardasse as coisas que tinha trazido de casa (...) Contudo, tal não aconteceu, sentando-se no chão e colocando os braços à frente da cara. (...) considerei que a mesma precisava do seu espaço e, por isso, deixei-a e sentei-me no tapete com as restantes crianças. A determinada altura, observei que a L. estava a vir ao meu encontro (24 de janeiro de 2023).

Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, valorizando os seus interesses e curiosidades foi a terceira intencionalidade definida. Esta foi cumprida, relacionando-se com as propostas que proporcionei ao grupo, quer fossem alusivas ao projeto desenvolvido quer fossem ao encontro de outros interesses do grupo. Neste sentido, antes de realizar as planificações de atividades procurei perceber quais os interesses demonstrados pelas crianças, indo a minha ação ao encontro do mencionado por Silva et al. (2016) “estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses” (p. 24). Desta forma, as primeiras atividades que realizei com o grupo estavam mais direcionadas para os jogos tradicionais, como o jogo das cadeiras ou o macaquinho do chinês, sendo estes jogos que as crianças demonstraram apreciar bastante, como saliento na Nota de Campo nº 77 “Enquanto arrumávamos a sala, e dispúnhamos as cadeiras, as crianças começaram a dizer **“Eu adoro o jogo das cadeiras” / “Eu adoro!”**” (22 de novembro de 2022).

Com o avançar da prática surgiu o projeto *“Como é o corpo do tubarão?”*, pelo que as restantes atividades realizadas consistiram na resposta a esta questão. Para tal, procurei partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam acerca deste animal e daquilo que gostavam de saber para lhes proporcionar aprendizagens significativas, sendo que antes de planear qualquer atividade procurei que o grupo me dissesse o que gostaria de fazer, tal como descrito na Nota de Campo nº 65 “perguntei-lhes o que poderíamos fazer ao que o G e a R. responderam **“Desenhar baby sharks”** e **“Desenhar tubarões”**. Para além disso, a R. sugeriu **“pôr fotos”**” (15 de novembro de 2022).

A última intencionalidade delineada foi **apoiar as crianças na aprendizagem da gestão de conflitos entre pares**, considerando que a mesma foi cumprida uma vez que procurei transmitir ao grupo estratégias que os ajudassem a lidar e a resolver os conflitos onde estavam envolvidos. Penso que seja importante que as crianças contactem com o processo de resolução de conflitos e que sejam as mesmas a encontrar soluções que os resolvam para que necessitem cada vez menos do educador para resolver este tipo de situações. Esta perspetiva é corroborada por Sobral e Caetano (2021), que afirmam que a aprendizagem que as interações de conflito entre pares proporcionam, irá permitir que o educador de infância vá “assumindo um papel cada vez menos ativo, possibilitando [às

crianças] uma crescente autonomia” (p. 92). Neste sentido, procurei através do diálogo que as crianças alcançassem uma solução que as ajudasse, tal como registei na Nota de Campo nº 58:

Estagiária – Então digam-me lá o que é que se passou entre vocês? / **MD.** – O D. tirou-me os óculos... / **Estagiária** – D., é verdade que tiraste os óculos à MD.? / **D.** – Sim, eu queria. / **Estagiária** – D., mas isso não é correto... Gostavas que a Catarina agora te tirasse os óculos? / **D.** – Não... / **Estagiária** – Pois, a MD. também não gostou que lhe tirasses os óculos... Como é que podemos resolver esta situação? / **MD.** – Podemos ir buscar outros óculos. / **Estagiária** – Parece-me uma boa ideia! O que achas D.? / **D.** – Sim (levanta-se e vai buscar outros óculos) (11 de novembro de 2022).

Relativamente às intencionalidades definidas para com as famílias, a primeira foi **promover a comunicação com as famílias**, tendo esta sido uma intencionalidade cumprida e que privilegiei logo no início da minha prática com a realização de uma carta de apresentação, permitindo assim que as famílias soubessem que havia um novo membro na sala. Para além disso, procurei nos momentos de acolhimento às crianças e famílias dar-me a conhecer, recebendo-as com afetividade e disponibilidade. Apesar de estes momentos serem curtos e rápidos, com o avançar da prática, as famílias foram ganhando confiança em mim, transmitindo-me algum feedback que as crianças davam sobre mim, o que se revelou importante para o continuar da minha ação junto das mesmas.

A segunda intencionalidade definida para com as famílias foi **potenciar a participação e o envolvimento das famílias** e a mesma aconteceu durante a realização do projeto alusivo aos tubarões, quando solicitei que cada família construísse o seu próprio tubarão com as crianças. Inicialmente estava um pouco apreensiva sobre se teria ou não adesão por parte das mesmas, no entanto, considerei que era importante estabelecer uma relação entre mim e as famílias. Assim, realizei uma explicação sobre em que fase o projeto se encontrava, procurando descrever em que consistia a atividade. Devido a problemas técnicos da plataforma digital, o pedido de realização da atividade já foi publicado um pouco em cima do prazo limite, no entanto, acabei surpreendida pelas famílias, tal como registei na Nota de Campo nº 161 ““**Catarina, fiz um tubarão cor-de-rosa**”, tendo sido nesse momento que (...), a L. [se dirigiu] até à mesa onde estava o

seu tubarão e ao segui-la com o olhar, observo que em cima da mesa se encontravam mais tubarões” (30 de janeiro de 2023).

Relativamente às intencionalidades delineadas para com a equipa educativa, a primeira estava relacionada com o **conhecer os membros da equipa educativa**. Esta intencionalidade foi cumprida ao longo do período de prática e foi uma preocupação que tive uma vez que não queria contrariar a prática e a rotina que já estava estabelecida, procurando assim adaptar-me ao ambiente educativo. Desta forma, ao chegar à sala C1, procurei falar abertamente com toda a equipa para que nos conhecêssemos mutuamente, questionando-a sempre que necessário. Enquanto futura educadora de infância considero fulcral que haja uma boa relação entre os membros da equipa educativa, uma vez que só assim poderão ser proporcionadas aprendizagens enriquecedoras às crianças.

No seguimento da intencionalidade anterior, surge a segunda intencionalidade delineada, sendo esta **trabalhar cooperativamente com os membros da equipa educativa**. Considero que esta é uma intencionalidade importante de ter em mente enquanto estagiária e futura educadora de infância, pois sendo a equipa educativa um modelo de referência para as crianças, importa que a mesma coopere entre si, transmitindo esses valores para as crianças. Trabalhar cooperativamente revela-se essencial pois só assim o educador de infância poderá ter uma prática pedagógica adequada ao contexto onde se encontra, proporcionando um ambiente educativo prazeroso e potenciador de novas oportunidades para o grupo.

Promover a participação e envolvimento da equipa educativa durante a minha prática surge como a última intencionalidade definida, considerando que a mesma foi bem conseguida. Esta intencionalidade vai ao encontro das intencionalidades mencionadas anteriormente, pois penso que sem existir esta partilha entre o que planeava e pretendia potenciar junto das crianças, a minha prática teria sido mais difícil, uma vez que foi através das partilhas que realizei que fui focalizando o meu olhar para aspetos essenciais do desenvolvimento das crianças. Para além disso, considero que a prática do educador não se faz sozinha, pelo que promover a participação da equipa educativa nas atividades que proponha ajudou-me a ficar mais tranquila nos momentos de intervenção, pois todos os membros sabiam o que iria propor, podendo ajudar-me quando necessário.

3.2.1. Avaliação aprofundada de uma criança

No início da PPS II foi proposto a realização de um portfólio de uma criança pertencente ao grupo onde a prática ocorria, devendo esse documento contemplar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, assim como as produções realizadas e escolhidas pela criança. Segundo Marchão e Fitas (2014), a avaliação é um processo que permite “não só (...) identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas também (...) melhorar e adequar a prática pedagógica e o seu contexto” (p. 29), ou seja, a avaliação permite que tanto o educador como a criança tomem consciência do processo educativo onde estão integrados. Tendo em consideração o mencionado, importa olhar para a criança como um ser capaz de participar neste processo tão importante para si, devendo ter a capacidade de decidir quais as aprendizagens mais significativas para si ao longo do seu desenvolvimento. É neste sentido que surge a realização de um portfólio, enquanto instrumento de avaliação, que descreve o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O portfólio pode ser definido como um “conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (...), recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar e a ser possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38). De acordo com Marchão e Fitas (2014), o portfólio revela-se um instrumento de avaliação importante por contemplar a participação da criança, permitindo que esta se torne autónoma nas suas decisões e fomenta o seu espírito crítico e reflexivo. Neste sentido, o educador de infância, ao chamar a criança a participar, irá incluir “a “voz” da própria criança sobre as evidências de aprendizagem” (Belgrad et al., 2008, citado por Silva & Craveiro, 2014, p. 38), salientando assim que o portfólio “é algo que é feito pela criança e não para a criança” (Marchão & Fitas, 2014, p. 32).

Neste sentido, após uma observação cuidada e atenta de cada criança, decidi realizar o portfólio da MD. (*cf.* Anexo F), sendo que antes de falar com a criança sobre se esta gostaria de fazer um “livro” (forma como referi o portfólio à criança) sobre si, falei primeiramente com a educadora, que considerou ser uma boa opção. Assim, decidi elaborar um pedido formal à família onde expliquei em que consistia o portfólio e a razão pela qual o estava a realizar (*cf.* Anexo G), anexando-o ao protocolo de consentimento

informado. Após obter resposta afirmativa por parte da família, e tendo perguntado à criança se seria algo que a mesma gostaria de realizar, comecei a recolher evidências do dia-a-dia da criança.

A construção do portfólio da MD. aconteceu de forma progressiva, onde procurei primeiramente perguntar à criança o que gostava de ver no seu “livro” sendo que, de seguida, passei por uma fase onde observei com mais atenção o comportamento e produções realizadas pela criança. Neste sentido, recolhidas estas evidências, perguntei-lhe que produções gostava de ter no seu portfólio, assim como lhe perguntei o que gostava de fazer, tendo a criança dado a sugestão de pintar o arco-íris (elemento que pintava com frequência), bem como desenhado a sua família. No portfólio da MD. consta também os comentários que a mesma foi fazendo à medida que ia vendo o seu portfólio, nomeadamente acerca das suas produções. Para além da participação da criança, e sabendo o papel que a família tem para o desenvolvimento de cada criança, procurei que a mesma também participasse, solicitando-lhes que me descrevessem a MD., bem como me mencionassem o que a criança mais gosta de fazer fora do ambiente escolar.

Desta forma, o portfólio da MD. não está organizado em áreas estanque, mas sim numa perspetiva mais global, descrevendo assim um dia no quotidiano da criança, ou seja, o portfólio inicia-se com a apresentação da mesma, salientando-se ainda a sua relação com a família e as interações que promove na OS. Depois destes tópicos serem descritos, surge a descrição de um dia completo da MD. na OS., sendo que aqui são contempladas as várias aprendizagens que a criança vive ao longo do seu dia, destacando que o portfólio contempla diversos registos fotográficos da criança, das suas brincadeiras e das atividades que realizou ao longo do meu período de prática.

Em suma, a realização de um portfólio como instrumento de avaliação revela-se importante tanto para a criança como para o próprio educador, uma vez que permite que o mesmo focalize o seu olhar para as aprendizagens que proporcionou ao seu grupo de crianças, levando-o a refletir sobre a sua prática, pelo que é possível afirmar que “o portefólio apresenta, assim, um potencial transformador do profissional e da sua prática, com consequências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será abordada a investigação realizada no decorrer da PPS II sendo que, para explicar pormenorizadamente a mesma, este capítulo será dividido da seguinte forma: (i) identificação da problemática; (ii) revisão de literatura acerca da problemática; (iii) roteiro metodológico e ético; iv) apresentação e discussão de dados.

4.1. Identificação da problemática

A problemática que emergiu no decorrer da PPS II surgiu depois de ter começado a observar que as crianças recorriam, sistematicamente, ao adulto para que fosse este a resolver o conflito em que estavam envolvidas. Para além de observar o modo como as crianças regiam e agiam, procurei também perceber como atuava a equipa educativa, nomeadamente a educadora cooperante. Neste sentido, apercebi-me de que a mesma, perante o conflito, pedia que o mesmo terminasse, não intervindo no local onde o mesmo aconteceu, nem mediando o momento para que pudessem resolvê-lo, sendo que, uma outra forma de atuação, era dizer qual das crianças ficava com o objeto em disputa. Assistindo a isto, e também observando um momento em que a ajudante de ação educativa, intervém num conflito entre duas crianças e lhes dá a solução para que o mesmo terminasse, decidi que queria saber mais sobre como ajudar as crianças a resolver os seus próprios conflitos e como estas podiam ser autónomas nestes momentos.

Assim, comecei a procurar intervir nas situações de conflito entre pares de modo a auxiliar as crianças no sentido de tentarem resolver por si próprias o conflito emergente e só, numa fase posterior, procurar o adulto. Para além disso, apercebi-me que os conflitos surgiam sempre em contexto de brincadeira onde as crianças tinham de partilhar brinquedos e objetos presentes nas áreas da sala, nomeadamente, na área da casa e na área do tapete. Deste modo, elaborei, assim, a seguinte questão de investigação: “Como fomentar a autonomia das crianças na resolução de conflitos?”.

Considero que esta problemática vai ao encontro dos interesses das crianças na medida em que é importante que, progressivamente, vão aprendendo a resolver os conflitos de forma autónoma, pelo que procurei agir de acordo com algumas estratégias para que as crianças pudessem aprender com a minha forma de mediar os conflitos. Para além disso, considero ser uma problemática bastante importante para o meu futuro enquanto educadora de infância, uma vez que, enquanto mediadora de conflitos, o papel

é de grande importância para as crianças visto ser a figura de referência das mesmas, pelo que, se as crianças observarem que eu procuro resolver um conflito através do diálogo, também poderão ter a aprender a partir do meu comportamento.

Deste modo, considero ser essencial que o educador olhe para cada criança como um ser único, procurando ouvir todas as partes intervenientes no conflito, mantendo sempre uma postura tranquila com o objetivo de perceber o que se passou e de ajudar as crianças a chegar a uma solução vantajosa para todos os intervenientes.

Assim sendo, de seguida, apresento a revisão de literatura referente à minha problemática, tendo em conta os objetivos que defini para a investigação, sendo estes: (i) Perceber o modo como as crianças resolvem os seus conflitos; (ii) Promover estratégias que auxiliem as crianças na resolução de conflitos; (iii) Perceber o modo como a educadora cooperante resolve os conflitos em sala. Assim sendo, comecei por abordar o conflito na educação pré-escolar, procurando perceber o seu significado; na secção seguinte irei falar um pouco sobre a resolução de conflitos e possíveis estratégias, sendo que na última secção, irei abordar o papel do educador de infância como mediador de conflitos.

4.2. Revisão de Literatura

4.2.1. O conflito na Educação Pré-Escolar

Ao ingressar no Jardim de Infância existe “a primeira grande ruptura com a exclusividade afetiva e relacional do contexto familiar. Ao mesmo tempo, assinala um momento em que quotidianamente [as crianças] passarão a integrar aquilo que (...) se convencionou designar por *grupo de pares*” (Ferreira, 2004, p. 77). Neste sentido, ao frequentarem a escola, as crianças iniciam as suas interações, nomeadamente com os seus pares, “aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010, citado por Arezes & Colaço, 2014, p. 112). Contudo, é a partir destas interações que podem surgir alguns conflitos entre pares.

Segundo Schaffer (1996), citado por Arezes e Colaço (2014), interação define-se como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113). Tendo o conceito de interação em mente, é fulcral que a escola compreenda o papel que desempenha como apoiante do processo de aprendizagem da convivência, sendo que de acordo com Jares (2006), citado por Sobral e Caetano (2021), ao conviverem as crianças aprendem a viver umas com as outras, aprendendo sobre as relações sociais ao relacionarem-se com os seus pares e com os adultos que compõem a equipa da Organização Socioeducativa.

Como mencionado anteriormente, as crianças, ao interagirem entre si, podem experimentar situações de conflitos, pelo que “convivência e conflito são realidades sociais inerentes à vida em sociedade” (Jares, 2006, citado por Sobral & Caetano, 2021, p. 80). Neste sentido, e uma vez que é um conceito importante de definir para dar resposta à problemática identificada, é crucial mencionar o significado de conflito, sendo este um conceito polissémico (Sobral & Caetano, 2021). De acordo com Leme (2004), os conflitos são “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo” (p. 367), perspectiva igualmente defendida por Pereira et al. (2012) ao referirem que os conflitos são “originados por interesses incompatíveis entre os envolvidos” (p. 218).

A partir das definições supramencionadas, é possível constatar que o conceito de conflito está, na maioria das vezes, associado a momentos de tensão entre pares, ou seja, a algo negativo. No entanto, de acordo com Jares (2002), citado por Lopes (2017), as situações de conflito podem ser encaradas como momentos de aprendizagem para as crianças, ou seja, como algo positivo, uma vez que possibilita a aprendizagem de viver junto com os seus pares. Desta forma, segundo o mesmo autor, o conflito 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. 22).

Olhando para o conflito como uma aprendizagem essencial para o desenvolvimento das crianças, Carreiras (2007), citado por Lopes (2017), considera que os conflitos entre crianças em idade pré-escolar são inevitáveis e que a partir dos mesmos

se desenvolvem, nomeadamente a nível oral e social, perspectiva ainda defendida por Vinyamata (2014), citado por Sobral e Caetano (2021): “cuando los conflictos significan y representan crecimiento, oportunidade, posibilidad de innovación, cambio, regeneración, estímulo, mejora, descubrimiento y serenidade (...) son elementos que nos permiten avanzar, mejorar, prever su función regeneradora y sacar provecho” (p. 81).

Segundo Brazão (2012), um conflito passa por três fases: a primeira, designada de “emergência do conflito”, que diz respeito à ação que desencadeou a situação; a segunda, designada de “processo do conflito”, correspondente “aos comportamentos que são produzidos em resposta ao conflito” (Nascimento, 2003, citado por Brazão, 2012, p. 18), referindo-se ainda à sua resolução; e a terceira fase designada por “resolução do conflito”, referente às consequências estabelecidas entre as crianças perante a situação desencadeadora.

Assim sendo, o conflito ocorre desde a situação que o desencadeou até à sua resolução, sendo de destacar o papel relevante que as interações possuem, uma vez que é através das mesmas que as crianças observam como “os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2007, p. 40).

4.2.2. A resolução de conflitos na Educação Pré-Escolar

Tal como mencionado na secção anterior, o conflito surge, na maioria das vezes, a partir da interação entre pares. Deste modo, para que ao longo do seu crescimento, as crianças aprendam a resolver os seus conflitos, a presente secção visa abordar o modo como a resolução de conflitos permite que as crianças se tornem, progressivamente, mais autónomas, ao encontrarem as suas próprias estratégias de resolverem um conflito.

A partir do que me foi possível observar no decorrer da prática, constatei que os conflitos surgiam, maioritariamente, nos momentos de brincadeira, nomeadamente, na área da casa e na área do tapete, ambos espaços onde existia maior partilha de brinquedos. Esta realidade vivenciada em contexto de prática, vai ao encontro do que Chen (2003) e Gloeckler e Cassell (2012), citado por Pinto (2020) defendem, ao afirmarem que os “conflitos de curta duração são causados pela posse de um brinquedo e pela permanência num [mesmo] ambiente” (p. 10).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2003), citado por Lopes (2017), isso acontece uma vez que as brincadeiras permitem estabelecer uma relação mais próxima entre as crianças, sendo de salientar o papel de destaque que o brincar possui no desenvolvimento de cada criança: “a brincadeira é um elemento essencial para o desenvolvimento humano “mesmo quando ocorrem [conflitos ele] contribui para o crescimento e a aprendizagem” (Mendes, 2014, citado por Lopes, 2017, p. 25).

A resolução de conflitos pode ser definida como “um processo formal ou informal que duas ou mais partes usam para encontrar uma solução pacífica [acerca da situação] que as opõe” (Cátedra, 2019). De acordo com Pratas et al. (2012), é a partir da solução encontrada, e com a concordância entre os envolvidos no conflito, que o mesmo é dado como terminado.

Tendo em consideração a sua definição, a resolução de conflitos surge como uma oportunidade de as crianças aprenderem a comunicar a situação desencadeadora, bem como a respeitar o outro, uma vez que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 39), permitindo assim que as crianças desenvolvam “competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 89). Tal como mencionado por Silva et al. (2016), Papalia et al. (2001), citado por Sobral e Caetano (2021), afirmam, de igual forma, que a partir dos conflitos, as crianças aprendem a negociar, facilitando assim as suas resoluções.

Neste sentido, penso ser crucial que as crianças contactem, desde cedo e quando envolvidas no conflito, com o seu processo de resolução, sendo esta uma aprendizagem social fundamental. Para além disso, ao fazerem parte dos momentos de resolução de conflitos, as crianças começam a ficar, progressivamente, mais autónomas quando deparadas com uma situação conflituosa. Ao mencionar a autonomia, é importante definir este conceito, sendo a “capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (Mogilka, 1999, p. 59).

No entanto, a autonomia é construída processualmente pela criança a partir da apropriação de formas de se relacionar e agir, ou seja, da observação de como percebem a atuação do adulto enquanto mediador de situações de conflito em que se encontram envolvidas. Aos poucos, as crianças vão aprendendo como agir e passam a solicitar menos a intervenção do adulto. Esta perspectiva vai ao encontro do que Mota e Simões (2019) defendem, ao mencionarem que “é fundamental que a criança caminhe no sentido da autonomia para que, perante a ausência de um adulto, tenha a capacidade para agir por si, encontrando as suas próprias estratégias para resolver um problema com o qual se depara” (p. 55).

Ao fazerem parte do processo de resolução de conflitos, as crianças tornam-se agentes ativos da sua aprendizagem, uma vez que vão aprendendo como podem agir em situações de conflito. Neste sentido, realça-se o papel importante que este processo tem no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, visto que estas situações possibilitam uma aprendizagem necessária para a vida em sociedade. Assim sendo, é crucial que as crianças estejam envolvidas na resolução do seu próprio conflito para que possam aprender a resolvê-los de forma tranquila e amigável.

Segundo Leme (2004), citado por Pereira et al. (2012), podem existir três formas de se resolver um conflito: (i) a *agressiva*, em que uma das crianças envolvidas no conflito impõe a sua vontade perante os restantes envolvidos; (ii) a *submissa* “quando o indivíduo abre mão [da] sua necessidade a favor da necessidade do outro por medo ou para evitar o conflito” (p. 219); e (iii) a *assertiva*, quando os envolvidos cooperam de modo a chegar a uma solução favorável a todos os intervenientes.

O modelo curricular *High-Scope* aborda duas estratégias para a resolução de conflitos: as estratégias de prevenção e as estratégias de resolução de conflitos (Brazão, 2012). Relativamente às estratégias de prevenção, segundo Martins (2012), estas encontram-se relacionadas com: (i) a *organização do ambiente educativo pelo educador*, onde este organiza a sala em diferentes áreas, devendo existir “materiais suficientes em cada área por forma a que um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 174); (ii) a *implementação de uma rotina diária previsível*, permitindo que as crianças tenham consciência do tempo que têm para usufruir

das possibilidades que as áreas de interesse oferecem; e (iii) *a criação de um clima de apoio e confiança entre o adulto e as crianças*, demonstrando ser importante para as crianças estabelecer este tipo de relação com o adulto, para que possam “crescer, aprender e construir o conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 65).

No que concerne às estratégias de resolução de conflito, estas surgem relacionadas com um conjunto de passos aos quais o adulto pode recorrer para auxiliar as crianças na resolução de conflitos. Estes passos serão mencionados na secção seguinte do presente relatório, onde irei abordar o papel do educador enquanto mediador de um conflito, sendo de destacar que vão ao encontro da perspectiva defendida por Hohmann e Weikart (2007).

Tendo em consideração as etapas apresentadas anteriormente, Almeida e Monteiro (2022), também defendem a existência de seis etapas para a resolução de conflitos, sendo estas: (i) atitude tranquila; (ii) reconhecer os sentimentos; (iii) perceber o que aconteceu; (iv) esclarecer o problema; (v) pedir sugestões para a resolução; (vi) aplicar as sugestões. Desta forma, a partir das etapas enumeradas, é possível compreender que tanto o adulto como as crianças desempenham um papel importante durante o processo de resolução de conflitos, sendo que, na secção seguinte, será destacado o papel que o educador deve assumir enquanto mediador do conflito.

4.2.3. Papel do educador como mediador de conflitos

Tal como supramencionado, é a vivenciar os momentos de resolução de conflitos que as crianças aprenderão como podem elas próprias resolverem o seu conflito. Esta perspectiva é defendida por Torrego (2003), citado por Mota e Simões (2019), ao mencionar que as estratégias de resolução de conflitos “correspondem ao método que a criança utiliza com vista a satisfazer não só os seus interesses, como também os interesses do outro com o qual esta se envolveu no conflito” (p. 54).

Neste sentido, importa destacar o papel que o educador de infância desempenha enquanto mediador do conflito, cabendo-lhe a responsabilidade de fomentar aprendizagens às crianças que as ajudem a construir a sua autonomia, ou seja, a resolver por si próprias o conflito em que estão envolvidas. De acordo com Guillaume-Hofnung

(2020) e Six (2003), citados por Sobral e Caetano (2021), a mediação é um processo pelo qual passam os envolvidos no conflito e ainda uma terceira pessoa, o mediador, com vista a encontrarem, em conjunto, uma solução que termine com as incompatibilidades que originaram o conflito, perspectiva corroborada por Sobral (2007), citado por Batista (2014), ao referir que “a mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, (...) com o objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (p. 41).

Como referido anteriormente, o conflito deve ser encarado como um momento de aprendizagem e, por isso, também a mediação do mesmo, deve ser vista de igual forma como um momento de crescimento e aprendizagem por parte das crianças. Segundo Boqué et al. (2011), citado por Sobral e Caetano (2021), a mediação deve ser considerada um processo de “gestión constructiva (comprometida no violenta y positiva), creativa (inventando nuevos caminos, formulando ideas originales y abriendo nuestro pensamiento), cooperativa (reconociendo, revalorando y dialogando com las otras personas) y crítica (equitativa, transformadora y pacífica)” (p. 83).

No contexto escolar, o principal mediador de conflitos é o educador de infância, pelo que se torna fulcral mencionar que o seu papel é o de “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação [e onde as crianças] são escutadas” (Lino, 2013, p. 127), destacando ainda a importância que o educador tem em escutar e valorizar o que cada criança expressa e sente. Para além disso, através de um ambiente apoiante, e onde cada criança tem a oportunidade de resolver os seus conflitos, as mesmas “aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 92). Tendo este ambiente criado, o educador de infância torna-se um facilitador de diálogo entre as crianças envolvidas no conflito, “ajudando as partes a encontrar objetivos comuns, a criar empatia, a fomentar a compreensão mútua através da prática de escuta ativa e a construir uma solução mutuamente satisfatória” (Sobral & Caetano, 2021, p. 84).

O diálogo é a forma pela qual o educador pode ajudar as crianças a resolverem o seu próprio conflito, no entanto, como mencionado na secção anterior, Hohmann e Weikart (2007), mencionam um conjunto de passos aos quais o adulto pode recorrer,

sendo estes: (i) *abordar a situação com calma*, mantendo um tom de voz tranquilo e colocando-se ao nível das crianças envolvidas no conflito; (ii) *reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação*, em que o adulto procura descrever os sentimentos que parecem estar iminentes entre os intervenientes, para posteriormente tentar compreender o que se passou, escutando as crianças com atenção; (iii) *definir o problema de acordo com o que as crianças dizem*, procurando esclarecer “aprofundadamente o problema” (p. 618); (iv) *pedir ideias e soluções*, ou seja, encoraja as crianças a comunicar a solução que consideram mais acertada para aquela situação; (v) *repetir as soluções ditas pelas crianças e pedir-lhes que tomem decisões sobre qual aquela que devem pôr em prática*, procurando assim esclarecer as ideias sugeridas; (vi) *encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões*, dando-lhes feedback relativamente ao que as crianças realizaram; e (vii) *estar preparado para apoiar as crianças no decorrer dos acontecimentos*, uma vez que quando as crianças vão aplicar a solução que encontraram, pode ser necessário esclarecer alguma ideia.

Retomando as ideias que têm vindo a ser discutidas até ao momento, enquanto adulto apoiante, o educador de infância tem assim o papel de “auxiliar a criança na resolução de conflitos para que, progressivamente, esta seja capaz de o fazer autonomamente e, então, o educador passe a tomar o papel de observador, interferindo, apenas, quando é necessário” (Mota & Simões, 2019, p. 55). Através deste procedimento, as crianças vão começar a apropriar-se das diferentes formas com as quais podem vivenciar um conflito, aprendendo a dialogar e negociar entre si, assim como a encontrar as suas próprias soluções, diminuindo a necessidade de intervenção do adulto enquanto solucionador do conflito.

Quanto mais cedo o educador se mostrar disponível em apoiar as crianças nos momentos de resolução de conflito, mais provavelmente estas começam a ser capazes de resolver sozinhas as suas situações conflituosas, respeitando o que cada envolvido possa sentir em relação às mesmas. Assim sendo,

a abordagem à resolução de conflitos por meio da mediação, (...), promove a aquisição de um espírito crítico, de capacidade de argumentação e justificação do seu ponto de vista e das suas escolhas, bem como a abertura à diferença e ao consequente enriquecimento na vivência de princípios e valores como a:

diversidade, democracia, justiça, confiança, empatia, ética, solidariedade, tolerância, gratuidade, entre muitos outros, numa perspetiva de educação para a cidadania (Sobral & Caetano, 2021, p. 84).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Na presente secção do relatório irei apresentar as opções metodológicas que adotei durante a investigação, mencionando a sua natureza, os métodos e as técnicas utilizadas, bem como o roteiro metodológico e ético.

Tal como supramencionado, a problemática que surgiu foi “Como fomentar a autonomia das crianças na resolução de conflitos?”, tendo definido três objetivos para a minha investigação: (i) Perceber o modo como as crianças resolvem os seus conflitos; (ii) Promover estratégias que auxiliem as crianças na resolução de conflitos; (iii) Perceber o modo como a educadora cooperante resolve os conflitos em sala.

No que concerne à abordagem metodológica desta investigação, a mesma é de natureza qualitativa, pretendendo “estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Um estudo de natureza qualitativa caracteriza-se por: (i) ocorrer em ambientes naturais; (ii) ter um carácter descritivo; (iii) permitir a utilização de diversas técnicas de recolha de dados (Neves, 1996); (iv) permitir a participação do investigador; (v) ser de carácter interpretativo (Meirinhos & Osório, 2010); (vi) permitir a reflexão por parte do investigador (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Bento, 2012).

Para dar resposta à minha investigação, decidi recorrer ao método Investigação-Ação, sendo que, segundo Coutinho (2005), citado por Coutinho et al. (2009), o seu conceito revela-se difícil de definir por se tratar de uma “expressão ambígua” (p. 359). No entanto, Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), referencia nos seus estudos diversos autores que definem o método supramencionado, pelo que mencionarei apenas os conceitos que considere mais adequados para definir este método. Elliot (1993), citado por Coutinho et al. (2009), define Investigação-Ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (p. 360), enquanto Lomax (1990), citado por Coutinho et al. (2009), define este método como “uma

intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360).

Neste caso, é possível compreender que a Investigação-Ação se afirma como “a metodologia mais apta a favorecer mudanças” (Coutinho et al., 2009, p. 356), tendo como principais características, segundo Coutinho et al. (2009): (i) ser uma metodologia de pesquisa; (ii) visar a transformação da realidade; (iii) ser participativa e colaborativa, implicando todos os intervenientes no processo; (iv) ser prática e interventiva, ou seja, intervém na realidade em estudo; (v) ser de carácter cíclico, em que “as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança” (p. 362); (vi) ser crítica; (vii) ser auto-avaliativa.

No que concerne às técnicas e instrumentos utilizados, estes assentaram num “ecletismo metodológico” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 1), de modo a auxiliar-me na resposta à minha questão-problema, bem como aos objetivos supramencionados. Segundo Frago (2004), citado por Meirinhos e Osório (2010), o investigador deve “assegurar-se (...) [de] que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (p. 59). Tendo isto em consideração, os instrumentos selecionados foram: (i) Notas de Campo; (ii) Guião de entrevista à educadora cooperante; e (iii) Estratégias de ação.

Relativamente à observação, esta foi participante uma vez que “os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51), sendo por isso considerada como “um método interativo” (Fonseca, 2012, p. 25), uma vez que permite ao observador compreender de forma mais aprofundada a realidade da situação que pretende estudar (Fonseca, 2012).

Quanto à entrevista, esta define-se por ser uma técnica “permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, não diretamente observados, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos” (Fonseca, 2012, p. 25), existindo assim uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador possibilitando que o último retire as conclusões necessárias para o seu estudo (Meirinho & Osório, 2010).

A entrevista pode ser classificada quanto à sua estrutura e, para a minha investigação, irei recorrer à entrevista semiestruturada, em que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, (...), o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208). Articulando esta técnica com a minha investigação, irei realizar uma entrevista à educadora cooperante acerca da problemática identificada.

No respeito às estratégias de ação, ao longo da investigação ínterim nos conflitos quando necessária a mediação do adulto, atuando conforme o protocolo a seguir: (i) Acolher as crianças envolvidas no conflito; (ii) Validar o que cada criança envolvida sente; (iii) Escutar a leitura que cada criança tem acerca do conflito; (iv) Ajudar as crianças envolvidas no conflito a arranjam uma solução benéfica para os intervenientes.

Desta forma, tendo em consideração todos os instrumentos mencionados, e de modo a obter respostas credíveis e fidedignas, procedi à triangulação dos dados obtidos (Meirinhos & Osório, 2010), sendo de destacar “o papel da triangulação dos dados na validação do conhecimento científico produzido” (Amado & Vieira, 2014, p. 392).

A partir dos princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011), assim como recorrendo à Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), elaborei um roteiro ético, comprometendo-me com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Assim sendo, os dez princípios definidos são: (i) Objetivos do trabalho; (ii) Custos e benefícios; (iii) Respeito pela privacidade e confidencialidade; (iv) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir; (v) Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação; (vi) Consentimento informado; (vii) Uso e relato das conclusões; (viii) Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa; (ix) Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as; (x) Tratamento dos dados (*cf.* Anexo H).

Em suma, considero importante salientar que em momento algum serão mencionados os nomes das crianças, da equipa educativa ou da Organização Socioeducativa onde está a decorrer a PPS II, sendo todos os dados obtidos utilizados exclusivamente para fins académicos, assegurando-se o anonimato de todos os

intervenientes envolvidos, acabando o roteiro ético por descrever os vários momentos pelos quais passei no decorrer da PPS II.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

No presente subcapítulo irei apresentar as análises realizadas com o intuito de responder aos objetivos que defini para a minha investigação. Para tal, recorri às Notas de Campo, registadas durante a PPS II, que estavam relacionadas com a problemática (*cf.* Anexo M), elaborando posteriormente a sua análise categorial (*cf.* Anexo N), assim como da entrevista realizada por escrito pela educadora cooperante (*cf.* Anexo B), procurando compreender a sua conceção acerca da problemática escolhida. Os dados recolhidos passaram por um processo de triangulação, articulando-os com referencial teórico que os sustentassem. Deste modo, os objetivos que defini foram: (i) Perceber o modo como as crianças resolvem os seus conflitos; (ii) Promover estratégias que auxiliem as crianças na resolução de conflitos; (iii) Perceber o modo como a educadora cooperante resolve os conflitos em sala.

Antes de iniciar a apresentação e análise dos dados, penso ser crucial iniciar com a conceção que a educadora apresentou acerca do significado de conflito. De acordo com a educadora, “os conflitos fazem parte da natureza do ser humano. Podem ser de personalidade, interesses ou valores e muitas vezes estão ligados a confrontos” (*cf.* Anexo B). Tendo em consideração que a educadora cooperante afirma que os conflitos estão associados a confrontos, esta revela ainda que estes surgem quando “o mesmo interesse é partilhado por mais que uma criança, como por exemplo, a disputa de um brinquedo ou de um jogo ou algo que mais que uma criança quer em simultâneo” (*cf.* Anexo B).

É possível articular a perspetiva da educadora com o que defendem Hohmann e Weikart (2007) que é “durante as brincadeiras das crianças [que] surgem os conflitos” (p. 89). Pereira et al. (2012) defendem que as interações humanas podem ser marcadas por conflitos, nomeadamente de interesses ou quando surgem ideias opostas, parecer igualmente defendido por Berndt e Ladd (1989), Laursen et al. (2001) e Valsiner e Cairns (1992), citado por Sobral e Caetano (2021), quando referem que “o conflito é um componente inerente e necessário, de crescimento e de mudança, na dinâmica do desenvolvimento social” (p. 81), salientando ainda que o conflito “faz parte da

aprendizagem da relação com os outros” (Sobral & Caetano, 2021, p. 81). Os conflitos, portanto, são situações que acontecem quotidianamente na Educação de Infância, pois as crianças estão a aprender a relacionarem-se e a expressarem os seus desejos e desgostos através da linguagem oral.

Para além disso, a educadora revelou ainda que considera os conflitos como um momento de aprendizagem para as crianças, mencionando que “as situações de conflito nem sempre são prejudiciais, quando geridos de forma correta” (*cf.* Anexo B). A opinião transmitida pela educadora vai ao encontro do que Jares (2002); Lederach (2001); Sandy e Cochran (2000) e Deutsch e Coleman (2000), citado por Sobral e Caetano (2021) defendem ao mencionarem que “o conflito em si não é negativo” (p. 81), mas que deve ser encarado como uma “oportunidade de crescimento, aprendizagem, enriquecimento mútuo” (p. 81). Martins (2012), citado por Mota e Simões (2019), considera que se revela importante o educador ter consciência que os momentos de conflito são enriquecedores para as crianças para o seu desenvolvimento.

A partir das Notas de Campo, consegui ainda perceber qual costuma ser o motivo mais frequente para os conflitos entres pares, isto é, durante brincadeiras e interações, nomeadamente quando tinham de partilhar objetos/brinquedos num mesmo espaço, sendo de salientar que estes conflitos ocorreram na maioria das vezes na área da casa e na área do grande grupo. Exemplo disso foi o ocorrido na Nota de Campo nº 105, quando duas crianças entraram em conflito na área da casa “Durante o momento de brincadeira livre, o O. e a MMD. disputavam o mesmo brinquedo (...), tendo a **MMD.** dito **“Eu quero esta boneca e o O. não deixa”**, tendo o **O.** respondido de imediato **“Eu quero”**.” (13 de dezembro de 2022). Outra situação foi registada na Nota de Campo nº 110, mas desta vez na área do grande grupo, local onde ocorriam todas as brincadeiras que incluíam legos “no momento de construção, a partir dos legos, existiu um conflito entre a J. e a L. (...). Ambas agarraram a vedação que queriam colocar na sua construção em simultâneo, puxando a peça cada uma para o seu lado.” (16 de dezembro de 2022).

Deste modo, articulando as respostas dadas pela educadora com o referencial teórico mencionado, é possível perceber que os conflitos, ou melhor, as interações conflituosas, quando adequadamente mediadas, constituem-se oportunidades para o desenvolvimento das crianças, na medida em que possibilitam que estas aprendam a conviver com o outro de forma dialógica. Para além disso, é possível constatar que são os momentos de brincadeira e de interação que originam esses conflitos, nomeadamente na partilha de brinquedos entre pares.

4.4.1. Entre o gesto e a fala: Estratégias de resolução de conflitos pelas crianças

Recorrendo às Notas de Campo selecionadas referentes à problemática (cf. Anexo M) e à análise categorial que fiz das mesmas (cf. Anexo N), consegui perceber que tipo de reações/estratégias as crianças utilizam para resolver os seus próprios conflitos. Uma das reações que registei foi o retirar um objeto/brinquedo para benefício próprio, tal como descrevi na Nota de Campo nº 74 “a C. brincava com um cão e a J. tirou-lho da mão, contudo, a C. voltou a tirar-lhe o boneco, deixando a J. a chorar” (18 de novembro de 2022) e na Nota de Campo nº 58, quando descrevi “enquanto brincavam na área da casinha, a MD. dirigiu-se até mim dizendo: **“Catarina, o D. tirou-me aqueles óculos”**” (11 de novembro de 2022). Articulando o mencionado anteriormente com a perspetiva de Lino (2006), citado por Couto (2018), as crianças têm tendência a preferir um objeto que já esteja a ser utilizado por outra criança, sentindo assim necessidade de o retirar.

Outra das reações que as crianças tinham, e que me apercebi também serem as suas estratégias para solicitar a presença do adulto, passavam pela expressão emocional, especialmente o choro, ou então por gritarem “*Eu quero*” ou “*É meu*”. As reações descritas eram as mais frequentes, tal como registei na Nota de Campo nº 31 “a Em. junta-se a nós, no entanto tira a torre ao J. (...) O J. dizia à Em. **“Dá! É meu!”** (26 de outubro de 2022) e na Nota de Campo nº 53 “[a J. e a MMD. começaram] a chorar enquanto não conseguiam resolver aquela situação, ao mesmo tempo que diziam: **“Eu quero” (dito pela MMD.) / “Mas eu quero” (dito pela J.)** (9 de novembro de 2022).

Para além destas reações, também me apercebi que outra das estratégias utilizadas pelas crianças era dirigirem-se a um adulto presente na sala, salientando-se que esta era a reação que as crianças tinham com mais frequência no início da PPS II. Na Nota de

Campo nº 21 descrevo uma situação em que a C. entra em conflito com a MMD. e rapidamente se dirige até mim procurando que seja eu a resolvê-lo: “**a C. e a MMD.** começaram a entrar em conflito quando ambas estavam na área do hospital. A determinada altura, a C. dirige-se até mim dizendo “**A MMD. não me deixa brincar com a boneca**”” (24 de outubro de 2022), situação idêntica à ocorrida na Nota de Campo nº 69 “**a J. veio ter comigo e disse “A R. não me deixa brincar ali**”” (16 de novembro de 2022). Apesar das situações descritas, no decorrer da minha intervenção durante estes momentos, consegui aperceber-me de que as crianças, mesmo solicitando a minha mediação, procuravam dialogar entre si para juntas encontrarem uma solução que beneficiasse os intervenientes envolvidos no conflito.

Articulando, mais uma vez, os mesmos registos com o mencionado na entrevista pela educadora, uma das perguntas que realizei foi “*Quando ocorrem conflitos, o que costuma acontecer?*”, procurando que a mesma me descrevesse alguns comportamentos das crianças. Em resposta a esta questão, a educadora afirmou “normalmente há uma chamada de atenção, por parte das crianças que estão a ter o conflito – Choro, um comportamento menos próprio por uma ou mais crianças que estão envolvidas nesse conflito, um empurrão, um levantar de mão” (*cf.* Anexo B). Deste modo, é importante o papel que o educador deve ter perante estas situações, devendo ajudar as crianças a encontrar estratégias que as auxiliem a lidar com as situações conflituosas, ou seja, realça-se “a importância de o educador mediar os conflitos, ajudando as crianças na resolução de problemas e garantindo a continuidade da ação que decorre” (Singer, 2002, citado por Arezes & Colaço, 2014, p. 119).

Neste sentido, a partir dos dados empíricos obtidos, é possível tecer algumas considerações que me ajudam a responder ao primeiro objetivo desta investigação, uma vez que, a partir das análises descritas, consegui compreender que a partilha de brinquedos é uma aprendizagem que está a ser desenvolvida pelo grupo, salientando-se ser normal devido à idade das crianças (3/4 anos). Para além disso, compreendi que as reações das crianças são distintas, dependendo da situação em que se encontravam e dos envolvidos. Neste sentido, observando a análise categorial realizada (*cf.* Anexo N), pude compreender que a primeira estratégia utilizada pelas crianças era chamarem o adulto

para que fosse este a resolver o conflito, contabilizando 7 situações deste exemplo, seguindo-se o choro, com 4 situações e, posteriormente, o choro e os gritos em simultâneo, com o registo de 3 exemplos, salientando-se que as duas últimas reações levavam à posterior intervenção do adulto. Destaca-se ainda o impacto que a minha intervenção teve uma vez que, ao longo da PPS II, as crianças foram aprendendo a chamar o adulto, mas a envolverem-se na solução do conflito. Por fim, com a perspetiva transmitida pela educadora foi-me possível constatar que, da observação que realiza aos comportamentos das crianças, o choro e os comportamentos mais agressivos, são os mais comuns nos conflitos entre pares.

4.4.2. “Como podemos resolver esta situação?”: Construindo soluções com as crianças

Desde o momento em que defini a problemática que iria investigar, bem como que esta seria uma Investigação-Ação, procurei delinear algumas estratégias de ação que me ajudariam a colocar em prática a minha intervenção acerca da resolução de conflitos, tendo assim como objetivo fomentar a autonomia das crianças durante estes momentos, dando-lhes a possibilidade de aprender a gerir os seus conflitos a partir da experiência de como eu as apoiava nestas situações. Tendo isto em consideração, e sabendo que a Investigação-Ação nem sempre obtém resultados imediatos, procurei observar ao longo da prática se, progressivamente, as crianças conseguiriam alcançar as suas próprias soluções para a resolução do seu conflito. De seguida, irei apresentar os resultados que obtive através das minhas estratégias de ação, articulando-as com as Notas de Campo, assim como com referencial teórico que ajudarão a sustentar aquilo que afirmei e observei durante o período de prática.

Relativamente às estratégias de ação que delinee, estas foram: (i) Acolher as crianças envolvidas no conflito; (ii) Validar o que cada criança envolvida sente; (iii) Escutar a leitura que cada criança tem acerca do conflito; (iv) Ajudar as crianças envolvidas no conflito a arranjam uma solução benéfica para os intervenientes. As estratégias mencionadas foram implementadas em momentos de conflitos entre crianças, sendo que procurei intervir quando me apercebia que as mesmas não estavam a conseguir resolvê-lo entre si. Assim sendo, através do diálogo, procurei de forma serena e tranquila compreender a perspetiva de cada criança, acolhendo o que cada uma sentia.

Enquanto estagiária, e futura educadora de infância, um dos princípios que procurei cumprir ao longo da minha prática e que prezo bastante foi o colocar-me ao nível das crianças para as escutar e, acima de tudo, para que as mesmas percebessem que estava disponível para as apoiar naquelas situações. Exemplo do que refiro, é descrito nas Notas de Campo nº 81 “aproximei-me das duas crianças, sentando-me de modo a ficar ao seu nível, tendo começado por perguntar o que se passava” (23 de novembro de 2022) e nº 143 “sentei-me no tapete junto das crianças, perguntando-lhes o que se tinha passado” (20 de janeiro de 2023).

Ao realizar este momento, acolhia e validava o que as crianças sentiam, uma vez que as mesmas se expressavam, na maioria das vezes, sobre o que tinha originado aquele conflito, salientando a importância de escutar a opinião de todas as crianças envolvidas no mesmo. Na Nota de Campo nº 58 registei um momento onde o que descrevo anteriormente aconteceu:

Dirigi-me com a MD. até à casinha, tendo-me sentado com ela e o D. procurando perceber o que se tinha passado: **Estagiária** – Então digam-me lá o que é que se passou entre vocês? / **MD.** – O D. tirou-me os óculos... / **Estagiária** – D., é verdade que tiraste os óculos à MD.? / **D.** – Sim, eu queria” (11 de novembro de 2022)

Uma situação parecida à descrita anteriormente, é também demonstrada na Nota de Campo nº 81:

[comecei] por perguntar o que se passava, ao que a MMD. me respondeu “**Eu quero brincar com isto**”. Ouvindo a MMD., perguntei ao O. o que se estava a passar, tendo a criança respondido “**Eu quero**”, continuando a agarrar com força o brinquedo (23 de novembro de 2022).

Além de procurar que cada criança explicasse o que se tinha passado, um dos principais objetivos da minha intervenção era que depois desse momento as crianças conseguissem pensar numa solução que fosse benéfica para todos os envolvidos, tal como descrevo na maioria das situações que registei alusivas à problemática. Exemplo disso, é o que menciono na Nota de Campo nº 69:

Durante o momento de brincadeira livre, **a J.** veio ter comigo e disse “**A R. não me deixa brincar ali**”. Desta forma, pedi à J. que tentasse resolver aquela situação com a R. dizendo-lhe e que ficaria a ver as suas reações.

Depois de perceber que a R. tinha ignorado a J. dirigi-me até às duas, procurando, mais uma vez, saber o que se passava. Respondendo à minha questão, **a R. disse “Eu quero brincar com isto e a J. não pode”**. Assistindo a esta situação, perguntei-lhes como poderíamos resolver aquela situação, tendo a J. respondido **“Eu quero brincar”**, enquanto a R. disse **“Ela pode ir brincar com outra coisa”** (16 de novembro de 2022).

Também na Nota de Campo nº 110 descrevo uma situação onde procuro que sejam as crianças a encontrar uma solução, tal como descrevo de seguida:

No momento de construção, a partir dos legos, existiu um conflito entre a J. e a L. que disputavam uma peça a incluir na construção faziam. (...). Desta forma, disse **“Querem as duas colocar esta peça na vossa construção, então para isso precisamos de arranjar soluções. Como podemos resolver esta situação?”** (16 de dezembro de 2022).

Através da minha intervenção durante estes momentos, posso afirmar que atuei muitas vezes como mediadora dos conflitos existentes na sala, sendo que ao questionar as crianças sobre como poderiam resolvê-lo, procurei que as soluções partissem das mesmas. No entanto, no início, quando questionava as crianças, estas não sabiam o que responder e nesses momentos procurei dar-lhes sugestões que as ajudariam a resolver aquela situação, tal como descrevo nas Notas de Campo nº 31: “Assim, propus que o J. ficasse com a sua torre e perguntei à Em. se gostaria de ir procurar peças para ela própria construir a sua torre” (26 de outubro de 2022) e nº 88: **““Ambas querem brincar com esta peça, mas como estão a fazer construções diferentes têm de brincar à vez. Agora pode brincar um bocadinho a MMD. e depois brinca um bocadinho a J., pode ser?”**” (30 de novembro de 2022).

Apesar de ter que dar sugestões em alguns momentos, com o tempo, as crianças foram compreendendo como podiam agir perante uma situação de conflito, mesmo recorrendo ao adulto, ou seja, apesar de continuarem a dirigirem-se a mim para que fosse eu a resolver o conflito, quando conversava com as crianças e as questionava como o poderiam solucionar, as mesmas eram capazes de o fazer, como registei nas Notas de Campo nº 110 “a J. disse **“Pode ser outro amigo a colocar”**, contudo, a L. não concordou (...) Ambas acabam por decidir que querem pôr ao mesmo tempo” (16 de dezembro de 2022) ou na nº 143 “A J. sugeriu: **“A C. podia emprestar uma peça destas, eu depois dava a ela e ela dava-me outra”**” (20 de janeiro de 2023).

Para além destes momentos, começaram ainda a surgir outros em que crianças que não estavam envolvidas no conflito intervieram para ajudar nesse momento. Exemplo disso foi o que registei na Nota de Campo nº 110 quando registei a intervenção feita pela MD. que disse **“Acho que só há duas soluções: podem colocar as duas ao mesmo tempo ou então uma de cada vez”** (16 de dezembro de 2022), assim como na Nota de Campo nº 147, quando escrevi “Sem ser necessário intervir, observei que a A., que se encontrava perto do conflito, agarrou numa cadeira, dando-a à MMD” (NC nº 147, 23 de janeiro de 2023). Através destes momentos, fui me apercebendo que as crianças davam indícios de que estavam, ativa e autonomamente, agindo na procura de soluções aos seus próprios conflitos e que progressivamente, mesmo com a intervenção do adulto, não necessitariam que fosse este a dar as soluções uma vez que já sabiam como poderiam agir.

É por meio das interações que as crianças vão aprendendo a viver junto e a construir significados para o que as rodeia, sendo por isso importante que o educador de infância potencie diversas oportunidades que levem as crianças a interagir entre si. Neste sentido, “Os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010, citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 112).

“As relações interpessoais, quer sejam harmoniosas quer conflituosas, contribuem para o desenvolvimento das crianças” (Hay & Ross, 1982; Singer & Hännikäinen, 2002, citado por Sobral & Caetano, 2021, p. 82), pelo que os momentos em que ocorrem conflitos devem ser encarados como aprendizagens. É durante os momentos de conflito que o educador, enquanto mediador, deve mostrar às crianças diferentes formas de agir, ou seja, “torna-se, pois, crucial ajudar as crianças a aprender formas não agressivas de resolver os seus conflitos, através de processos alternativos de resolução de conflitos” (Singer, 2002, citado por Sobral & Caetano, 2021, p. 83).

Através da mediação do educador, as crianças “aprendem a expressar e controlar o seu comportamento de forma adequada” (Williams et al., 2007, citado por Arezes & Colaço, 2014, p. 119), aprendendo assim a interagir socialmente com os seus pares. Todo

este processo de aprendizagem vai permitir que, gradualmente, as crianças se tornem autónomas nestes momentos, sendo este um aspeto fundamental na Educação de Infância, sendo que, para tal, as mesmas “necessitam de oportunidades e desafios adequados que promovam o desenvolvimento da sua autonomia” (Bronson, 2000, citado por Arezes & Colaço, 2014, p. 118).

Assim sendo, e perspetivando que o educador pretende que as crianças sejam autónomas na resolução dos seus próprios conflitos, é importante que permita às mesmas pensarem sobre uma solução que as satisfaça. Contudo, é também fundamental destacar que, apesar de mediador, o educador pode auxiliar as crianças a arranjam soluções, perspectiva defendida por Martínez (1999); San Martín (2003); Soares (2004), citado por Sobral e Caetano (2021) “em situações de impasse, as educadoras-mediadoras, enquanto sujeitos ativos e não meros observadores, podem também sugerir soluções” (p. 84).

Desta forma, tendo em consideração o referencial teórico apresentado e as estratégias de ação que implementei, penso que tenha conseguido possibilitar às crianças uma aprendizagem nesse sentido, de modo a que começaram a mostrar evidências de procurarem solucionar os seus próprios conflitos. A partir dos dados apresentados, é possível compreender que o facto de eu me dirigir ou pedir que as crianças envolvidas num conflito se dirigissem até mim para que as pudesse ajudar, levou a que as mesmas me procurassem com frequência para as ajudar naquele momento. Para além disso, através dos dados obtidos, é também possível verificar que à pergunta “*Como podemos resolver esta situação?*”, as crianças foram conseguindo arranjar as suas próprias soluções, sendo apenas auxiliadas pela minha mediação. Assim sendo, destaca-se o papel que a mediação tem nestes momentos, revelando-se essencial para que as crianças compreendam quais os comportamentos e estratégias que podem adotar perante situações conflituosas.

4.4.3. Sobre as estratégias utilizadas pela educadora cooperante

Desde o momento em que selecionei a problemática que gostaria de investigar, procurei conhecer e compreender as estratégias adotadas pela educadora nesses momentos. Neste sentido, procurei observar a sua reação nos momentos de conflito, assim como tive em consideração a entrevista que realizei acerca da problemática.

Dos registos que realizei em Notas de Campo, não identifiquei em nenhum a mediação da educadora, o que me leva a pensar se, ao agir na perspetiva da Investigação-Ação, levou a que a mesma não interviesse. Contudo, a partir da entrevista realizada, a educadora revelou algumas estratégias que considera essenciais. Assim sendo, de seguida irei analisar as respostas dadas por si às questões que ajudam a responder a este objetivo.

Perante a questão *“Como costumam ser solucionados os conflitos?”*, a educadora cooperante salientou o facto de as crianças poderem ainda não saber como gerir os seus conflitos e que, por isso, a intervenção do adulto torna-se necessária. Remetendo para o tipo de intervenção que o adulto deve ter, a educadora explicou que o mesmo deve fazer *“ver à criança a maneira correta de agir - questionar, explicar, exemplificar. No entanto poderá haver crianças que resolvem alguns conflitos acabando por ceder”* (cf. Anexo B). Apesar de não ter tido a intervenção da educadora, num dos momentos em que me tornei mediadora durante um conflito entre duas crianças, assisti a um momento em que uma delas acabou por ceder perante a outra, tal como registei na Nota de Campo nº 81 *“o O. apenas respondia **“É meu, eu quero”**. (...). Por sua vez, (...), a MMD. começou a dizer **“Eu posso brincar com ele”**. (...). no entanto, o O. respondeu que **“Não”** [enquanto] a MMD. disse **“Catarina, eu posso brincar com outra coisa”**”* (23 de novembro de 2022).

À questão *“Qual acredita ser o papel que o educador de infância tem na resolução de conflitos?”*, a educadora afirmou que o adulto deve agir de forma a promover aprendizagens perante uma situação de conflito, *“de modo a que a criança no futuro, evite, provoque ou origine conflitos de modo a viver em sociedade adequadamente e harmonia”* (cf. Anexo B). Assim sendo, é possível perceber que a educadora cooperante considera que o profissional de Educação tem um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, destacando-se a sua relevância na promoção de estratégias que potenciem a autonomia da criança nestas situações.

Quando questionei a educadora sobre *“Como reage perante os conflitos que existem na sala? Descreva alguns exemplos”*, esta remeteu a sua resposta para as questões que já haviam sido feitas, nomeadamente *“Na sua opinião, quais os motivos que desencadeiam o conflito entre crianças?”*, *“Quando ocorrem conflitos, o que costuma acontecer?”* e *“Como costumam ser solucionados os conflitos?”* (cf. Anexo B). Ao

analisar cada uma das respostas destacadas, é possível tecer algumas ilações, nomeadamente, que a educadora cooperante intervém em conflitos que surgem a partir de brincadeiras entre pares, especialmente quando há “a disputa de um brinquedo ou de um jogo” (cf. Anexo B), assim como em situações que levam a alterações no comportamento das crianças, isto é, quando “há uma chamada de atenção, por parte das crianças que estão a ter o conflito – Choro, um comportamento menos próprio” (cf. Anexo B). Nos momentos de conflito que presenciei durante a prática, não registei nenhum onde a educadora atuasse, no entanto, na entrevista que realizou, a mesma afirma que a sua ação passa por conversar com as crianças, fazendo-as perceber como podem agir (cf. Anexo B).

A última questão realizada à educadora consistia em perceber “*Quais são as estratégias que introduz no grupo de crianças para que este consiga resolver os seus conflitos de forma autónoma?*”. Em resposta a esta pergunta, a educadora voltou a reforçar a ideia de que conversar com as crianças envolvidas, questionando-as sobre o que se passou, é o primeiro passo que deve ser adotado. Para além disso, menciona ainda que este questionamento às crianças levá-las-á a compreender como devem agir durante a resolução de um conflito onde estejam envolvidas “Fazer ver à criança a maneira correta de agir - questionar, explicar, exemplificar, para mais tarde ela própria conseguir evitar, corrigir e ultrapassar” (cf. Anexo B).

Em suma, através dos dados obtidos, é possível tecer algumas considerações sobre as estratégias que a educadora revela serem as mais adequadas, nomeadamente o diálogo com as crianças, fazendo-as pensar sobre a maneira mais correta de agir num conflito. Esta perspetiva vai ao encontro do que Costa (2010) defende ao referir que “a mediação incute novas formas de diálogo (...), pois baseia-se em regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação entre os intervenientes envolvidos (...) auxiliando-os na resolução de problemas que os opõem” (p. 4). Assim, salienta-se o papel mediador que o educador possui em situações de conflito entre pares, considerando-se a mediação como “uma ferramenta pedagógica para ensinar a lidar com o conflito e a adotar estratégias positivas (...) na gestão da convivência” (Costa, 2010, p. 4).

4.4.4. Conclusões dos resultados

A análise dos dados empíricos obtidos, a partir das diferentes estratégias metodológicas, permitiu compreender o modo como as crianças reagem perante os conflitos, o impacto que as estratégias de ação implementadas por mim tiveram no comportamento das crianças, assim como quais as estratégias que a educadora considera mais relevantes perante uma situação de conflito entre pares.

Quanto ao modo como as crianças procuravam resolver os seus conflitos, é possível compreender que, no início da investigação, as mesmas recorriam ao adulto, mais experiente e no qual confiavam, para que fosse este a resolvê-lo. Contudo, com o avançar da investigação, as crianças continuaram a recorrer ao adulto, no entanto, dialogavam entre si de modo a encontrarem uma solução.

No que concerne às estratégias de ação que implementei penso que foi possível assistir ao desenvolvimento das crianças quando presentes no processo de resolução de conflitos, uma vez que passaram a conseguir dar as suas soluções (estando ou não envolvidas) para que o mesmo terminasse, realçando assim que as crianças passaram a ser mais autónomas nesses momentos, mesmo tendo o educador como mediador.

Relativamente às estratégias mencionadas pela educadora, apesar de não as ter observado durante a prática, a mesma destaca a relevância do diálogo durante esses momentos, sendo durante o mesmo que o profissional de Educação pode levar as crianças a pensar sobre a forma como podem lidar com os conflitos. Para além disso, através da entrevista realizada, foi possível compreender que a educadora costuma intervir em situações de disputa de brinquedos, bem como quando as crianças choram ou existem danos físicos entre os envolvidos.

Assim sendo, é possível concluir que o grupo de crianças está a aprender estratégias que podem ajudar a resolver de forma autónoma os seus conflitos, sendo ainda necessária a intervenção de um elemento externo ao conflito, cujo papel é o de mediar aquela situação. Contudo, através dos dados apresentados anteriormente, destaca-se ainda que as crianças já conseguem encontrar algumas soluções para os seus conflitos.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

“*Que educadora de infância quero ser?*” foi a questão que me guiou durante a PPS I, no contexto de Creche, e na PPS II, no contexto de Pré-Escolar. Terminadas estas duas experiências, é altura de refletir sobre o impacto que ambas tiveram na construção da profissional de educação que quero ser, bem como as aprendizagens mais significativas e que permitiram que fosse evoluindo.

Tendo em consideração o mencionado, penso ser crucial iniciar o presente capítulo destacando a importância que o estágio tem na nossa formação enquanto futuros profissionais. É através do estágio que contactamos com aquela que será a nossa realidade, isto é, permite-nos contactar com os principais agentes (equipa educativa de sala e da OS., crianças, famílias), percebendo a dinâmica envolvida nos contextos educativos. Esta perspetiva vai ao encontro do que Scalabrin e Molinari (2013) defendem, ao referirem que o estágio possibilita que o estagiário tenha “a capacidade de se encontrar com a realidade social da educação e, a partir desta relação, começar a preparar o seu amanhã como profissional da educação” (p. 3).

Seguindo esta linha de pensamento, e sabendo que “a identidade profissional (...) não (...) [é] um processo solitário” (Sarmiento, 2009, p. 48), mas sim um “processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro” (Sarmiento, 2015, p. 72), o contacto próximo que mantive com as educadoras cooperantes permitiu uma troca de saberes e partilhas que se revelaram cruciais para o desenrolar de ambas as práticas, possibilitando-me melhorar a minha intervenção, tal como registei na seguinte Nota de Campo “a educadora afirmou que estava num bom caminho e que sentia que eu estava cada vez mais à vontade e que a minha intervenção se tem vindo a tornar cada vez mais fluída” (Nota de Campo nº 171, 20 de maio de 2022, PPS I).

Para além disso, o estágio permitiu-me observar algumas estratégias utilizadas por ambas as educadoras e com as quais me identifiquei, como por exemplo, privilegiarem o momento de grande grupo para fomentar a comunicação oral, como registado na Nota de Campo nº 48 “Após ter estado de férias, a educadora pediu às crianças que lhe contassem do que se mascararam no *Halloween* e o que tinham feito no fim de semana” (7 de novembro de 2022, PPS II).

Enquanto futura educadora de infância, este é um princípio que irei privilegiar uma vez que considero as crianças os principais agentes da sua própria aprendizagem e, desta forma, escutá-las e permitir que tomem as suas próprias decisões são ações fundamentais para a minha prática pedagógica, sendo esta, uma perspetiva defendida por Silva et al. (2016): “garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, (...), demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (p. 9). Penso que seja ainda relevante mencionar a importância de contactar com a restante equipa educativa, que também me ajudaram a refletir sobre a minha ação.

Um dos princípios que procurei implementar em ambas as práticas, e que considero essenciais para esta profissão, foi a criação e o estabelecimento de relações responsivas com as crianças. Com esta minha intenção procurei atender às necessidades apresentadas por cada criança, respeitando as suas vontades, assim como os seus ritmos de aprendizagem, procurando proporcionar-lhes um ambiente rico em oportunidades significativas. Na Nota de Campo apresentada de seguida, mostro um momento de interação entre mim e uma criança durante a muda da fralda, no contexto de creche:

“Depois de a estagiária ter questionado a criança J. sobre se lhe podia mudar a fralda (...) [esta] começou a brincar com a mesma fazendo o jogo do “Cucu!”, auxiliado do body que tinha vestido, colocando-o à frente dos seus olhos e dos olhos da estagiária, sorrindo durante esses momentos” (Nota de Campo nº 49, 9 de março de 2022, PPS I).

Também no contexto de pré-escolar pude proporcionar atividades que fossem ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças, nomeadamente sobre os tubarões, projeto desenvolvido na sala, contando com as suas sugestões para realizar as planificações de atividades, tal como exemplifico na seguinte Nota de Campo “perguntei-lhes o que poderíamos fazer ao que o G e a R. responderam “**Desenhar baby sharks**” e “**Desenhar tubarões**”, respetivamente. Para além disso, a R. sugeriu “**pôr fotos**” num cartaz a elaborar, posteriormente” (Nota de Campo nº 65, 15 de novembro de 2022, PPS II). Neste sentido, valorizei os conhecimentos que as crianças já possuíam, solicitando-lhes que os partilhassem comigo, sendo exemplo a Nota de Campo onde solicito que cada criança partilhe o que sabe sobre os tubarões, tal como descrito de seguida: “decidi

perguntar às crianças sobre o que sabiam acerca dos tubarões, começando a apontar as suas ideias no papel. (...) Depois das crianças partilharem o que já sabiam (...), perguntei-lhes o que gostariam de saber mais sobre os tubarões” (Nota de Campo nº 62, 14 de novembro de 2022, PPS II).

No que concerne à relação com as famílias, ambas as educadoras contactavam com as mesmas a partir da plataforma digital utilizada pela OS. e através de reuniões (quer fossem pedidas pelas educadoras ou pelas famílias). O contacto que estabeleci com as famílias aconteceu de forma progressiva, destacando que na PPS I, o contacto no início da prática era reduzido por ainda nos encontrarmos em período pandémico, no entanto, a determinada altura, as restrições existentes desapareceram e pude contactar de forma mais próxima com as mesmas, em que estas me foram transmitindo algum feedback dado pelas crianças. Para além disso, contei com a participação das famílias na investigação que realizei cuja problemática era compreender “*Qual o papel que a escola e a família têm na promoção de hábitos de literacia em crianças de 2 e 3 anos?*”. Na PPS II a minha intervenção junto das famílias aconteceu, maioritariamente, no período de acolhimento, no entanto, também contei com as suas participações numa atividade dinamizada por mim alusiva ao projeto desenvolvido na sala.

Tendo tudo isto em consideração, destaco a importância de existir um vínculo próximo entre a escola e a família, pois são contextos “privilegiados para a promoção do desenvolvimento das mesmas e, assim, estas duas instituições devem dialogar constantemente” (Moreno, 2018, p. 1189). Assim, enquanto futura educadora, pretendo estabelecer relações de proximidade com as famílias, mostrando-me sempre disponível para o que necessitarem e procurando envolvê-las no desenvolvimento das crianças.

Tanto a PPS I como a PPS II foram fundamentais para o meu percurso académico uma vez que incrementaram o meu olhar observador e reflexivo através da realização de Notas de Campo e Reflexões Semanais, onde procurei sempre refletir sobre os diversos aspetos da prática. Também ter tido a oportunidade de realizar duas investigações sobre uma problemática identificada no contexto foi importante uma vez que me permitiu ficar a saber mais acerca das mesmas, considerando que ambas despertaram o meu olhar para a minha intervenção enquanto futura educadora. A investigação realizada na PPS I, acerca

da literatura para a infância, permitiu-me constatar o quão relevante é possibilitar o contacto das crianças com os livros, pelo que, futuramente, será algo que terei em consideração. Por sua vez, a investigação realizada na PPS II, e retratada no presente relatório, era algo que já suscitava o meu interesse, tendo-se iniciado já no final da PPS I, como descrevo de seguida:

“Olha T., diz à Catarina, o que se passou?” / T. – “O N. tirou-me o carro” / Eu – “N., tiraste o carro ao T.? Conta-me tu agora, o que se passou?” / N. – “Eu estava a brincar com o carro” / Eu – “Humm, o T. quer brincar com o carro, o N. também quer brincar com o carro... Como é que podemos resolver esta situação? Têm alguma solução?” (Nota de Campo nº 170, 20 de maio de 2022, PPS I).

Apercebendo-me desta realidade no contexto pré-escolar, considerei ser a oportunidade de ficar a saber mais sobre os conflitos e o seu modo de resolução, numa perspetiva de as crianças serem autónomas durante esses momentos.

“Os saberes e as competências adquiridas na formação inicial são insuficientes para superar as necessidades da sociedade em permanente mudança” (Silva & Pereira, 2011, p. 547). Desta forma, destaca-se a relevância da formação contínua, pelo que pretendo continuar a aprofundar os meus conhecimentos, proporcionando aprendizagens enriquecedoras às crianças, permitindo ainda o meu crescimento pessoal e profissional.

Assim sendo, posso afirmar que a PPS I e II foram essenciais para o meu crescimento e que permitiram iniciar a minha identidade profissional, salientando que tal só foi possível uma vez que não foi um caminho que percorri sozinha, isto é, as relações estabelecidas com as crianças, com as educadoras e com as famílias foram importantes, porque me permitiram refletir sobre a minha prática e sobre os princípios que pretendo adotar enquanto profissional. Retomando a questão que iniciou este capítulo “*Que educadora de infância quero ser?*”, penso que é uma pergunta que vai sendo respondida ao longo do tempo, mas tenho a certeza de que as crianças serão escutadas, terão uma participação ativa no seu crescimento, mas acima de tudo irei procurar que sejam autónomas, livres e felizes, pois só assim o desenvolvimento e a aprendizagem poderão acontecer de forma plena.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Com o final da Prática Profissional Supervisionada II, chegou o momento de tecer as últimas considerações sobre o percurso que vivenciei ao longo das Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, procurando deste modo realçar as aprendizagens mais significativas que retiro desta caminhada, mencionando os desafios e conquistas que me acompanharam.

Ao chegar até aqui, considero importante começar por mencionar que, apesar de ter sido um caminho pautado por algumas dúvidas, ânsias e receios, tudo contribuiu para o meu crescimento pessoal. A timidez que me caracteriza foi-se perdendo, e passei a aproveitar mais o momento em vez de pensar no que virá a seguir. Enquanto pessoa, aprendi a confiar e a acreditar mais em mim, no entanto, é ainda um caminho que estou a percorrer, procurando combater a insegurança que por vezes se instala em mim. Durante este percurso, balancei entre a confiança e a insegurança, dois polos completamente opostos, mas que vivem em nós. Se por momentos, pensei que o que fazia era o melhor, noutros pensava que o que procurava ensinar não era suficiente. A par com o crescimento pessoal, surge a construção da minha identidade enquanto futura educadora, sendo que, foi a partir desta dualidade instalada em mim, que aprendi a refletir, apercebendo-me do quão fundamental é a reflexão como futura profissional na Educação de Infância.

De acordo com Marques et al. (2007), “em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p. 130). Neste sentido, tanto na PPS I como na PPS II procurei ser crítica e reflexiva em relação à prática que levava, considerando o contexto onde a mesma se desenvolvia, assim como os intervenientes da mesma, isto é, as crianças, as equipas educativas e as famílias, todos importantes para que a minha prática fosse adequada a cada um deles.

Realizando um balanço acerca dos desafios e inseguranças vividos, mas que se tornaram oportunidades enriquecedoras, posso afirmar que o maior desafio foi a gestão do grupo, nomeadamente no contexto de pré-escolar, levando-me a pensar se seria ou não capaz. Para ultrapassar este desafio, recorri a diversas estratégias que me ajudassem naqueles momentos, tendo algumas surtido efeito, como as canções. Abordando esta estratégia, posso afirmar que foi das maiores conquistas que obtive em ambas as práticas,

especialmente na PPS II, uma vez que era um grupo que não apreciava cantar, nem ouvir cantar, mas que à medida que fui colocando a música no seu dia-a-dia, o mesmo passou a integrá-la nos diversos momentos das suas rotinas.

Outro dos desafios que foi desaparecendo ao longo das práticas, foram as planificações, isto é, no início da prática em creche, tinha o pensamento de que a atividade que propunha tinha de correr como tinha pensado, destacando-se assim mais uma insegurança que ultrapassei: a falta de controlo sobre as coisas, uma vez que já no final da prática em creche e, no decorrer da prática em pré-escolar, as planificações começaram a ocorrer de forma mais fluída, procurando assim salientar o papel que as crianças têm como construtoras da sua própria aprendizagem, princípio com o qual me identifico. Aliado a este princípio, é importante mencionar que, ao longo de ambas as práticas, estabeleci relações responsivas, procurando validar e desafiar cada criança, ao ser capaz de “compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p. 86).

Outra das aprendizagens que construí neste último estágio foi a possibilidade de contactar com a Metodologia de Trabalho de Projeto, realizando um projeto com as crianças, e que me permitiu confirmar a importância de planear com as mesmas. Além disso, a investigação apresentada no presente relatório revelou-se uma mais-valia para mim, ao ter tido a oportunidade de ficar a saber mais acerca da resolução de conflitos e do modo como posso ajudar as crianças a resolverem-nos autonomamente, demonstrando assim a relevância que o educador de infância tem enquanto mediador de um conflito.

Em suma, posso afirmar que foi um caminho longo, repleto de momentos bons, mas também de momentos que levaram ao meu constante questionamento sobre se as estratégias e princípios que adotava com as crianças, a equipa educativa e as famílias eram adequados. Este foi um caminho pautado por incertezas, mas sempre com o foco de aprender e de proporcionar os melhores momentos às crianças. Todas as situações vivenciadas durante este período de prática, assim como a relação estabelecida com todos os agentes educativos, revelaram-se importantes para o meu crescimento, mostrando-me que com força e resiliência consigo alcançar o que mais desejar, daí poder dizer que estou perto de realizar o sonho da minha vida: *ser educadora de infância*.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Almeida, R. & Monteiro, R. (2022, 18 de maio). *Modelos e Abordagens Pedagógicas de Educação de Infância* [Comunicação oral]. Seminário, Lisboa, Portugal.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232).
- Amado, J. & Vieira, C. C. (2014). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377-417).
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A INTERAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE PARES: UMA PRÁTICA EM CONTEXTO DE CRECHE. *Interações*, 30, 110-137.
- Batista, D. F. B. (2014). O Papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do jardim de infância [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Bento, A. V. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Brazão, M. S. T. (2012). *Intervenção na Resolução de Conflitos Interpessoais - Relato de uma experiência* [Dissertação de mestrado]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos para a Infância*, (81), 10-15.
- Caridade, S., Nunes, L. M., Sani, A. I., Gonçalves, M. J., Oliveira, A., Rodrigues, C. & Xavier, M. (2019). Análise do meio escolar na perspetiva dos agentes educativos: características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), pp. 67-89.

- Cátedra (2019). *Resolução de Conflitos: o que é e quais as formas mais utilizadas*. Instituto de Desenvolvimento Profissional e Pós-Graduação. Consultado a 11 de dezembro de 2022 em <https://idcatedra.com.br/2019/03/o-que-e-resolucao-de-conflitos/>
- Costa, E. P. D. (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In J. Vasconcelos-Sousa (Ed.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Mediarcom/Minerva.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), pp. 355-376.
- Couto, A. F. F. (2018). A relação entre pares numa sala de jardim de infância [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-35.
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação – Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), pp. 16-31.
- Godinho, A. F. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento*, 1-18.

- Koerich, A. C. M. (2012). A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer-sozinho”. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 27-41). Editora Nova Harmonia.
<https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf>
- Leitão, A. (2021). Desenvolvimento Normal. In N. L. Antunes (Ed.), *Sentidos* (pp.33-70). Lua de Papel.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), pp. 367-380.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, pp. 313-317.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Formosinho, J.O. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp. 109-160). Porto: Porto Editora
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (Ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*, 147-163. Pennsylvania: IGI GLOBAL.
- Lopes, A. M. C. (2017). *A ação do/a educador/a na gestão de conflitos* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Marchão, A. J. G. & Fitas, A. C. P. (2012). A Avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), pp. 27-41.

- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), pp. 129-142.
- Martins, A. F. M. (2012). *Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Moreno, G. L. (2018). A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(03), pp. 1187-1203.
- Mota, F. & Simões, A. (2019). “Ele bateu-me!” (Francisco): da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos em jardim de infância. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 52-59).
- Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, 1(3), pp. 1-5
- Pereira, P., Marques, C. A. E. & Jusevicius, V. C. C. (2012). A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos. *Revista Intellectus*, (25), pp. 215-237.

- Pinto, J. M. P. (2020). *Educar no Presente...Preparar o Futuro: A Gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, (1), 85-105.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.) RELATÓRIO DO ESTUDO A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33-67).
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Pinto, *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60).
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários* (3ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pratas, H., Horta, I. & Amado, N. (2012). A resolução de conflitos na formação de professores: Compreender as necessidades dos docentes. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 367-380.
- Projeto Educativo (2021-2024). *Projeto Educativo*.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Conferência Etnografias em Contexto Urbano.

- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@1*, (2), 46-64.
- Sarmento, T. (2015). *Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância*. Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional (pp. 69-86).
- Scalabrin, I. C. & Molinari, A. M. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, pp. 1-12.
- Silva, A. M. R. & Pereira, F. (2011). *Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação* [Comunicação oral]. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda, Portugal.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sobral, C. & Caetano, A. P. (2021). O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. *Jornal Jurídico*, 4(1), pp. 77-96.
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, V. M. (2022). Respeito pelo Ritmo, Aquisições e Aprendizagens das crianças. *Revista 1ª Evolução*, (27), 93-96.
- Zabalza, M (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A - GUIÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante e os seus princípios pedagógicos;
- Conhecer as conceções da educadora cooperante acerca da resolução de conflitos;
- Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora no que diz respeito à resolução de conflitos;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada.	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver durante a Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), sendo ainda relevante para responder ao capítulo 2 “Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo”.</p> <p>- Esta entrevista é de carácter confidencial e o anonimato dos dados é garantido, pelo que desta forma solicito-lhe a gravação por áudio. Destaco ainda o facto de depois poder ter acesso às transcrições da entrevista.</p>

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>
<p>C. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual e porquê? Como o implementa?</p>

D. Grupo de Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do grupo de crianças • Caracterizar as relações e interações entre a equipa educativa e as crianças 	<p>D1. Há quanto tempo está com este grupo de crianças?</p> <p>D2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?</p> <p>D3. Como caracteriza a relação das crianças com a equipa educativa?</p>
E. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as relações e interações entre atores. 	<p>E1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa de sala? E da organização?</p>
F. Relações com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche. 	<p>F1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias nas atividades do grupo?</p> <p>F2. Que reuniões são realizadas com as famílias? Quais os seus objetivos e periodicidade?</p>
G. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação. 	<p>G1. Como organiza o ambiente educativo?</p> <p>G2. Quais as suas intencionalidades educativas?</p>

<p>H. Concepções sobre resolução de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a concepção da educadora acerca da resolução de conflitos • Compreender de que modo as crianças e a educadora reagem perante um conflito • Compreender as estratégias adotadas pela educadora na resolução de conflitos 	<p>H1. Como define conflito?</p> <p>H2. Na sua opinião, quais os motivos que desencadeiam o conflito entre crianças?</p> <p>H3. Quando acontecem conflitos, o que costuma acontecer?</p> <p>H4. Como costumam ser solucionados os conflitos?</p> <p>H5. Qual acredita ser o papel que o educador de infância na resolução de conflitos?</p> <p>H6. Como reage perante os conflitos que existem na sala? Descreva alguns exemplos.</p> <p>H7. Quais são as estratégias que introduz no grupo de crianças para que este consiga resolver os seus conflitos de forma autónoma?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>

ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | ' ' | | ' '

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante e os seus princípios pedagógicos;
- Conhecer as conceções da educadora cooperante acerca da resolução de conflitos;
- Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora no que diz respeito à resolução de conflitos;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada.	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver durante a Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), sendo ainda relevante para responder ao capítulo 2 “Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo”.</p> <p>- Esta entrevista é de carácter confidencial e o anonimato dos dados é garantido, pelo que desta forma solicito-lhe a gravação por áudio. Destaco ainda o facto de depois poder ter acesso às transcrições da entrevista.</p>

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>R: Bacharelato (ano 2001) e Licenciatura (ano 2002) em Educação de Infância na Escola Superior de Educação João de Deus.</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>R: Exerço funções de Educadora de Infância há 22 anos.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>R: Desde que sou educadora de infância, trabalhei nas diferentes respostas Sociais – Creche e Pré-escolar, no entanto, o meu percurso tem sido maioritariamente na Resposta Social de Creche.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>R: Resposta equivalente à pergunta B3.</p> <p>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p> <p>R: Sim, frequentei ações de formação nos últimos três anos, com diferentes temáticas, proporcionadas pela minha Entidade Patronal - [REDACTED]</p>
--	---	---

<p>C. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>R: Todas as áreas que são trabalhadas no dia-a-dia com as crianças têm, como base, a educação pelos valores, que se insere na Área de Formação Pessoal e Social. Estes valores são transmitidos às crianças diariamente, seja em casa, seja na comunidade escolar, pois são aprendizagens que se constroem através do contacto com os seus pares e adultos, durante as vivências e as várias interações que daí advêm. A criança absorve e põe em prática estes ensinamentos a partir da observação direta dos modelos dos adultos à sua volta e dos comportamentos dos seus pares, mediante as diversas situações.</p> <p>Estes valores que são de uma grande importância para um futuro próximo, devem fazer parte das aprendizagens das crianças, pois vão ajudá-las a ser mais tarde indivíduos críticos, atuantes, autónomos e, sobretudo, cidadãos felizes. São valores como a liberdade de expressão (habituar a criança a discutir, a refletir, a dar uma opinião confrontando-a com opiniões diferentes, sem medo de errar); o respeito pelo outro; o espírito de equipa; a cooperação; o ritmo de cada criança; a partilha; o trabalho em grupo; a amizade; o elogio (reforço positivo); a aceitação das diferenças de cada criança; a valorização das normas de convivência em grupo, que vão facilitar a sua integração na sociedade.</p>
--------------------------------	--	---

		<p>Para além de tudo isto, é fundamental trabalhar e estimular a autonomia, a autoestima, a autoconfiança e a responsabilidade nas crianças individualmente e em grupo.</p> <p>Pretendo tomar atitudes que facilitem a integração da criança no Pré-Escolar, adotando simultaneamente estratégias e atividades que estimulem a assimilação de condutas sociais adequadas, das quais são exemplo: a empatia, a iniciativa, o diálogo na expressão e partilha de emoções, a solidariedade, a cooperação e o respeito pelo outro.</p> <p>O BRINCAR será uma atividade sempre presente, e é por este meio que a criança pode compreender e explorar as diferentes redes sociais e familiares que a ligam ao meio envolvente. Brincar possibilita o processo de aprender, facilita a construção da sua identidade, edifica a sua autonomia, explora a sua criatividade, o seu raciocínio lógico-matemático, estabelecendo uma relação estreita entre o brincar e o aprender.</p> <p>Brincar é sem dúvida a atividade mais importante que a criança pode fazer, pois dela nasce a possibilidade de se desenvolver de forma holística.</p> <p>Ao brincar a criança resolve conflitos, identifica problemas e encontra soluções (de forma individual ou coletiva), conhece e constrói regras de convivência social e democrática construindo-se como um ser social.</p>
--	--	---

		<p>C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual e porquê? Como o implementa?</p> <p>R: A Instituição não se baseia em nenhum modelo curricular específico, mas sim em vários, seguindo uma abordagem mais naturalista e construtivista e desenvolvimentista.</p> <p>As atividades irão permitir às crianças adquirirem competências em todos os níveis do Saber - <i>Saber Ser, o Saber Estar e o Saber Fazer</i> -, aplicando essas competências tanto para o seu crescimento pessoal como também daqueles que o rodeiam, numa vivência da aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária. Identifico-me com o conteúdo de alguns modelos curriculares, não aplicando nenhum modelo específico. Contudo, de acordo com determinadas atividades poderei recorrer a algum modelo em concreto, de forma a facilitar às crianças as várias aprendizagens, seja a nível da compreensão, conhecimentos, capacidades, competências ou atitudes.</p>
--	--	---

<p>D. Grupo de Crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do grupo de crianças • Caracterizar as relações e interações entre a equipa educativa e as crianças 	<p>D1. Há quanto tempo está com este grupo de crianças?</p> <p>R: Algumas crianças veem comigo desde a creche, desde a sala B1, fazendo com que este seja o terceiro ano que estou com elas. Outras têm vindo a entrar nos grupos seguintes B2 e C1, sendo o segundo ou primeiro ano que estou com elas.</p> <p>D2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?</p> <p>R: Tendo em conta a proteção de dados, não é possível partilhar esta informação. No entanto, essa caracterização é feita com base em observações diárias de cada criança, individualmente e em grupo e posteriores reflexões.</p> <p>D3. Como caracteriza a relação das crianças com a equipa educativa?</p> <p>R: Todas as crianças têm uma boa relação com a equipa educativa, no entanto mais vincada e próxima com os adultos da própria sala.</p>
------------------------------------	---	---

<p>E. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as relações e interações entre atores. 	<p>E1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa de sala? E da organização?</p> <p>R: O adulto desempenha um papel importante no desenvolvimento global e harmonioso da criança. Ajuda-a a ser autónoma, a construir uma personalidade forte, a compreender o mundo que a rodeia e a relacionar-se com os outros. Para facilitar este processo é preciso uma forte relação afetiva, um apoio e estímulo individualizado, um ambiente sereno e alegre, materiais e espaços adequados, uma diversidade de experiências e também muito importante, um diálogo permanente com os Pais. De modo a facilitar todo este trabalho, a sala está organizada por diferentes áreas, de modo a corresponder às necessidades das crianças para que estas tenham um bom desenvolvimento. Assim, cada área, irá permitir: desenvolver a capacidade de planeamento, permitir à criança ter intervenção no trabalho a desenvolver e experimentação de atividades desafiadoras para o seu nível de desenvolvimento.</p> <p>Áreas interativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Área de Grande Grupo;</u> - <u>Área das Janelas Sensoriais;</u> - <u>Área do Tapete Sensorial;</u>
------------------------------	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - <u>Área da Biblioteca / Cantinho da Leitura;</u> - <u>Área das Atividades Plásticas;</u> - <u>Área dos Jogos de Mesa;</u> - <u>Área das Peças Soltas;</u> - <u>Área dos “MiniMundos”;</u> - <u>Área da Casinha;</u> - <u>Área do Hospital;</u> - <u>Área da Garagem;</u> - <u>Área da Matemática;</u> - <u>Área da Escrita;</u> - <u>Área dos Jogos de Tapete / Construções;</u> - <u>Área do Computador.</u> <p>Cada área está devidamente identificada, com recurso ao código escrito, contendo também o número de crianças que podem estar em cada área. Cada criança tem um cartão com a sua fotografia podendo entrar na área escolhida, se verificar que o número de crianças não está completo. Estimula-se que as crianças não permaneçam a tempo inteiro numa área, diversificando e dando oportunidade umas às outras.</p>
--	--	---

		Qualquer uma das áreas referidas poderá eventualmente ser alterada / substituída conforme as necessidades e/ou interesses das crianças.
F. Relações com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche. 	<p>F1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias nas atividades do grupo?</p> <p>R: As famílias têm acesso ao trabalho que é desenvolvido na sala, pelo grupo, através do registo de atividades que é colocado semanalmente na plataforma e que todos os pais têm acesso. Desse modo, estão a par do que acontece, podendo envolver-se caso assim o desejem (ou não). Existem datas e temas específicos que pedimos a participação e a colaboração das famílias e nestas iniciativas o envolvimento e receção é maior por parte destas.</p> <p>F2. Que reuniões são realizadas com as famílias? Quais os seus objetivos e periodicidade?</p> <p>R: As reuniões são feitas sempre que necessário ou por parte da educadora ou pelos pais das crianças. O seu conteúdo é o desenvolvimento da criança no seu todo – ambiente escolar e familiar abordando todas as áreas de desenvolvimento.</p>

<p>G. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação. 	<p>G1. Como organiza o ambiente educativo?</p> <p>R: As rotinas diárias são ações que realizamos sem pensar muito nelas, uma vez que, as executamos todos os dias quase como se de um ritual se tratasse, e que proporcionam às nossas crianças um sentimento de segurança e harmonia, sem a presença de elementos desestabilizadores, num ambiente que lhes passa a ser familiar.</p> <p>A rotina, embora seja encarada por muitos como algo negativo, atua como agente de socialização para as crianças já que lhes vai permitir interiorizar habilidades através do hábito e da repetição.</p> <p>O objetivo das rotinas é permitir às crianças prever os acontecimentos e decidir como agir face aos mesmos. Esta capacidade de antecipação confere-lhes autonomia na tomada de decisões.</p> <p>Desta forma, a rotina deve ser, como a própria palavra indica, consistente, mas permitir pequenas mudanças que darão à criança a possibilidade de entrar em contacto com diversas situações que possibilitem a estruturação do mundo que a rodeia, do seu corpo e dos outros.</p> <p>Uma rotina diária estabelece horários para diferentes atividades. Dá-lhes a possibilidade de antecipar acontecimentos, tendo em conta a regularidade das</p>
--	--	---

		<p>ocorrências diárias. A rotina é indispensável para as crianças, já que é fulcral para que estas se orientem e compreendam a sua sucessão cronológica.</p> <p>G2. Quais as suas intencionalidades educativas?</p> <p>R: Cada educador tem a sua própria filosofia, a sua prática pedagógica, a sua metodologia e princípios diferenciados, mas para mim, como para muitos outros, todo o trabalho centra-se de acordo com as motivações, os interesses e necessidades das crianças, procurando que estas tenham um desenvolvimento integral a nível afetivo, cognitivo motor e social.</p> <p>As crianças transportam consigo saberes e valores que importa reconhecer e respeitar, o que implica um equilíbrio permanente entre o que as crianças precisam enquanto seres em construção, e aquilo que os educadores consideram necessário para o seu desenvolvimento. Assim, devemos proporcionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - experiências educativas diversificadas onde as interações criança/criança, adulto/criança aconteçam e contribuam para a construção de novos saberes, para a descoberta do seu eu, dos outros e do mundo que as rodeia; - um ambiente educativo de qualidade onde as crianças se sintam valorizadas e onde sejam atendidas as suas necessidades básicas, levando-as à construção da sua identidade pessoal e ao desejo de aprender a aprender, do partilhar e conviver;
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - um ambiente envolvente/securizante onde as crianças gostem de si enquanto pessoas, se sintam bem consigo e com os outros; - a partilha de saberes como forma de desenvolver a comunicação, promover a interação entre pares e conseqüentemente uma aprendizagem ativa; - uma dinâmica de trabalho centrada na entreaajuda e cooperação beneficiando as crianças e ajudando-as a desenvolver a socialização, o raciocínio, o vocabulário e por consequência maior conhecimento, interesse e ligação a tudo o que as rodeia; - a formação de cidadãos equilibrados, capazes de respeitar e valorizar os seus semelhantes na construção de uma sociedade direccionada para o sucesso, onde todos tenham o seu espaço, assumam responsabilidades, deveres, direitos e tenham liberdade para comunicar as suas ideias e opiniões; - comunicar com as crianças ajudando-as a contactar com o mundo e orientando-as no sentido de serem elas as construtoras do seu caminho; - levar as crianças a questionar, a experienciar, a descobrir, a resolver problemas, a interagir, levando-os a cooperar e comunicar ao grupo e aos demais adultos as suas descobertas; - fomentar a curiosidade, permitindo que as crianças façam descobertas sobre elas próprias e o mundo que as rodeia;
--	--	--

		<p>- dar resposta a todas as crianças, independentemente das suas especificidades ou necessidades, através de uma pedagogia diferenciada em que todos cooperem (educadores, crianças, pais e, comunidade) com o objetivo de apoiar as aprendizagens e conseqüentemente proporcionar um desenvolvimento individualizado;</p> <p>- através das aprendizagens das crianças, incentivar as famílias a participarem no processo educativo, dando-lhes a possibilidade de intervir e ajudar na construção de respostas mais adequadas;</p> <p>- implicar/envolver intencionalmente as famílias na nossa prática educativa ao longo de todo o percurso efetuado.</p> <p>- estabelecer uma comunicação estreita com as famílias para perceber quais as expectativas que têm acerca da dinâmica do trabalho desenvolvido com os seus filhos, o que eles sabem, a sua evolução e desenvolvimento.</p>
<p>H. Resolução de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a conceção da educadora acerca da resolução de conflitos • Compreender de que modo as crianças e a educadora reagem perante um conflito 	<p>H1. Como define conflito?</p> <p>R: Os conflitos fazem parte da natureza do ser humano. Podem ser de personalidade, interesses ou valores e muitas vezes estão ligados a confrontos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as estratégias adotadas pela educadora na resolução de conflitos 	<p>As situações de conflito nem sempre são prejudiciais, quando geridos de forma correta, no entanto podem ter resultados menos positivos e que não são bem vistos perante a sociedade.</p> <p>H2. Na sua opinião, quais os motivos que desencadeiam o conflito entre crianças?</p> <p>R: Tendo em conta que são crianças, os conflitos que surgem com mais frequência, são aqueles quando o mesmo interesse é partilhado por mais que uma criança, como por exemplo, a disputa de um brinquedo ou de um jogo ou algo que mais que uma criança quer em simultâneo.</p> <p>H3. Quando ocorrem conflitos, o que costuma acontecer?</p> <p>R: Normalmente há uma chamada de atenção, por parte das crianças que estão a ter o conflito – Choro, um comportamento menos próprio por uma ou mais crianças que estão envolvidas nesse conflito, um empurrão, um levantar de mão, entre outros...</p> <p>H4. Como costumam ser solucionados os conflitos?</p> <p>R: Tendo em conta que são crianças, é normal que estas possam não saber gerir “os conflitos”, quando estes surgem, tendo muitas vezes o adulto que intervir. E</p>
--	--	---

		<p>intervém como? Fazendo ver à criança a maneira correta de agir - questionar, explicar, exemplificar.</p> <p>No entanto poderá haver crianças que resolvem alguns conflitos acabando por ceder.</p> <p>H5. Qual acredita ser o papel que o educador de infância na resolução de conflitos?</p> <p>R: Cabe ao adulto inculcar aprendizagens e valores, de modo a que a criança no futuro, evite, provoque ou origine conflitos de modo a viver em sociedade adequadamente e harmonia.</p> <p>H6. Como reage perante os conflitos que existem na sala? Descreva alguns exemplos.</p> <p>R: Respostas - H2; H3; H4.</p> <p>H7. Quais são as estratégias que introduz no grupo de crianças para que este consiga resolver os seus conflitos de forma autónoma?</p> <p>R: Na existência e resolução de um conflito, dever-se-á falar sobre ele. Questionar a ou as crianças do que aconteceu? Porque aconteceu? O que levou a? Questões e sugestões que possam ser feitas para a resolução do problema. Fazer ver à criança</p>
--	--	---

		a maneira correta de agir - questionar, explicar, exemplificar, para mais tarde ela própria conseguir evitar, corrigir e ultrapassar.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>R: De momento não tenho nada para acrescentar.</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>

ANEXO C - ANÁLISE CATEGORIAL DA
ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Número de Frequência
Caracterização da Educadora	Formação Acadêmica	Licenciatura	“Licenciatura (2002) em Educação de Infância na Escola Superior de Educação João de Deus”	1
	Formação Contínua	Ações de Formação	“Sim, frequentei ações de formação nos últimos três anos, com diferentes temáticas, proporcionadas pela minha Entidade Patronal”	1
	Percurso Profissional	Tempo de Serviço	“Exerço funções de Educadora de Infância há 22 anos”	1
		Funções	“Desde que sou educadora de infância, trabalhei nas diferentes respostas Sociais (...) no entanto, o meu percurso tem sido maioritariamente na Resposta Social de Creche”.	1

Abordagem/Modelos Pedagógicos	Princípios Pedagógicos	Formação Pessoal e Social	“Todas as áreas que são trabalhadas no dia-a-dia com as crianças têm, como base, a educação pelos valores, que se insere na Área de Formação Pessoal e Social.”	1
		Valores	“liberdade de expressão (...); respeito pelo outro; o espírito de equipa; a cooperação; o ritmo de cada criança; a partilha; o trabalho em grupo; a amizade; o elogio (...); a aceitação das diferenças de cada criança; a valorização das normas de convivência em grupo”	1
		Crescimento pessoal	“é fundamental trabalhar e estimular a autonomia, a autoestima, a autoconfiança e a responsabilidade nas crianças individualmente e em grupo”	1

		Brincar	<p>“O BRINCAR será uma atividade sempre presente, e é por este meio que a criança pode compreender e explorar as diferentes redes (...) que a ligam ao meio envolvente”</p> <p>“Brincar possibilita o processo de aprender”</p>	2
	Adoção de Modelos Pedagógicos na prática educativa	Sem Modelo	<p>“Identifico-me com o conteúdo de alguns modelos curriculares, não aplicando nenhum modelo específico”</p>	1
Caracterização do grupo de crianças	Percurso com o grupo	Tempo	<p>“Algumas crianças veem comigo desde a creche, desde a sala B1 (...). Outras têm vindo a entrar nos grupos seguintes B2 e C1”</p>	1
	Instrumentos de Observação	Observação	<p>“[a] caracterização é feita com base em observações diárias de cada criança, individualmente e em grupo e posteriores reflexões”</p>	1

	Relação com a equipa educativa	Boa relação	“Todas as crianças têm uma boa relação com a equipa educativa”	1
Famílias	Estratégias para envolver as famílias	Plataforma Digital	“As famílias têm acesso ao trabalho que é desenvolvido na sala (...) através do registo de atividades que é colocado semanalmente na plataforma”	1
		Projetos/ Propostas	“Existem datas e temas específicos que pedimos a participação e a colaboração das famílias e [aí] o envolvimento e receção é maior”	1
		Reuniões	“As reuniões são feitas sempre que necessário ou por parte da educadora ou pelos pais das crianças”	1
Organização do Ambiente Educativo	Intencionalidade Educativa	Crianças como protagonistas da ação	“todo o trabalho centra-se de acordo com as motivações, os interesses e necessidades das crianças” “As crianças transportam consigo saberes e valores que importa reconhecer e respeitar”	2

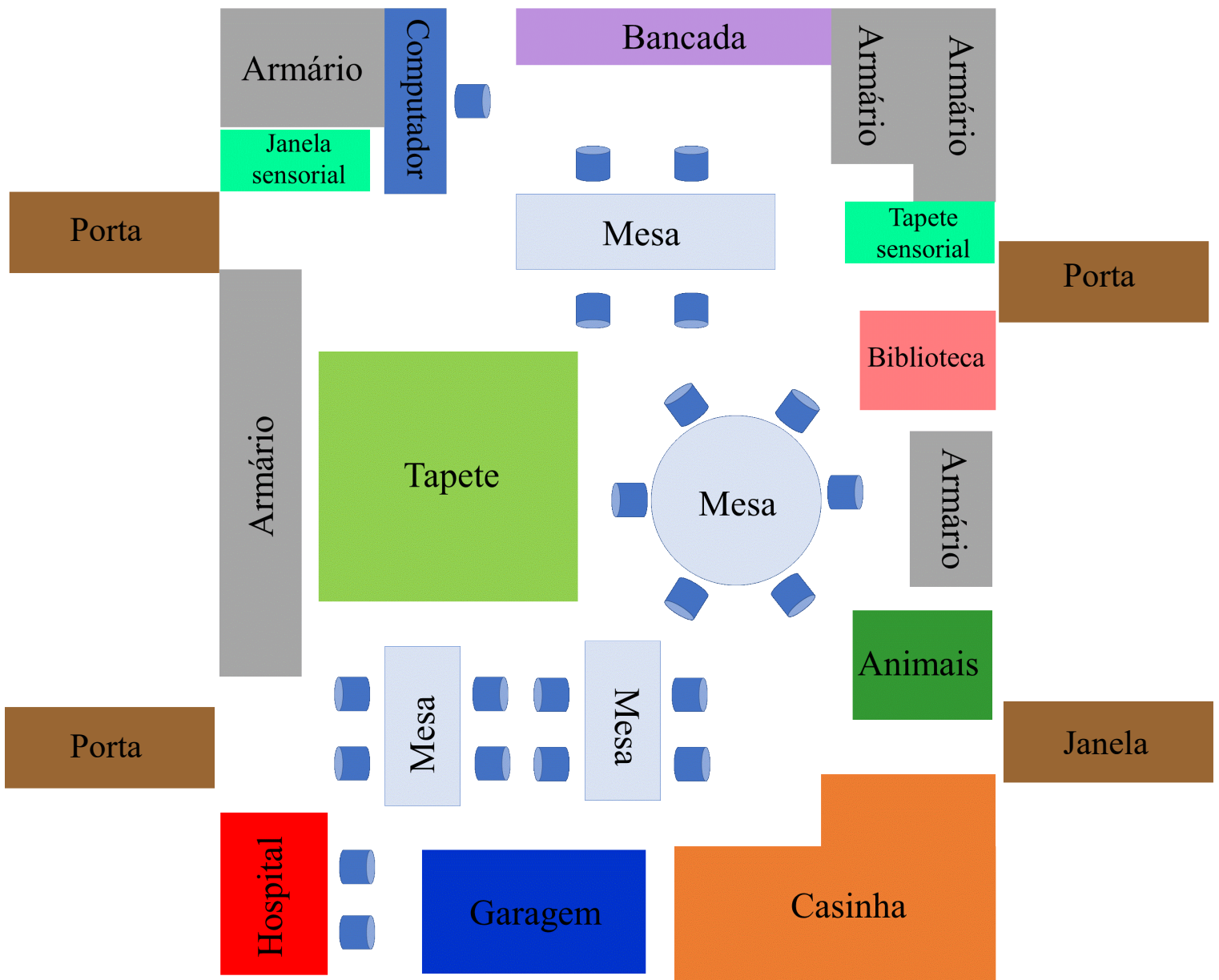
		Experiências de qualidade	“devemos proporcionar: experiências educativas diversificadas (...); um ambiente educativo de qualidade (...); um ambiente envolvente/securizante (...); a partilha de saberes (...); uma dinâmica de trabalho centrada na entreajuda e cooperação (...); a formação de cidadãos equilibrados, capazes (...); comunicar com as crianças (...); fomentar a curiosidade (...); dar resposta a todas as crianças (...); através das aprendizagens das crianças (...); implicar/envolver intencionalmente as famílias (...); estabelecer uma comunicação estreita com as famílias (...)”	1
	Tempo	Rotinas	<p>“proporcionam às nossas crianças um sentimento de segurança e harmonia”</p> <p>“O objetivo das rotinas é permitir às crianças prever os acontecimentos”</p> <p>“deve ser, como a própria palavra indica, consistente, mas permitir pequenas mudanças”</p>	3

Resolução de Conflitos	Conceção da educadora	Conceito	“Os conflitos fazem parte da natureza do ser humano. Podem ser de personalidade, interesses ou valores e muitas vezes estão ligados a confrontos”	1
	Motivos	Brincadeiras	“os conflitos que surgem com mais frequência, são aqueles quando o mesmo interesse é partilhado por mais que uma criança, como por exemplo, a disputa de um brinquedo”	1
	Reações das crianças	Mudança de comportamento	“há uma chamada de atenção, por parte das crianças que estão a ter o conflito – Choro, (...), um empurrão, um levantar de mão”	1
	Soluções	Intervenção do adulto Diálogo	“é normal que estas possam não saber gerir “os conflitos”, quando estes surgem, tendo muitas vezes o adulto que intervir (...) Fazendo ver à criança a maneira correta de agir - questionar, explicar, exemplificar”	1
	Papel do educador	Fomentar estratégias	“Cabe ao adulto inculcar aprendizagens e valores, de modo a que a criança no futuro, evite, provoque ou origine conflitos”	1

	Estratégias da educadora	Diálogo	“Na existência e resolução de um conflito, dever-se-á falar sobre ele. (...) Fazer ver à criança a maneira correta de agir - questionar, explicar, exemplificar, para mais tarde ela própria conseguir evitar, corrigir e ultrapassar”	1
--	--------------------------	---------	--	---

ANEXO D - PLANTA DA SALA
DE ATIVIDADES

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO E - CARACTERIZAÇÃO
DAS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

Tabela E1.*Caracterização das Crianças*

Nome	Sexo	Idade	Irmãos na Organização Socioeducativa
AL.	Feminino	3	
A.	Feminino	3	
A.	Masculino	3	
C.	Feminino	4	
CA.	Feminino	3	X
D.	Masculino	3	
EM.	Feminino	3	
E.	Feminino	3	
G.	Masculino	4	X
I.	Feminino	3	
J.	Masculino	3	
J.	Feminino	3	
L.	Feminino	4	
MD.	Feminino	4	
M.	Masculino	4	
MMD.	Feminino	3	
MM.	Feminino	3	
M.	Feminino	3	

O.	Masculino	4	X
P.	Masculino	3	
R.	Feminino	4	
T.	Masculino	4	
V.	Feminino	3	

Nota. Elaborado pela autora (2023).

ANEXO F - PORTFÓLIO DA CRIANÇA
| ' ' | | ' ' |

ANEXO G - PEDIDO DE REALIZAÇÃO DO
PORTFÓLIO DA CRIANÇA À FAMÍLIA

| | ' ' | | ' ' |

Olá Pais,

Sou a Ana Catarina Rosa e como sabem encontro-me a realizar o estágio na sala da vossa filha, com a Educadora J., como responsável, onde tenho desenvolvido algumas atividades e estabelecido relações com todas as crianças.

Durante o estágio foi-me solicitado, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II a realização de um portfólio acerca de uma criança. Nesse portfólio irá constar o desenvolvimento/aprendizagens da MD. durante a minha prática que teve início no dia 17 de outubro e que acabará no dia 6 de fevereiro de 2023.

Neste sentido, gostaria de saber se autorizam a realização do portfólio acerca da MD., criança com a qual desenvolvi uma relação muito próxima e que tenho acompanhado de perto as suas conquistas e aprendizagens.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Catarina Rosa

ANEXO H - ROTEIRO METODOLÓGICO
E ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
1. Objetivos do Trabalho	<p>Sarmiento (2005), citado por Tomás (2011), defende que “a investigação em contexto escolar é possível somente quando as crianças e os professores (...) são mobilizados como parceiros activos do projecto” (p. 140). Assim sendo, um dos primeiros objetivos que delineei quando cheguei à Organização Socioeducativa (OS) onde a PPS II ocorreu foi apresentar-me a toda a comunidade educativa (equipa educativa, crianças e famílias). Soares (2005) citado por Tomás (2011), defende que os objetivos de trabalho devem se explicitados “a todos os actores envolvidos [sendo] um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p> <p>Neste sentido, elaborei uma carta de apresentação, tendo esta sido colocada à porta da sala C1, assim como na plataforma digital utilizada pela OS. Na carta elaborada comecei por me apresentar para, posteriormente, indicar o período de prática na sala da educadora J., bem</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p>

	<p>como o que pretendia atingir com esta prática profissional, tendo sido desta forma que me mostrei disponível para o que as famílias precisassem e as mesmas me conheceram (<i>cf.</i> Anexo I).</p> <p>No que concerne às crianças, comecei por me apresentar para, progressivamente, interagir e ganhar a sua confiança, procurando que as crianças percebessem que estava disponível para o que as mesmas necessitassem, escutando-as e validando o que sentiam.</p> <p>as crianças deparam-se com a minha presença na sala enquanto se sentavam no tapete. Após se sentarem, a educadora voltou a despertar o olhar das crianças para a minha presença, dizendo que ainda não sabiam o meu nome. Perante esta afirmação, intervim e perguntei: “Vocês gostavam de saber o meu nome” ao qual as crianças responderam de imediato que “sim” (Nota de Campo nº 3, 17 de outubro de 2022).</p> <p>Quanto à equipa educativa, procurei conhecê-la desde o primeiro instante para que me sentisse apoiada pela mesma, bem como para que esta conhecesse as minhas intencionalidades. Para além disso, o estreitar de relações com a equipa educativa revelou-se importante uma vez que</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>
--	--	---

era a mesma que melhor conhecia as rotinas e características do grupo, assim como o funcionamento da Organização Socioeducativa (OS).

No que concerne à minha investigação, esta foi uma Investigação-Ação, sendo que comecei por falar com a educadora sobre o tema que estava a considerar para o mesmo, bem como a razão pela qual estaria a escolhê-lo, sendo este a Resolução de Conflitos, uma vez que durante o período de prática reparei que as crianças recorriam sempre ao adulto para resolver os seus conflitos, acabando o adulto por fazê-lo.

Neste sentido, a problemática definida foi “**Como fomentar a autonomia das crianças na resolução de conflitos?**”, sendo que a observação participante foi fulcral neste processo, bem como integrei a educadora cooperante na mesma, ao realizar-lhe uma entrevista semiestruturada acerca da problemática (*cf.* Anexos A e B).

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>De acordo com Soares (2005), citado por Tomás (2011), “os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos” (p. 160).</p> <p>Tendo esta afirmação em consideração, durante a minha investigação procurei não causar custos para nenhum dos intervenientes, mas sim benefícios, nomeadamente, para com as crianças, foco da minha ação pedagógica. Neste caso, os benefícios deixados com a investigação permitirão que as crianças, ao longo do seu crescimento, vão aprendendo a resolver autonomamente os seus conflitos, e para tal as estratégias de ação por mim implementadas serão benéficas para as crianças.</p> <p>Deste modo, mesmo depois da minha prática terminar, considero que serão estratégias que as crianças poderão continuar a apostar, indo esta perspetiva ao encontro do que Benavente et al. (1997), citado por Tomás (2011), menciona “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p. 161).</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p>
--------------------------------------	---	--

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, procurei respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças, famílias e equipa educativa, preservando sempre as suas identidades. Deste modo, todos os intervenientes foram mencionados pelas iniciais dos seus nomes, sendo de salientar que em momento algum fiz referência à OS onde realizei a PPS II.</p> <p>No que diz respeito aos registos fotográficos às crianças, estes foram apenas realizados depois de as famílias das crianças assinarem o Protocolo de Consentimento Informado, fornecido pela Organização Socioeducativa onde estive inserida (<i>cf.</i> Anexo K), realçando sempre que os registos fotográficos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos. O Protocolo de Consentimento Informado revela, assim, o meu compromisso de privacidade e confidencialidade para com as crianças.</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p>
--	---	--

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No que diz respeito à decisão de envolver ou excluir as crianças, optei por envolver todo o grupo nas atividades que propus, nunca obrigando nenhuma criança a realizá-las caso não tivesse interesse nas mesmas, concordando com o que Tomás (2011) mencionou “as crianças tiveram sempre a opção de não participar (...) e sair quando assim o entendessem” (p. 162). A razão pela qual decidi não excluir nenhuma criança deve-se ao facto de querer proporcionar aprendizagens enriquecedoras às mesmas, incentivando sempre a sua participação.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p>
<p>5. Planificações e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>No que se refere às planificações, informei e discuti-as junto da equipa educativa, tendo as mesmas sido elaboradas de acordo com os interesses e curiosidades do grupo, sendo desta maneira planeadas com conhecimento da educadora cooperante.</p> <p>Relativamente à minha investigação, a problemática surgiu a partir da observação que fiz ao longo da PPS II, tendo-me deparado com as crianças a recorrerem ao adulto para resolver os seus conflitos. Depois de definir o tema e a problemática, formulei os objetivos, que pretendia alcançar na minha investigação, sendo estes:</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso</p>

	<ul style="list-style-type: none"> i. Perceber o modo como as crianças resolvem os seus conflitos; ii. Promover estratégias que auxiliem as crianças na resolução de conflitos; iii. Perceber o modo como a educadora cooperante resolve os conflitos em sala. <p>Assim sendo, informei a equipa educativa e as crianças acerca dos mesmos e dos resultados que obtive, mostrando-me disponível para eventuais questões que surjam.</p>	<p>todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>O protocolo de consentimento informado foi, como referi anteriormente, elaborado pela Organização Socioeducativa (<i>cf.</i> Anexo K), tendo este sido entregue à família de todas as crianças uma vez que o relatório de estágio, realizado no presente ano, será público e por isso é necessário assegurar que as informações relativas às crianças e às suas famílias são consentidas pelas mesmas. Para além disso, entreguei ainda um protocolo de consentimento informado à família da criança que selecionei para o portfólio individual da criança (<i>cf.</i> Anexo L).</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p>

	<p>Relativamente aos registos fotográficos, sempre que alguma criança demonstrou estar desconfortável com a presença do telemóvel ou o mesmo influenciasse algum momento que a criança estivesse a vivenciar, procurei arranjar uma nova estratégia para registar aquele momento.</p>	
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>“Não foi feito propriamente um resumo final dos resultados da investigação, mas houve um processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p. 166). Com o fim da PPS II, decidi agradecer à equipa educativa pela forma como me recebeu, assim como às crianças e às suas famílias, com as quais me cruzava todas as manhãs durante o período de acolhimento.</p> <p>Relativamente à investigação, agradei à educadora cooperante pela sua participação na investigação, assim como às crianças uma vez que foi através da observação das suas brincadeiras e momentos que alcancei a problemática em estudo. Ao longo deste processo, salientei que os resultados obtidos seriam apenas utilizados para fins académicos.</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Analisando o possível impacto que a minha investigação teve nas crianças, nas famílias e na equipa educativa, penso que a investigação influenciou todos estes intervenientes, uma vez que as crianças ao aprenderem e apropriarem-se de estratégias que as ajudem a resolver os seus conflitos, irão permitir que o ambiente de sala seja mais tranquilo (mesmo que ocorram conflitos), enquanto que as famílias poderão assistir ao desenvolvimento da criança na relação consigo e com o outro a o melhorar as suas interações sociais, perspectiva que vai ao encontro do que Tomás (2011) menciona “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Durante a minha prática procurei contactar com todos os intervenientes (crianças, famílias e a equipa educativa), para que os mesmos tivessem conhecimento das minhas intencionalidades, promovendo assim um “processo de investigação (...) transparente” (O’Kane, 2005, citado por Tomás, 2011, p. 167).</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p>

	<p>Sendo as crianças o foco principal da minha ação, procurei durante toda a PPS II escutá-las e valorizá-las, praticando assim uma relação responsiva com as mesmas, compreendendo o que sentiam. Neste sentido, para a minha investigação, prestei uma atenção mais redobrada durante os momentos de brincadeira (momentos onde os conflitos eram mais frequentes).</p> <p>Apesar de as famílias não terem tido uma participação ativa na minha investigação, foram essenciais para conhecer melhor o contexto e as características individuais de cada criança, procurando conhecê-las e dar-me a conhecer, sobretudo nos momentos de acolhimento. Através da plataforma digital <i>ChildDiary</i>, as famílias também podiam assistir às minhas propostas de atividades, uma vez que a educadora as partilhava na mesma.</p> <p>Por fim, a equipa educativa revelou-se fulcral ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, sendo que desde início que procurei estabelecer uma relação próxima e de confiança de modo a conhecer as rotinas praticadas, bem como facilitar a minha integração neste contexto. Depois desta relação estar criada, foi mais fácil questionar e tirar dúvidas</p>	<p><u>No compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
--	--	---

	<p>junto da mesma, permitindo haver uma troca de ideias de modo a melhorar a minha prática.</p> <p>Mais uma vez realço, que deixei sempre clarificado que todas as informações confidenciais seriam mantidas em anonimato, não comprometendo a identidade de nenhum interveniente, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para fins académicos.</p>	
<p>10. Tratamento dos dados²</p>	<p>O tratamento dos dados é uma parte essencial durante o processo de investigação sendo que, para o realizar, primeiramente devemos recolhê-los, sendo que para a investigação realizada os dados foram recolhidos através das Notas de Campo, recolhidas através observação participante que realizei, e da entrevista à educadora cooperante acerca da mesma.</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p>

² “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

	<p>Todos os dados recolhidos foram utilizados unicamente para fins académicos, sendo eliminados numa fase posterior. O mesmo acontece com as fotografias tiradas nas atividades propostas, bem como para o portfólio da criança, onde a cara de nenhuma criança foi revelada, mantendo-se assim o anonimato e preservando a sua identidade.</p>	
--	---	--

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO
ÀS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

OLÁ FAMÍLIAS!!

- O meu nome é Ana Catarina Rosa, tenho 22 anos e estou atualmente no 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.
- No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, farei parte da rotina dos vossos filhos do dia 17 de outubro de 2022 a 6 de fevereiro de 2023, na sala da Educadora [REDACTED]
- Com este estágio, pretendo responder, juntamente com a equipa educativa, às necessidades das crianças, potenciando-lhes oportunidades enriquecedoras! Para além disso, espero aprender bastante com as crianças, com a Educadora [REDACTED] e com a Ajudante de Ação Educativa [REDACTED]
- Desta forma, gostaria que soubessem que estarei sempre disponível para o que precisarem. Obrigada!



ANEXO J - CARTA DE DESPEDIDA
ÀS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

OLÁ FAMÍLIAS!!

- Chegou ao fim a minha prática na sala da Educadora [redacted] e, desta forma, gostaria de vos agradecer, bem como à equipa educativa, pela forma como me receberam.
- Ao longo de toda a prática, vivi momentos enriquecedores com as vossas crianças, tendo existido uma aprendizagem mútua, onde eu lhes transmiti o que achei melhor para o seu desenvolvimento, mas também elas me ensinaram muita coisa.
- Termina esta etapa da minha vida com o sentimento de missão cumprida e desejando que o melhor ainda esteja por vir, tanto para mim como para as vossas crianças que, com certeza, continuarão a ser felizes e terão um futuro risonho.

OBRIGADA A TODOS!!

ANEXO K - PROTOCOLO DE
CONSENTIMIENTO INFORMADO

| ' ' | | ' ' |

Consentimento para o tratamento de dados

A Ana Catarina Monteiro Rosa enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante "RGPD").

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, **expressamente autoriza o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da instituição e captação da imagem da criança sem aparecer o rosto, bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Ana Catarina Monteiro Rosa, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de complementação ao relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Os dados recolhidos serão utilizados na elaboração do relatório de estágio da PPS II – dissertação académica – relatório de projeto (alusivo aos tubarões), nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD**

Direitos dos titulares dos dados

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da

Conservação dos Dados

Os dados *supra* mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses (abril de 2024), necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de dezembro de 2023 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS II onde constam os dados acima requeridos.

Destinatários ou categorias de destinatários

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Ana Catarina Monteiro Rosa, a da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a

Exercício de Direitos

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Ana Catarina Monteiro Rosa, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Ana Catarina Monteiro Rosa, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico

Lisboa, _____ de janeiro de 2023

Encarregado de Educação

ANEXO L - PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO INFORMADO
PARA PORTFÓLIO DA CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' |

Consentimento para o tratamento de dados

A Ana Catarina Monteirinho Rosa enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante "RGPD").

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, **expressamente autoriza o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das** referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da instituição e captação da imagem da criança sem aparecer o rosto, bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Ana Catarina Monteirinho Rosa, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de complementação ao relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Os dados recolhidos serão utilizados na elaboração do relatório de estágio da PPS II – dissertação académica – relatório de projeto (alusivo aos tubarões) e portfólio individual da criança, nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD

Direitos dos titulares dos dados

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para [redacted] sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [redacted]

Conservação dos Dados

Os dados *supra* mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses (abril de 2024), necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de dezembro de 2023 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS II onde constam os dados acima requeridos.

Destinatários ou categorias de destinatários

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Ana Catarina Monteiro Rosa, a [REDACTED] da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a [REDACTED]

Exercício de Direitos

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Ana Catarina Monteiro Rosa, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Ana Catarina Monteiro Rosa, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico [REDACTED]

Lisboa, 17 de janeiro de 2023

Encarregado de Educação
[REDACTED]

ANEXO M - NOTAS DE CAMPO
REFERENTES À PROBLEMÁTICA

| | ' ' | | ' ' |

24 de outubro de 2022 – Segunda-feira

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
21	Sala de Atividades	Resolução de conflitos	Educadora Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	<p>- Durante a brincadeira livre, a C. e a MMD. começaram a entrar em conflito quando ambas estavam na área do hospital. A determinada altura, a C. dirige-se até mim dizendo “A MMD. não me deixa brincar com a boneca”, sendo de destacar que essa é a única boneca presente na área, realçando-se ainda que a MMD. afirmava “Não quero, é minha”.</p> <p>- Desta forma, e depois de constatar que não era intenção da MMD. em emprestar a boneca à C., dirigi-me até à primeira e disse “A boneca é tua ou da sala?”, tendo a mesma criança dito de imediato que se tratava da boneca de sala, pelo que voltei a falar com a MMD. tentando que a mesma também compreendesse que se brincasse com a C. iria ser</p>	Comportamento das Crianças	<p>Uma das características que já identifiquei no grupo diz respeito à partilha de brinquedos e à dificuldade em resolver alguns conflitos entre si.</p> <p>Contudo, também compreendo que estão numa idade em que essa capacidade começa a ser desenvolvida e que aos poucos é percebida pelas crianças.</p> <p>Desta forma, e respeitando o tempo de cada criança,</p>

				<p>mais divertido, tendo-lhe perguntado “Tu gostas de brincar com a C. não gostas?”, ao que a MMD. abanou afirmativamente a cabeça, pelo que lhe disse “Então experimenta brincar um bocadinho no hospital com ela e a boneca, pode ser?”, ao que a criança voltou a abanar a cabeça de forma afirmativa.</p>		<p>gostaria de ajudá-las nesse sentido, juntamente com a equipa educativa de sala.</p>
--	--	--	--	---	--	--

26 de outubro de 2022 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
31	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	<p>- Depois de terem acordado da sesta e de terem realizado o momento da higiene, a educadora deu às crianças legos para que pudessem brincar e fazer construções.</p> <p>- O J. dirigiu-se até mim dizendo que tinha construído “uma torre média”, sendo que após</p>	Resolução de Conflitos	Perante a situação descrita, destaco mais uma vez a dificuldade em as crianças brincarem de forma partilhada. Com estas reações por parte das

			<p>ouvir esta afirmação, juntei as suas peças às da MM. e perguntei “Então e assim, como é a torre?”, tendo o J. respondido “É grande!”.</p> <p>- A determinada altura, a Em. junta-se a nós, no entanto tira a torre ao J., tendo-se iniciado assim um conflito entre as duas crianças. O J. dizia à Em. “Dá! É meu!”, sendo que a este pedido a Em. respondeu com um virar costas. Contudo, não deixei que o fizesse e pedi que se sentasse ao pé de mim e do J., pedido ao qual acedeu.</p> <p>- Para resolver este conflito, tentei que as duas crianças resolvessem entre si o conflito, no entanto, foi necessário tornar-me mediadora e em conjunto com as crianças arranjar uma solução.</p> <p>- Desta forma, disse “Em., o J. fez essa torre para brincar. Não lhe podes tirar a torre sem perguntares se podes brincar com ela. Como querem os dois brincar com a torre, temos de arranjar uma solução, como é que podemos</p>		<p>crianças, que tal como mencionei, considero que sejam normais de acontecer por as mesmas ainda estarem a aprender a partilhar, é importante que o adulto seja mediador de forma a ajudá-las, perguntando-lhes se encontram alguma solução para aquele conflito ou ajudando-as a encontrar essa solução, tal como fiz nesta situação.</p>
--	--	--	---	--	---

				<p>resolver?”. A Em. não respondeu e o J. apenas me disse “Eu quero”, apontando para a torre.</p> <p>- Assim, propus que o J. ficasse com a sua torre e perguntei à Em. se gostaria de ir procurar peças para ela própria construir a sua torre, sendo que, inicialmente, a criança respondeu-me que não, contudo, perguntei-lhe se queria que fosse com ela, ao que a mesma acenou que sim com a cabeça.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

09 de novembro de 2022 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
53	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	- No momento de brincadeira livre, a J. e a MMD. brincavam as duas na área da casinha, partilhando os brinquedos presentes nessa área. No entanto, a determinada altura, as duas crianças disputavam uma banheira, puxando cada uma do seu lado,	Brincar Interação entre Crianças	Nesta situação gostaria que a ajudante de ação educativa não tivesse interpelado as crianças, de modo a compreender como

			<p>começando a chorar enquanto não conseguiam resolver aquela situação, ao mesmo tempo que diziam: “Eu quero” (dito pela MMD.) / “Mas eu quero” (dito pela J.). O conflito só se resolveu quando a ajudante de ação educativa chamou uma das crianças para junto de si e lhe deu uma solução, tendo esta sido ir buscar outro brinquedo que fosse idêntico àquele que a criança queria, pedido ao qual a criança acedeu.</p> <p>- Ainda durante o momento de brincadeira, algumas crianças brincavam no tapete com legos. A dada altura, o G. dirigiu-se até mim e disse “Vou fazer uma torre gigante, maior que tu”, tendo-lhe respondido “Quero ver isso!!”. Passado algum tempo, olhei para o tapete, e vi o G. e o J. a fazerem a torre em conjunto. Na hora de arrumar, vi a torre finalizada e disse “Olha G., já viste, com a</p>		<p>é que as duas crianças envolvidas iriam resolver a situação. Acabando isso por não acontecer, decidi olhar para o papel do adulto nesta situação, no sentido em que a ajudante de ação educativa poderia ter falado com as duas crianças de modo a compreender o que se havia passado entre elas antes de dar uma solução, agindo assim enquanto mediador de conflitos. Segundo Jares (2002), citado por Batista (2014)³, “a mediação é um</p>
--	--	--	--	--	--

³ Batista, D. F. B. (2014). *O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

				<p>Catarina de joelhos, a torre está quase da minha altura”, tendo o G. olhado para a torre, esboçando um sorriso para mim.</p>		<p>procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, com o objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (p. 41), sendo que de acordo com Hohmann e Weikart (2007)⁴, existem algumas estratégias que o adulto, enquanto mediador pode seguir, sendo elas: 1º abordar a situação com calma; 2º reconhecer os sentimentos da criança; 3º</p>
--	--	--	--	--	--	--

⁴ Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

						definir o problema de acordo com o que as crianças dizem; 4º pedir ideias para solucionar o problema; 5º repetir a solução proposta e pedir às crianças que tomem decisões; 6º encorajar a criança a realizar a decisão tomada; 7º dar apoio no seguimento dos acontecimentos.
--	--	--	--	--	--	--

11 de novembro de 2022 – Sexta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
58	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	<p>- Enquanto brincavam na área da casinha, a MD. dirigiu-se até mim dizendo: “Catarina, o D. tirou-me aqueles óculos”. Perante esta situação, perguntei à criança se lhe tinha tentado tirar os óculos outra vez ao que a criança me respondeu que não. Assim, dirigi-me com a MD. até à casinha, tendo-me sentado com ela e o D. procurando perceber o que se tinha passado.</p> <p>Estagiária – Então digam-me lá o que é que se passou entre vocês?</p> <p>MD. – O D. tirou-me os óculos...</p> <p>Estagiária – D., é verdade que tiraste os óculos à MD.?</p>	Resolução de Conflitos	Tendo conhecimento dos passos que Hohmann e Weikart (2007) ⁵ consideram essenciais para a mediação de conflitos ⁶ , enquanto mediadora deste conflito, tentei segui-los. Desta forma, com a aplicação dos passos descritos por estes dois autores, consegui que fossem as crianças a encontrar a solução para

⁵ Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

⁶ Os sete passos mencionados encontram-se referidos na inferência da nota de campo nº 53, do dia 9 de novembro de 2022.

				<p>D. – Sim, eu queria.</p> <p>Estagiária – D., mas isso não é correto... Gostavas que a Catarina agora te tirasse os óculos?</p> <p>D. – Não...</p> <p>Estagiária – Pois, a MD. também não gostou que lhe tirasses os óculos... Como é que podemos resolver esta situação?</p> <p>MD. – Podemos ir buscar outros óculos.</p> <p>Estagiária – Parece-me uma boa ideia! O que achas D.?</p> <p>D. – Sim (levanta-se e vai buscar outros óculos).</p> <p>Estagiária – Agora cada um tem os seus óculos. Quem é que fica com qual?</p> <p>D. – Eu quero estes (óculos que retirou à MD.).</p> <p>Estagiária – MD., importas-te?</p>		<p>aquele problema, tendo o meu papel ficado apenas circunscrito à mediação entre as duas crianças. Além disso, destaco o comportamento da MD., uma vez que quando fica sem os óculos que tinha, não tentem reavê-los e quando tem oportunidade de os ter, permite que o D. fique com eles.</p>
--	--	--	--	--	--	---

				MD. – Não! (agarrando nos óculos e indo brincar).		
--	--	--	--	--	--	--

16 de novembro de 2022 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
69	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	<p>- Durante o momento de brincadeira livre, a J. veio ter comigo e disse “A R. não me deixa brincar ali”, apontando para a mesa onde a R. e a MM. faziam um jogo. Desta forma, pedi à J. que tentasse resolver aquela situação com a R., dizendo-lhe e que ficaria a ver as suas reações.</p> <p>- Depois de perceber que a R. tinha ignorado a J. dirigi-me até às duas, procurando, mais uma vez, saber o que se passava. Respondendo à minha questão, a R. disse “Eu quero brincar com isto e a J. não pode”. No entanto, apesar de dizer querer</p>	Resolução de Conflitos	Estando mais desperta para este tema, tenho procurado conversar com as crianças envolvidas num determinado conflito que primeiro devem tentar resolvê-lo entre si e só depois procurar um adulto, pelo que estou a começar a dar-lhes pequenas soluções

			<p>brincar, a R. tinha os brinquedos guardados na caixa onde estavam guardados, agarrando na mesma para que mais ninguém lhe mexesse. Assistindo a esta situação, perguntei-lhes como poderíamos resolver aquela situação, tendo a J. respondido “Eu quero brincar”, enquanto a R. disse “Ela pode ir brincar com outra coisa”. Ao ouvir isto, perguntei à R. se achava justo a J. ter de ir brincar com outro brinquedo, quando queria estar ali, tendo a R. dito que sim.</p> <p>- A determinada altura a R. abriu a caixa e a J. aproveitou esse momento para tirar um boneco do jogo. Assim que a R. vê a J. a fazê-lo disse imediatamente “Eu assim não consigo brincar. Não consigo brincar só com 2 peças”. Mais uma vez, perguntei como poderíamos resolver aquela situação e a R. volta a mencionar “Assim não consigo brincar”, olhando para os brinquedos. Desta forma, disse à R. que podia brincar</p>		<p>que as podem ajudar antes de procurarem o adulto. Para além disso, quando recorrem à minha ajuda, mais especificamente, e eu tenho que ser a mediadora entre os intervenientes do conflito, tento sempre que a solução seja mencionada pelas crianças e não por mim, procurando que percebam que os conflitos que possam ter com outra criança, podem ter solução.</p>
--	--	--	--	--	---

				juntamente com a J. e com a MM., que já brincavam juntas, e assim podiam todas brincar com todas as peças do jogo.		
--	--	--	--	--	--	--

18 de novembro de 2022 – Sexta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
74	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	<p>- Após acordarem da sesta, e existindo ainda tempo antes do lanche, a educadora disponibilizou legos para que as crianças realizassem as suas construções. Durante a construção que a C., a MM. e a J. realizavam, a C. e a J. tiveram um pequeno desentendimento, quando a C. brincava com um cão e a J. tirou-lhe da mão, contudo, a C. voltou a tirar-lhe o boneco, deixando a J. a chorar.</p> <p>- Estando a chorar, a J. dirigiu-se até mim, que assistia a este momento, e perguntei-lhe o que se</p>	Resolução de Conflitos	<p>Mais uma vez, enquanto mediadora do conflito, procurei que ambas percebessem onde tinham “errado”, isto é, que entendessem o que tinha despoletado aquelas reações nas crianças. Considero que esta atitude da minha parte, em ouvir</p>

			<p>passava, ao que a criança respondeu “A C. arranhou-me aqui”, apontando para a sua mão.</p> <p>- Perante esta situação, procurei explicar à criança o que se tinha passado, chamando a C. para a conversa, por ser uma das envolvidas. Ao chegar ao pé de nós, a C. começou a acarinhar a J. para que esta acalmasse, sendo que depois desse momento disse às duas crianças “Meninas, nós quando estamos a brincar, não podemos tirar os brinquedos de outros meninos sem pedir. Devemos perguntar se podemos brincar com aquele brinquedo ou se podemos brincar com o amigo que está a brincar com ele, está bem?”. As crianças abanaram a cabeça afirmativamente sendo que, após este momento, a C. voltou para a brincadeira que estava a fazer, tendo eu depois dito à J. que fizesse o mesmo e fosse brincar com a C. e a MM.</p>		<p>ambos os lados, tornou-se benéfica para que o ambiente que envolvia a C. e a J., fosse mais propício a brincadeiras conjuntas.</p> <p>Assim sendo, considero que o educador de infância revela ter um papel importante, enquanto mediador de leitura.</p>
--	--	--	--	--	--

23 de novembro de 2022 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
81	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	<p>- Durante o momento de brincadeira livre, a MMD. e o O. tiveram um pequeno conflito devido à partilha de um brinquedo da área da casinha. Não querendo intervir, numa primeira instância, procurei observar para perceber o que ambas fariam para resolver aquela situação, compreendendo que o O. agarrava o brinquedo com força e a MMD. a começar a chorar por não poder brincar com o mesmo.</p> <p>- Desta forma, aproximei-me das duas crianças, sentando-me de modo a ficar ao seu nível, tendo começado por perguntar o que se passava, ao que a MMD. me respondeu “Eu quero brincar com isto”,</p>	Resolução de Conflitos	<p>Mais uma vez, perante uma situação de conflito, procurei observar primeiro se as crianças conseguiam resolver o conflito por elas mesmas e, vendo que tal não acontecia, procurei aplicar os sete passos definidos por Hohmann e Weikart (2007)⁷.</p> <p>Relativamente à atitude demonstrada pelo O., tenho observado a sua</p>

⁷ Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

			<p>apontando para o brinquedo que o O. agarrava. Ouvindo a MMD., perguntei ao O. o que se estava a passar, tendo a criança respondido “Eu quero”, continuando a agarrar com força o brinquedo.</p> <p>- Assim, percebendo que ambas queriam o mesmo brinquedo, perguntei-lhes como podíamos resolver aquela situação sem que nenhum dos dois ficasse triste, contudo o O. apenas respondia “É meu, eu quero”. Deste modo, comecei por dizer ao O. que os brinquedos da sala eram de todos os meninos e não seus e que, por isso, tinha de partilhar os brinquedos, ao que a criança respondeu que “Não”. Por sua vez, e querendo apenas brincar, a MMD. começou a dizer “Eu posso brincar com ele”, referindo-se ao O. Aproveitando a sua opinião, disse às duas crianças que se brincassem juntas já não haveria problema entre ambas, no entanto, de imediato o O. respondeu que “Não”.</p>		<p>dificuldade em partilhar os brinquedos da sala com outras crianças, daí também lhe ter perguntado se em casa partilha os brinquedos com o seu irmão mais novo, de modo a compreender se a dificuldade da partilha é só na escola ou também em casa.</p> <p>Destaco ainda a atitude da MMD., que acabou por “desistir” de brincar com aquele brinquedo para que o conflito terminasse ali. No entanto, isso deixou-me a pensar que o O. acabou por “ganhar” aquele</p>
--	--	--	--	--	--

				- Tendo em consideração a atitude que o O. estava a ter, a MMD. disse “Catarina, eu posso brincar com outra coisa” . Perante esta afirmação, agradei à MMD. e pedi ao O. que fizesse o mesmo, contudo, tal não aconteceu. Depois da MMD. se afastar de nós, perguntei ao O. se ele, em casa, não partilhava os seus brinquedos com o seu irmão ao que a criança me respondeu que não.		conflito ao continuar a brincar com o que queria e, por isso, numa próxima vez, irei procurar que ambas as crianças intervenientes “ganhem”, permitindo que nenhuma fique triste com o desfecho daquele conflito.
--	--	--	--	--	--	---

30 de novembro de 2022 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
88	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças	- Depois de acordarem da sesta, a educadora disponibilizou legos para que as crianças brincassem. Durante este momento de brincadeira, a J. e a MMD. queriam utilizar a mesma peça de	Resolução de Conflitos	Nas situações de conflito entre crianças tenho procurado primeiro que as mesmas resolvam por si a

		Ajudante de ação educativa	<p>lego nas suas construções. Desta forma procurei explicar às duas crianças o seguinte: “Ambas querem brincar com esta peça, mas como estão a fazer construções diferentes têm de brincar à vez. Agora pode brincar um bocadinho a MMD. e depois brinca um bocadinho a J., pode ser?”. Tanto a MMD. como a J. concordaram tendo ficado sentadas ao lado uma da outra para que a troca da peça fosse realizada.</p> <p>- Após a MMD. brincar com a peça durante algum tempo, a J. disse-me que queria ser ela agora a brincar. Desta forma, disse-lhe para pedir a peça à MMD., no entanto, esta não reagiu muito bem dizendo, “Mas eu quero, eu quero!”, agarrando-se à peça. Mais uma vez foi necessário intervir nesta situação, procurando elucidar a MMD. sobre o que tínhamos combinado as três. Passado algum tempo, e na condição de que depois a J. lhe daria a peça novamente, a MMD. acabou por ceder.</p>		<p>situação que está a ocorrer. Contudo, quando intervenho procuro perceber o que se passa, atuando apenas depois quando se torna necessário esclarecer o que se está a passar, tal como aconteceu no momento descrito.</p> <p>Neste sentido considero ter sido essencial procurar que as duas crianças percebessem que tinham de esperar pela sua vez para brincarem com aquela peça de lego, uma vez que após terem compreendido que a peça poderia ficar apenas entre as duas, ambas</p>
--	--	----------------------------	---	--	---

				- Depois de ser realizada esta troca, as crianças entenderam-se e as trocas seguintes já ocorreram sem conflito, sendo de destacar que a determinada altura, quando a J. estava a dar a peça de lego à MMD., deram um abraço.		tiveram facilidade em entender que a podiam partilhar entre si.
--	--	--	--	---	--	---

02 de dezembro de 2022 – Sexta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
90	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	- Durante o momento de brincadeira livre, a C. e o O. disputavam um mesmo objeto, pelo que acabaram por se dirigir até mim para os ajudar. Primeiramente, procurei que as crianças explicassem o que se passava, tendo a C. dito “Eu queria meter na mesa” , enquanto o O. afirmou “Mas eu quero brincar agora com isto. Isto é da cama dos bebés” . Perante esta situação, procurei	Resolução de Conflitos	A partilha de brinquedos revela-se um desafio para algumas crianças. Deste modo, nestes momentos, tento que as crianças pensem como podem resolver a situação sem que nenhuma das partes

				<p>que as crianças arranjassem uma solução entre elas, tendo a C. dito “Eu posso brincar com o O.”, no entanto, este não se mostrou disponível para tal dizendo-me “Eu não sou amigo da C. e quero brincar com isto já”.</p> <p>- Ao ouvir isto, procurei esclarecer a criança de que o seu pedido não podia ser feito daquela forma, uma vez que os brinquedos da sala não eram apenas seus, mas sim de todas as crianças da sala, pelo que tinha de partilhá-los. Perante isto, o O. respondeu-me “Eu não sou amigo da C. Eu só sou amigo do meu mano”, afirmação que me deixou surpresa, fazendo-me questioná-lo “Tu não és amigo de nenhuma criança da nossa sala?”, tendo a criança respondido “Não, eu não sou amigo de nenhuma criança, só do meu mano! Eu só sou amigo do G.”.</p>		<p>envolvidas fique triste. Do que me tenho apercebido, quando os conflitos ocorrem entre o O. e outra criança, é que enquanto as outras crianças arranjam a solução de brincarem todos juntos com aquele brinquedo, o O. diz logo que não e que é ele quem tem de brincar com aquele objeto. Para além disso, tenho a perceção de que as crianças envolvidas no conflito acabam por desistir de brincar com aquele brinquedo ao verem a reação do O., pelo que irei procurar pensar numa</p>
--	--	--	--	---	--	---

						estratégia para que tal não aconteça.
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

13 de dezembro de 2022 – Terça-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
105	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças	- Durante o momento de brincadeira livre, o O. e a MMD. disputavam o mesmo brinquedo, tendo as crianças se dirigido até mim. Neste sentido, procurei perceber o que se tinha passado, tendo a MMD. dito “Eu quero esta boneca e o O. não deixa” , tendo o O. respondido de imediato “Eu quero” . Perante esta situação, procurei ajudar as duas crianças, tentando-lhes explicar o seguinte: “O. e MMD. vocês querem os dois brincar com o mesmo brinquedo, mas não querem brincar juntos, é isso?” , ao que as crianças responderam	Resolução de Conflitos	Do que me tem sido possível observar nos momentos de conflito entre crianças, tenho-me apercebido que as suas primeiras reações são procurarem o adulto para resolver a situação. Em todas as situações em que me envolvi, procurei primeiramente em perceber

			<p>que sim. Desta forma, disse: “Então se não querem brincar juntos, tem de brincar à vez. Agora pode brincar primeiro a MMD. e depois o O., ou ao contrário. Vocês é que decidem!”.</p> <p>- Depois deste momento, as duas crianças resolveram o conflito, tendo sido a MMD. a brincar primeiro, passando posteriormente para o O.</p>		<p>o que se passou e tentei que as soluções viessem das crianças. Existindo a dificuldade de isso acontecer, procurei através do diálogo ajudá-las a solucionar a situação.</p>
--	--	--	--	--	---

16 de dezembro de 2022 – Sexta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
110	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	- Durante o momento de construção, a partir dos legos, existiu um conflito entre a J. e a L. que disputavam uma peça a incluir na construção que ambas faziam. Este conflito terminou com ambas as crianças a chorar e, nesse sentido, solicitei que	Resolução de Conflitos	Perante uma situação de conflito, procuro sempre compreender o que se passou entre as crianças intervenientes, sendo que,

			<p>ambas se dirigem-se até mim para que pudesse compreender o que se tinha passado.</p> <p>- Ambas deslocaram-se até mim, tendo também a MD. se aproximado e ouvido a situação. Assim, a J. começou por dizer “Eu quero pôr esta peça e a L. não deixa e arranhou-me na mão”, sendo que depois de ouvir a J., procurei escutar a L. que apenas disse, “Mas eu quero pôr...”, pelo que depois lhe perguntei se tinha arranhado a J. ou não, ao que a criança me afirmou que sim ao abanar a cabeça.</p> <p>- Perante esta situação comecei por dizer “Vocês já sabem que os conflitos não se resolvem a bater nem a magoarem-se uns aos outros”, tendo a MD. dito “Pois não, a bater não”. Desta forma, disse “Querem as duas colocar esta peça na vossa construção, então para isso precisamos de</p>		<p>nesta situação, foi isso que aconteceu.</p> <p>Nesta situação, considero importante destacar a ação da MD. ao procurar ouvir o que se passou entre a L. e a J., dando-lhes soluções para responderem àquela situação. Segundo Hohmann e Weikart (2007)⁸, os adultos, ao apoiar as situações de conflito, podem pedir às crianças envolvidas no mesmo que se dirijam a outras crianças do grupo que as possam ajudar</p>
--	--	--	--	--	---

⁸ Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

			<p>arranjar soluções. Como podemos resolver esta situação?”.</p> <p>- Ao ouvir a minha questão, a MD. disse de imediato “Acho que só há duas soluções: podem colocar as duas ao mesmo tempo ou então uma de cada vez”. Perante as suas sugestões, concordei com ambas e perguntei às principais envolvidas o que achavam das mesmas, no entanto nenhuma me respondeu. Dei-lhes tempo para pensarem, e passado algum tempo, a J. disse “Pode ser outro amigo a colocar”, contudo, a L. não concordou com a solução dada, pelo que lhe perguntei “Então que sugestão dás?”. Mais uma vez a L. não responde, pelo que comecei a dizer cada sugestão dada até ao momento de maneira a compreender qual a que iriam querer aplicar. Ambas acabam por decidir que querem pôr ao mesmo tempo, dirigindo-se depois até à construção finalizando-a com essa peça.</p>		<p>“sempre que possível envie os solucionadores de problemas até junto de outras crianças que tenham aptidões para as ajudar naquele momento” (p. 332).</p> <p>Nesta situação foi a MD. que se dirigiu a nós, mas sem ter sido interpelada deu logo das sugestões às crianças envolvidas, tendo considerado este aspeto bastante importante e interessante, uma vez que também permitiu que existisse cooperação e interajuda entre as crianças do grupo.</p>
--	--	--	--	--	---

04 de janeiro de 2023 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
117	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	<p>- Durante o momento de brincadeira livre, a J. e a C. tiveram um pequeno conflito na área da casa. Neste sentido, chamei as duas crianças junto a mim e ambas disseram que se tinham batido. Perante esta situação, perguntei o que tinha originado tal coisa, ao que as crianças não me responderam.</p> <p>- Enquanto falava com as duas crianças, a MD. olhava-nos com atenção, pelo que lhe pedi que se dirigisse até nós. Ao chegar junto a nós, expliquei-lhe o que se estava a passar. Nesse sentido perguntei à MD. como podíamos ajudar a J. e a C. a resolver aquele conflito. Primeiramente a MD. quis esclarecer qual o brinquedo que tinha originado o conflito, tendo eu lhe mostrado o mesmo. De seguida, disse que as crianças tinham</p>	Resolução de Conflitos	Sendo a resolução de conflitos o tema da minha investigação para a PPS II, tenho procurado arranjar algumas estratégias que ajudem as crianças a resolver os seus próprios conflitos. Mais uma vez apliquei a estratégia de chamar uma criança já capaz de resolver conflitos para que pudesse ajudar as crianças envolvidas no mesmo, tendo esta

				algumas opções: brincar as duas ou brincar uma de cada vez. Concordei com ela, assim como as crianças envolvidas, tendo eu terminado por dizer que é importante partilharem os brinquedos, ao que a MD. disse “Pois é, temos de brincar com os outros amigos e partilhar” .		estratégia se tornado eficaz.
--	--	--	--	--	--	-------------------------------

12 de janeiro de 2023 – Quinta-feira

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
128	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Crianças	- Durante o momento de brincadeira livre, o O. e a C. tiveram um conflito devido à partilha de um brinquedo. A C. queria brincar com uma fatia de pizza, enquanto o O. queria aquela fatia para completar a pizza. Ao observar esta situação, aguardei um pouco para perceber no que iria dar,	Resolução de Conflitos	Enquanto mediadora de conflitos entre crianças, procurei perceber junto das mesmas o que ambas sentiam em relação àquele momento, expressando-me depois acerca do que tinha

			<p>tendo posteriormente chamado as crianças ao pé de mim.</p> <p>- Nesse momento, perguntei a cada criança o que se tinha passado, ambas explicaram a situação, pelo que de seguida procurei que, em conjunto, fosse arranjada uma solução. Contudo, nenhuma das crianças mostrou querer ceder aquele brinquedo, focando-se apenas em tê-lo para si.</p> <p>- Assim sendo, e de modo a terminar o conflito, disponibilizei uma solução: a C. dar a sua fatia ao O. e este ser o vendedor de pizzas, tendo esta sido aceite pelas crianças. Após voltarem à brincadeira, ambas se divertiram bastante, rindo-se bastante.</p>		<p>compreendido ser o conflito. Percebendo o mesmo, o meu papel foi que fossem as crianças a arranjar uma solução, mas ao observar que ambas continuavam a disputar aquele brinquedo, considerei que a melhor solução seria ajudá-las a arranjar uma, daí ter sido eu a sugerir uma. Numa próxima vez, continuarei a apostar na mediação de conflitos, mas procurando que sejam as crianças a solucionarem o seu conflito.</p>
--	--	--	--	--	--

20 de janeiro de 2022 – Sexta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
143	Sala de Atividades	Brincadeira livre	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	<p>- Durante um momento de brincadeira entre a C., a MD. e a J., as três crianças tiveram um pequeno conflito, tendo sido necessário intervir enquanto mediadora. Deste modo, sentei-me no tapete junto das crianças, perguntando-lhes o que se tinha passado.</p> <p>- A J. e a MD. começaram por explicar que a C. não as deixava brincar com as formas geométricas, enquanto a C. explicou que estava a construir uma casa e que as restantes crianças não podiam brincar. Depois de ouvir as crianças envolvidas, expus o que tinha compreendido do conflito, tendo as crianças confirmado.</p> <p>- Desta forma, comecei por dizer às crianças que os brinquedos existentes dentro da sala pertenciam a</p>	Resolução de Conflitos	Sendo a resolução de conflitos o tema da minha investigação, mais uma vez procurei que, a partir da minha mediação, as crianças fossem autónomas em arranjar uma solução para o resolver. Para tal, escutar e validar o que as crianças estão a sentir no momento do conflito é o primeiro passo para que as crianças envolvidas se acalmem e possam explicar a origem do mesmo, para

			<p>todas as crianças para que todas pudessem brincar. Após afirmar o mencionado anteriormente, perguntei-lhes qual poderia ser uma solução que ajudasse a resolver aquele conflito, tendo a J. levantado o dedo para falar. A J. sugeriu: “A C. podia emprestar uma peça destas, eu depois dava a ela e ela dava-me outra”, tendo a MD. concordado com a sugestão da J. e ainda sugerido “Ou então podemos brincar uma de cada vez”.</p> <p>- Depois de ouvir estas duas sugestões, perguntei à C. se tinha alguma sugestão a dar, ao que a criança respondeu que não, pelo que lhe perguntei se concordava com as sugestões dadas, ao que a criança me respondeu “Sim, mas elas não podem destruir a minha casa, está bem?”. A J. e a MD. concordaram com o que a C. afirmou, tendo dito às crianças para irem brincar todas juntas. Após sair do tapete, reparei que as três crianças brincavam em conjunto, realizando construções.</p>		<p>que posteriormente pensem numa solução.</p> <p>Deste modo, nestes momentos, o papel do adulto deve ser o de mediar a conversa entre as crianças, procurando que as mesmas encontrem por elas próprias a solução para os seus problemas.</p>
--	--	--	---	--	--

23 de janeiro de 2023 – Segunda-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
147	Sala de Atividades	Brincar	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	- Durante o momento de brincadeira livre assisti a uma disputa de uma cadeira entre a MMD. e a C., sendo que ambas puxavam a cadeira no sentido de ficarem com ela, começando a chorar por não conseguirem resolver aquela situação. Sem ser necessário intervir, observei que a A., que se encontrava perto do conflito, agarrou numa cadeira, dando-a à MMD., que a agarrou, sentando-se na mesma. Por sua vez, a C. ficou com a outra cadeira que estava a ser disputada.	Resolução de Conflitos	Sendo a minha investigação da PPS II acerca da resolução de conflitos, tenho procurado continuar atenta aos comportamentos das crianças que podem despoletar estas situações, considerei em registar este momento por não ter sido necessária a intervenção do adulto, mas ter partido de outra criança ajudar a resolver aquele desentendimento, levando

						a pensar se o facto de as ter acolhido e validado durante estes momentos as terá ajudado a terem este tipo de comportamento.
--	--	--	--	--	--	--

01 de fevereiro de 2023 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
166	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	- Durante o momento de brincadeira livre, apercebi-me que a Ca. e a L. disputavam um boneco, tendo o mesmo acabado com as duas crianças a agarrar o boneco, chorando. Neste sentido, dirigi-me até elas de modo a perceber o que se estava a passar, tendo a L. dito “Eu tinha o boneco primeiro” , ao que a Ca. respondeu “Não, não. Eu é que tinha primeiro” .	Resolução de Conflitos	Refletindo sobre os diversos momentos de resolução de conflitos existentes ao longo da prática, posso afirmar que as crianças começam já a encontrar soluções para os seus conflitos, bem como

			<p>- Perante esta situação, afirmei “Então as duas dizem que tinham o boneco e querem brincar com ele, é isso?”, tendo as crianças abanado a cabeça afirmativamente. Assim sendo, depois de esclarecer a situação, digo-lhes que é necessário arranjar uma solução para que ambas fiquem contentes. É nesse momento que a J. interveio e disse “Olha Catarina, eu acho que elas podem brincar uma de cada vez e assim nenhuma fica triste”.</p> <p>- Depois de ouvir a sugestão da J., perguntei às duas crianças se concordavam ou se tinham outra solução, ao que as crianças responderam que concordavam com a J. Tendo a solução sido encontrada, perguntei quem é que iria brincar com o boneco primeiro, tendo a L dito de imediato se ela. Assim, perguntei à Ca. se estava tudo bem por ela, ao que a criança disse que sim, indo brincar com outro objeto da área da casa.</p>		<p>para os conflitos de outras crianças, algo que ao início não conseguia observar. Neste sentido, considero que, no período de tempo que tive em prática, consegui que as crianças comesçassem a pensar em soluções para os seus conflitos, tendo sido algo progressivo, isto é, inicialmente eu, enquanto mediadora, procurava dar diferentes soluções e neste momento são as crianças que as arranjam.</p>
--	--	--	---	--	---

ANEXO N - ANÁLISE CATEGORIAL DAS
NOTAS DE CAMPO REFERENTES
À PROBLEMÁTICA

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Número de Frequência
Resolução de Conflitos	Motivo	Brincadeiras	<p>“a C. e a MMD. começaram a entrar em conflito quando ambas estavam na área do hospital” (NC nº 21, 24 de outubro de 2022).</p> <p>“a Em. junta-se a nós, no entanto tira a torre ao J. (...) O J. dizia à Em. “Dá! É meu!” (NC nº 31, 26 de outubro de 2022).</p> <p>“a J. e a MMD. brincavam as duas na área da casinha [disputando] uma banheira, puxando cada uma do seu lado” (NC nº 53, 9 de novembro de 2022).</p> <p>“Enquanto brincavam na área da casinha” (NC nº 58, 11 de novembro de 2022).</p> <p>“a C. brincava com um cão e a J. tirou-lho da mão, contudo, a C. voltou a tirar-lhe o boneco, deixando a J. a chorar (...) Estando a chorar, a J. dirigiu-se até mim” (NC nº 74, 18 de novembro de 2022).</p>	15

			<p>“a MMD. e o O. tiveram um pequeno conflito devido à partilha de um brinquedo da área da casinha” (NC nº 81, 23 de novembro de 2022).</p> <p>“Durante este momento de brincadeira, a J. e a MMD. queriam utilizar a mesma peça de lego nas suas construções” (NC nº 88, 30 de novembro de 2022).</p> <p>“Durante o momento de brincadeira livre, a C. e o O. disputavam um mesmo objeto” (NC nº 90, 2 de dezembro de 2022).</p> <p>“o O. e a MMD. disputavam o mesmo brinquedo” (NC nº 105, 13 de dezembro de 2022).</p> <p>“Durante o momento de construção, a partir dos legos, existiu um conflito entre a J. e a L” (NC nº 110, 16 de dezembro de 2022).</p> <p>“a J. e a C. tiveram um pequeno conflito na área da casa” (NC nº 117, 4 de janeiro de 2023).</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“o O. e a C. tiveram um conflito devido à partilha de um brinquedo” (NC nº 128, 12 de janeiro de 2023).</p> <p>“Durante um momento de brincadeira entre a C., a MD. e a J., as três crianças tiveram um pequeno conflito” (NC nº 143, 20 de janeiro de 2023).</p> <p>“Durante o momento de brincadeira livre assisti a uma disputa de uma cadeira entre a MMD. e a C.” (NC nº 147, 23 de janeiro de 2023).</p> <p>“Durante o momento de brincadeira livre, apercebi-me que a Ca. e a L. disputavam um boneco” (NC nº 166, 1 de fevereiro de 2023).</p>	
	Estratégias do adulto	Equipa Educativa	<p>“O conflito só se resolveu quando a ajudante de ação educativa chamou uma das crianças para junto de si e lhe deu uma solução” (NC nº 53, 9 de novembro de 2022).</p>	1

		Estagiária	<p>“depois de constatar que não era intenção da MMD. em emprestar a boneca à C., dirigi-me até à primeira” (NC nº 21, 24 de outubro de 2022).</p> <p>“tentei que as duas crianças resolvessem entre si o conflito, (...) “Como querem os dois brincar com a torre, temos de arranjar uma solução, como é que podemos resolver?”” (NC nº 31, 26 de outubro de 2022).</p> <p>“dirigi-me com a MD. até à casinha, tendo-me sentado com ela e o D. procurando perceber o que se tinha passado (...) Como é que podemos resolver esta situação?” (NC nº 58, 11 de novembro de 2022).</p> <p>“pedi à J. que tentasse resolver aquela situação com a R. (...) [sendo que depois] dirigi-me até às duas, procurando, mais uma vez, saber o que se passava (...) perguntei-lhes como poderíamos resolver aquela situação” (NC nº 69, 16 de novembro de 2022).</p>	14
--	--	------------	--	----

		<p>“perguntei [à J.] o que se passava (...) [procurando] explicar à criança o que se tinha passado, chamando a C. para a conversa, por ser uma das envolvidas” (NC nº 74, 18 de novembro de 2022).</p> <p>“procurei observar para perceber o que ambas fariam para resolver aquela situação (...) aproximei-me das duas crianças, sentando-me de modo a ficar ao seu nível, tendo começado por perguntar o que se passava” (NC nº 81, 23 de novembro de 2022).</p> <p>“disse-lhe para pedir a peça à MMD.” (NC nº 88, 30 de novembro de 2022).</p> <p>“procurei que as crianças explicassem o que se passava (...) procurei que as crianças arranjassem uma solução entre elas” (NC nº 90, 2 de dezembro de 2022).</p> <p>“Perante esta situação, procurei ajudar as duas crianças, tentando-lhes explicar o seguinte: “O. e MMD. vocês querem os dois brincar com o mesmo brinquedo, mas não</p>	
--	--	--	--

			<p>querem brincar juntos, é isso?”” (NC nº 105, 13 de dezembro de 2022).</p> <p>“solicitei que ambas se dirigem-se até mim para que pudesse compreender o que se tinha passado (...) “Como podemos resolver esta situação?”” (NC nº 110, 16 de dezembro de 2022).</p> <p>“chamei as duas crianças junto a mim e (...) perguntei o que tinha originado tal [situação]. A MD. olhava-nos com atenção, pelo que lhe pedi que se dirigisse até nós” (NC nº 117, 4 de janeiro de 2023).</p> <p>“aguardei um pouco para perceber no que iria dar, tendo posteriormente chamado as crianças ao pé de mim (...) perguntei a cada criança o que se tinha passado (...) procurei que, em conjunto, fosse arranjada uma solução” (NC nº 128, 12 de janeiro de 2023).</p> <p>“sentei-me no tapete junto das crianças, perguntando-lhes o que se tinha passado. Depois de ouvir as crianças envolvidas,</p>	
--	--	--	--	--

			<p>expus o que tinha compreendido do conflito, tendo as crianças confirmado (...) perguntei-lhes qual poderia ser uma solução” (NC nº 143, 20 de janeiro de 2023).</p> <p>“dirigi-me até elas de modo a perceber o que se estava a passar. (...). Depois de esclarecer a situação, digo-lhes que é necessário arranjar uma solução” (NC nº 166, 1 de fevereiro de 2023).</p>	
	Reações e Estratégias das Crianças	Choro seguido da intervenção do adulto	<p>“Estando a chorar, a J. dirigiu-se até mim” (NC nº 74, 18 de novembro de 2022).</p> <p>“o O. agarrava o brinquedo com força e a MMD. a começar a chorar por não poder brincar com o mesmo. Desta forma, aproximei-me das duas crianças, sentando-me de modo a ficar ao seu nível” (NC nº 81, 23 de novembro de 2022).</p> <p>“existiu um conflito entre a J. e a L. que disputavam uma peça a incluir na construção faziam. (...). Este conflito terminou com ambas as crianças a chorar e, nesse sentido, solicitei que</p>	4

			<p>ambas se dirigem-se até mim” (NC nº 110, 16 de dezembro de 2022).</p> <p>“a Ca. e a L. disputavam um boneco, tendo o mesmo acabado com as duas crianças a agarrar o boneco, chorando. Neste sentido, dirigi-me até elas” (NC nº 166, 1 de fevereiro de 2023).</p>	
		<p>Gritos seguidos da intervenção do adulto</p>	<p>“O J. dizia à Em. “Dá! É meu!”, sendo que a este pedido a Em. respondeu com um virar costas. Contudo, não deixei que o fizesse e pedi que se sentasse ao pé de mim e do J.” (NC nº 31, 26 de outubro de 2022).</p> <p>“a J. e a C. tiveram um pequeno conflito na área da casa por ambas quererem brincar com uma panela, puxando-a cada uma para o seu lado, ao mesmo tempo que diziam “Eu quero”. Neste sentido, chamei as duas crianças junto a mim” (NC nº 117, 4 de janeiro de 2023).</p>	2

		<p>Choro e gritos seguidos da intervenção do adulto</p>	<p>“[a J. e a MMD. começaram] a chorar enquanto não conseguiam resolver aquela situação, ao mesmo tempo que diziam: “Eu quero” (dito pela MMD.) / “Mas eu quero” (dito pela J.) (NC nº 53, 9 de novembro de 2022).</p> <p>“a MMD. e a C. [começaram] a chorar por não conseguirem resolver aquela situação” (NC nº 147, 23 de janeiro de 2023).</p> <p>“a Ca. e a L. disputavam um boneco, tendo o [conflito] acabado com as duas crianças a agarrar o boneco, chorando” (NC nº 166, 1 de fevereiro de 2023).</p>	3
		<p>Chamada imediata do adulto</p>	<p>“a C. dirige-se até mim dizendo “A MMD. não me deixa brincar com a boneca”” (NC nº 21, 24 de outubro de 2022)</p> <p>“a MD. dirigiu-se até mim dizendo: “Catarina, o D. tirou-me aqueles óculos”” (NC nº 58, 11 de novembro de 2022).</p> <p>“a J. veio ter comigo e disse “A R. não me deixa brincar ali”” (NC nº 69, 16 de novembro de 2022).</p>	7

			<p>“Após a MMD. brincar com a peça durante algum tempo, a J. disse-me que queria ser ela agora a brincar (NC nº 88, 30 de novembro de 2022).</p> <p>“a C. e o O. disputavam um mesmo objeto, pelo que acabaram por se dirigir até mim para os ajudar” (NC nº 90, 2 de dezembro de 2022).</p> <p>“o O. e a MMD. disputavam o mesmo brinquedo, tendo as crianças se dirigido até mim” (NC nº 105, 13 de dezembro de 2022).</p> <p>“a C., a MD. e a J., as três crianças tiveram um pequeno conflito, tendo sido necessário intervir enquanto mediadora” (NC nº 143, 20 de janeiro de 2023).</p>	
	Soluções	Equipa Educativa	<p>“tendo [a solução] sido ir buscar outro brinquedo que fosse idêntico àquele que a criança queria” (NC nº 53, 9 de novembro de 2022).</p>	1

		Estagiária	<p>“propus que o J. ficasse com a sua torre e perguntei à Em. se gostaria de ir procurar peças para ela própria construir a sua torre” (NC nº 31, 26 de outubro de 2022).</p> <p>““Devemos perguntar se podemos brincar com aquele brinquedo ou se podemos brincar com o amigo que está a brincar com ele, está bem?”” (NC nº 74, 18 de novembro de 2022).</p> <p>“Então se não querem brincar juntos, tem de brincar à vez. Agora pode brincar primeiro a MMD. e depois o O., ou ao contrário. Vocês é que decidem!” (NC nº 105, 13 de dezembro de 2022).</p> <p>“disponibilizei uma solução: a C. dar a sua fatia ao O. e este ser o vendedor de pizzas” (NC nº 128, 12 de janeiro de 2023).</p>	4
		Crianças	<p>“MD. – Podemos ir buscar outros óculos. / Estagiária – Parece-me uma boa ideia! O que achas D.? / D. – Sim (levanta-se e vai buscar outros óculos)” (NC nº 58, 11 de novembro de 2022).</p>	6

			<p>“a J. [respondeu] “Eu quero brincar”, enquanto a R. disse “Ela pode ir brincar com outra coisa” (NC nº 69, 16 de novembro de 2022).</p> <p>“a MMD. começou a dizer “Eu posso brincar com ele” (...) [tendo mais tarde dito] “Catarina, eu posso brincar com outra coisa” (NC nº 81, 23 de novembro de 2022).</p> <p>“tendo a C. dito “Eu posso brincar com o O.” (NC nº 90, 2 de dezembro de 2022).</p> <p>“a J. disse “Pode ser outro amigo a colocar”, contudo, a L. não concordou (...) Ambas acabam por decidir que querem pôr ao mesmo tempo” (NC nº 110, 16 de dezembro de 2022).</p> <p>“A J. sugeriu: “A C. podia emprestar uma peça destas, eu depois dava a ela e ela dava-me outra”, tendo a MD. concordado” (NC nº 143, 20 de janeiro de 2023).</p>	
--	--	--	---	--

	<p>Intervenção espontânea das crianças</p>	<p>Soluções</p>	<p>“a MD. disse de imediato “Acho que só há duas soluções: podem colocar as duas ao mesmo tempo ou então uma de cada vez”” (NC nº 110, 16 de dezembro de 2022)</p> <p>“[a MD.] disse que as crianças tinham algumas opções: brincar as duas ou brincar uma de cada vez” (NC nº 117, 4 de janeiro de 2023).</p> <p>“Sem ser necessário intervir, observei que a A., que se encontrava perto do conflito, agarrou numa cadeira, dando-a à MMD” (NC nº 147, 23 de janeiro de 2023).</p> <p>a J. interveio e disse “Olha Catarina, eu acho que elas podem brincar uma de cada vez e assim nenhuma fica triste” (NC nº 166, 1 de fevereiro de 2023).</p>	<p>4</p>
--	--	-----------------	---	----------

ANEXO 0 - NOTAS DE CAMPO
REFERENCIADAS

| | ' ' | | ' '

28 de outubro de 2022⁹

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
33	Sala de Atividades	Acolhimento	Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	- A Ca. entrou na sala a chorar, dizendo “ Eu quero a mamã ”. Desta forma, sentei-me no tapete onde já se encontravam as restantes crianças, tendo a Ca. ficado de pé, pelo que lhe perguntei se se queria sentar ao meu lado, de modo a ajudar a criança a acalmar-se. A mesma disse que não, pelo que lhe perguntei se se queria sentar ao meu colo, tendo a mesma se sentado de imediato. Consigo tinha uma boneca trazida de casa, sendo que a deixei ficar com ela durante um bocado até se acalmar, sendo que fui falando com ela, ajudando-a a respirar de forma mais calma e massajando uma das suas mãos.	Afetividade	Considero que nestes momentos se revela importante validar o que a criança está a sentir, sendo que foi o que tentei fazer, ao falar com ela e ao deixá-la ficar com a sua boneca (o seu elemento de conforto naquele momento).

⁹ Neste dia, a educadora não se encontrava presente na sala por estar de férias.

02 de novembro de 2022

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
43	Sala de Atividades	Leitura de histórias	Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	<p>- Antes de ocorrer a atividade extracurricular de Música, decidi contar uma história às crianças. Como no dia 31/10 não tinha conseguido contar a história da MD. (e lhe tinha dito que iria contar), aproveitei a oportunidade para o fazer, sendo a história <i>Coragem, pequeno Caranguejo</i>.</p> <p>- Durante o momento da leitura, as crianças mostraram-se bastante interessadas, permanecendo em silêncio ou intervindo quando queriam partilhar algum conhecimento seu, como foi exemplo o G. ao partilhar que “uma onda grande é um tsunami”. No decorrer da leitura, na onomatopeia “Splashhh!”, as crianças começaram a repeti-la quando perceberam em que situações aparecia.</p>	Histórias	Para além de as histórias serem apreciadas pelas crianças, importa realçar que nestes momentos outras funções também estão implícitas, nomeadamente, o saber ouvir, bem como a comunicação oral, isto é, através das partilhas que fazem ou das suas intervenções ao longo da história, acabam por comunicar verbalmente: “É no clima de comunicação

				<p>- A determinada altura da história, dois caranguejos chegam ao fundo do mar, tendo sido nesse momento que o G. e o J. disseram que no fundo do mar viviam “os baby sharks” e que os mesmos “comiam os peixinhos”, afirmação também mencionada pela MMD.</p>		<p>criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação” (Silva et al., 2016, p. 62¹⁰).</p>
--	--	--	--	--	--	--

¹⁰ Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

07 de novembro de 2022

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
48	Sala de Atividades	Reunião da manhã	Educadora Estagiária Crianças Ajudante de ação educativa	- Após ter estado de férias, a educadora pediu às crianças que lhe contassem do que se mascararam no <i>Halloween</i> e o que tinham feito no fim de semana. - Durante o momento de partilha o A. revelou estar mais à vontade em partilhar alguns momentos vividos com os seus colegas, no entanto, o mesmo não aconteceu com a Em., que apesar de querer partilhar não se conseguiu expressar verbalmente.	Comunicação Oral	“A compreensão precede sempre a produção. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz” (Sim-Sim et al., 2008, p. 24 ¹¹). Tendo em conta esta afirmação, do que tenho observado, tenho-me apercebido que há algumas crianças que ainda revelam dificuldade

¹¹ Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 9 de novembro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

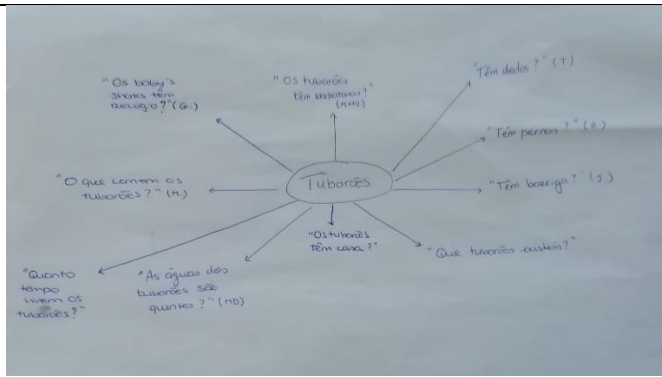
						em comunicar verbalmente, no entanto outras começam a ganhar mais à vontade para o fazer.
--	--	--	--	--	--	---

11 de novembro de 2022

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
59	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	- Durante o período da manhã, no momento da brincadeira livre, deparei-me com a L. sentada na área da biblioteca a folhear um livro. Contudo, enquanto o fazia, apercebi-me que a criança estava a reproduzir o comportamento do adulto, uma vez que levantava o livro, mostrando-o para a frente, como se estivesse a mostrar as ilustrações ao seu público.	Comportamento das Crianças	Considerei esta situação bastante interessante, uma vez que a criança estava a reproduzir/imitar um papel muitas vezes assumido pelo adulto, representando-o durante a sua brincadeira.

14 de novembro de 2022

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
62	Sala de Atividades	Conversa em grande grupo	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	-Após a sesta, reuni as crianças no tapete e relembrei o G. acerca da conversa que estava a ter com o O. à hora do almoço sobre os tubarões. Assim, pedi ao G. que dissesse às restantes crianças qual era o maior tubarão do mundo, tendo a criança respondido “ É o baby shark baleia ”. - Perante esta resposta, perguntei às outras crianças se sabiam, ao que as mesmas me responderam que não. De seguida, decidi perguntar às crianças sobre o que sabiam acerca dos tubarões, começando a apontar as suas ideias no papel.	Projeto	Tendo achado o tópico da conversa entre o G. e o O. acerca dos tubarões, decidi lançá-lo para o grande grupo de modo a compreender as reações das crianças. Para o fazer, procurei que o G. partilhasse o que sabia acerca do tubarão-baleia, deixando-o introduzir o tópico, considerando que assim a recetividade das crianças pudesse ser maior.



- Após realizarmos esta teia, percebi que as crianças estavam a começar a dispersar e, por essa razão, terminei a conversa.

63	Sala de Atividades	Leitura de Histórias	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	<p>- Aproveitando o facto de termos falado sobre os tubarões, decidi contar-lhes uma história, trazida pela L. que se chamava <i>O conto da baleia</i>.</p> <p>- Assim que lhes mostrei qual seria a história que iria contar, de imediato, as crianças disseram que na capa do livro se encontrava “um tubarão”.</p> <p>- Desta forma, comecei a contar-lhes aquela história (que não estava relacionada com os tubarões, mas sim com a poluição nos oceanos) e,</p>	Histórias	A literatura para a infância é bastante importante na vida das crianças, quer estejam na valência de creche, quer estejam no pré-escolar. Na minha opinião, penso que é importante as crianças contactarem com livros que

			<p>ao longo da leitura, as crianças foram falando sobre o que viam nas imagens, tendo o M. dito que via “corais”; o G. disse que a barriga da baleia tinha “lixo” e que “as baleias não podem ir ao hospital”, enquanto a MD. e as duas crianças já referidas, disseram que no fundo do mar vivem “muitos peixinhos”.</p> <p>- No final, alertei as crianças para o facto de não podermos deitar lixo para o chão, para a areia e para a água, tendo as crianças dito que se o fizessem “os peixes iam comer”.</p>		<p>lhes transmitam alguma mensagem, levando-os a contactar com outras realidades que as podem rodear (neste caso, a poluição dos oceanos). Segundo Mata (2008), citado por Balça e Leal (2014)¹³, “a leitura não é um ato solitário. Essa interação entre educadora de infância e crianças permite trocar ideias e partilhar opiniões alargando a vertente social da leitura, [permitindo] às</p>
--	--	--	---	--	--

¹³ Balça, A. & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe* (10), 1-11.

						crianças envolver-se na leitura” (p. 3).
--	--	--	--	--	--	--

15 de novembro de 2022

Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
65	Sala de Atividades	Trabalho de Projeto	Educadora Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	- Depois de serem distribuídas as tarefas, perguntei às crianças quem é que gostaria de falar comigo sobre os tubarões. De imediato, o G. disse que queria, assim como a R. Assim sentamo-nos os três, quando de repente se veio sentar ao nosso lado, a M. - Já os quatro sentados na mesa, mostrei às crianças aquilo que tinha anotado ontem durante a conversa em grande grupo, tendo-lhes perguntado, posteriormente, como é que poderíamos procurar saber mais coisas sobre os tubarões, ao que o G.	Projeto	Ao sentar-me com estas crianças procurei que as mesmas me dissessem ideias que tinham para realizar o projeto acerca dos tubarões, sendo que a partir desta conversa, consegui iniciar a 2ª fase do trabalho de projeto: <i>Planificação e desenvolvimento do</i>

			<p>disse “No telemóvel” (Internet), enquanto a R. respondeu “Na televisão”.</p> <p>- Depois disso perguntei ao G. (por saber do seu interesse por este animal) se tinha algum livro que falasse de tubarões, ao que a criança respondeu afirmativamente, pelo que lhe perguntei se podia trazer para a escola para que pudéssemos ver o que lá tinha.</p> <p>- Após esta conversa, perguntei-lhes o que poderíamos fazer ao que o G e a R. responderam “Desenhar baby sharks” e “Desenhar tubarões”, respetivamente. Para além disso, a R. sugeriu “pôr fotos” num cartaz a elaborar, posteriormente.</p> <p>- De seguida, dei-lhes uma folha A3 onde as crianças puderam desenhar, cada uma, o seu tubarão, tendo-lhes perguntado que materiais gostariam de usar, ao que o G. disse “Quero pintar</p>		<p><i>trabalho.</i> Com esta fase procuramos responder às questões “Como procurar?” e “O que podemos fazer?”.</p> <p>Para responder a estas questões, procurei que as ideias surgissem exclusivamente das crianças, ajudando-as a clarificar algumas ideias que iam surgindo.</p> <p>Relativamente ao desenho realizado pelas crianças, avançamos para a execução do mesmo (iniciando assim a 3ª fase do projeto), após as crianças terem</p>
--	--	--	--	--	---

				com pincéis”, técnica utilizada também pela M., enquanto a R. disse “Quero canetas”.		demonstrado interesse em realizar o desenho.
--	--	--	--	--	--	--

16 de novembro de 2022 – Quarta-feira

Número de registo	Local	Atividade/ Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
70	Sala de Atividades	Brincadeira Livre	Educadora Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	- Durante o momento de brincadeira livre, deparei-me com a L. sentada na área da biblioteca a folhear um livro. Quando me apercebo, a I. estava sentada à frente da L., enquanto esta virava o livro para a criança que naquele momento era o seu público, contando-lhe a história que estava a ler.	Comportamento das Crianças	Mais uma vez assisti a um momento em que a L. “imita”/reproduz aquilo que vê o adulto fazer no momento de contar a história. No entanto, foi a primeira vez que assisti a este momento com a L. a contar a história a outra criança, revestindo-se este

			<p>- No jogo das cadeiras, à medida que giravam em torno das cadeiras, as crianças iam dançando ao som da música, tendo-lhes pedido que circulassem à volta das cadeiras ao ritmo da música, nomeadamente quando este acelerava.</p> <p>- Já no jogo do macaquinho do chinês, perguntei às crianças se ainda se lembravam das regras que já lhes tinha mencionado da primeira vez que realizei este jogo com as crianças, tendo a J. dito que sim e começado a dizer as regras “Tu dizes 1,2,3, e depois quando virares nós temos de ficar em estátua”, dizendo-o ao mesmo tempo que fazia a posição de uma estátua. No entanto, apesar das regras, as crianças demonstraram dificuldade em compreender que quando paravam e não se mexiam, não necessitavam de voltar o início.</p>		<p>interações sociais” (Silva et al., 2016, p. 45)¹⁵.</p> <p>Neste sentido, o facto de ter proporcionado estes momentos para as crianças possibilitou que as mesmas interagissem umas com as outras, partilhando a ludicidade que os jogos transmitem.</p> <p>Segundo Nunes (2015), “além de estimular a curiosidade, [o jogo] também proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento,</p>
--	--	--	---	--	---

¹⁵ Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

						da concentração e da atenção” (p. 20).
--	--	--	--	--	--	--

24 de janeiro de 2023						
Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
151	Sala de Atividades	Acolhimento	Estagiária Ajudante de ação educativa L.	- Ao ver a L. chegar, recebi-a desejando-lhes os bons dias, tendo sido nesse momento que me apercebi que algo se passava com a criança uma vez que não me respondeu, mostrando estar desagradaada com alguma coisa, no entanto, nunca o disse. Neste sentido, pedi-lhe que guardasse as coisas que tinha trazido de casa na caixa dos brinquedos para que se pudesse sentar e comer a fruta. Contudo, tal não aconteceu, sentando-se no chão e colocando os braços à frente da cara.	Comportamento das Crianças	Inicialmente, procurei que a L. percebesse era a hora da fruta e que se podia sentar ao pé da criança que desejasse. Apercebendo-me de que não estava a valer a pena insistir com a L., optei por me sentar no tapete com as restantes crianças, dando à L. o tempo e espaço que

				- Perante esta situação, e conhecendo a crianças, considerei que a mesma precisava do seu espaço e, por isso, deixei-a e sentei-me no tapete com as restantes crianças. A determinada altura, observei que a L. estava a vir ao meu encontro, tendo sido nessa altura que lhe perguntei se se queria sentar junto das restantes crianças e comer a fruta, ao que a L. respondeu que sim.		necessitava naquele momento.
--	--	--	--	--	--	------------------------------

02 de fevereiro de 2023						
Número de registo	Local	Atividade/Momento	Intervenientes	Descrição das Observações	Tema	Inferências
169	Recreio	Avaliação do projeto	Estagiária Ajudante de ação educativa Crianças	- Terminado o projeto, foi necessário realizar uma avaliação do mesmo pelo que, para o fazer, realizei um jogo, tendo este sido o jogo “Gira a Roleta!” . Para tal, construí uma roleta com as fotografias das	Projeto	“O projecto só se conclui na terceira fase, com a avaliação final do mesmo, para verificarem se atingiram os objectivos

			<p>crianças, para que cada uma pudesse rodar e responder a uma questão sobre o projeto.</p> <p>- Neste momento apenas metade do grupo conseguiu realizar a avaliação do projeto uma vez que começavam a ficar impacientes, pelo que preferi terminar aquele momento para que o mesmo continuasse a ser enriquecedor para todos.</p> <p>- é de destacar que o recurso utilizado, a roleta foi de grande interesse para as crianças que assim que chegaram ao recreio e a viram montada começaram por dizer “Olha a minha fotografia!”, perguntando-me para que seria aquele objeto.</p>		<p>propostos, isto é, se foram produzidas mudanças” (Ferreira, 2009, p. 144)¹⁶. Deste modo, o momento da avaliação permitiu-me compreender de que maneira o projeto foi significativo para as crianças, fazendo-o de forma lúdica e interativa.</p>
--	--	--	---	--	--

¹⁶ Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 143-158.