

# A GESTÃO DE CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA: INTERAÇÕES ENTRE PARES E O PAPEL DO/A EDUCADOR/A

Beatriz Maduro Ferreira

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

2023-2024



# A GESTÃO DE CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA: INTERAÇÕES ENTRE PARES E O PAPEL DO/A EDUCADOR/A

Beatriz Maduro Ferreira

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

Orientadora: Professora Ana Simões

Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida

Arguente: Professora Doutora Carla Sousa

Orientadora: Professora Doutora Ana Simões

2023-2024



## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, em especial à minha mãe e avó que são o meu grande suporte.

A todas as mulheres da minha família que face às circunstâncias da vida e do meio rural não tiveram a oportunidade de estudar, como a “minha Lha” (bisavó) analfabeta, tendo aprendido a copiar o seu nome em adulta. Sendo eu a primeira da minha família a chegar tão longe academicamente. Mas as mulheres da nossa família não desistem e são fortes!

Aos meus irmãos para me tomarem como exemplo e não desistam das suas ambições.

Ao meu namorado, Rafael.

À Catalina, pela paciência e apoio.

Às educadoras Ana e Teresa pelo exemplo e inspiração.

À auxiliar Francisca, pelo carinho e apoio.

Aos dois grupos de crianças com que me cruzei, pela alegria e genuinidade, pelas aprendizagens e orgulho de ter feito parte do seu desenvolvimento e aprendizagem.

À professora Ana Simões, pelo apoio e empatia.

A todos os meus professores da Escola Superior de Educação pelos ensinamentos transmitidos.

## RESUMO

O presente relatório descreve de forma reflexiva a prática vivenciada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O estágio teve lugar entre 2 de outubro e 31 de janeiro de 2024 em contexto de jardim de infância, na sala amarela, com um grupo de dezanove crianças de quatro anos de idade. Além de retratar as aprendizagens adquiridas, este relatório conta a conseqüente reflexão e evolução sentida a nível profissional. É, também, composto por um capítulo de natureza investigativa: “**A gestão de conflitos numa sala de jardim de infância: interações entre pares e o papel do/a educador/a**”.

O presente estudo tem como objetivos: (i) analisar de que forma as crianças resolvem os seus conflitos entre elas e (ii) compreender o papel do/a educador/a na gestão de conflitos entre crianças. Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo de caso, envolvendo dezanove crianças, nove meninas e dez meninos, de uma sala de jardim de infância de quatro anos, de uma organização socioeducativa da área metropolitana de Lisboa. Como técnica de recolha de dados, recorreu-se à observação participante e à entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Como instrumentos de recolha de dados, privilegiou-se a elaboração de notas de campo diárias e procedeu-se à análise de conteúdo, bem como o guião da entrevista.

Os resultados obtidos apontam para o seguinte: verificou-se uma predominância de comportamentos *agressivos* face aos *assertivos* e *submissos*, apesar da utilização maioritária de estratégias *não agressivas*. No que concerne ao papel do/a educadora de infância, este é perspectivado no sentido de que as crianças se entendam através do diálogo entendendo as perspetivas dos seus pares.

**Palavras-chave:** crianças; jardim de infância; gestão de conflitos; papel do/a educador/a.

## **ABSTRACT**

This report provides a reflective account of the practice carried out as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) of the master's degree in Pre-School Education at the Lisbon School of Education. The internship took place between October 2 and January 31, 2024, in a kindergarten setting, in the yellow room, with a group of nineteen four-year-olds. As well as portraying the lessons learned, this report tells of the consequent reflection and evolution felt at a professional level. It also includes an investigative chapter: "**Conflict management in a kindergarten classroom: peer interactions and the role of the teacher**".

This study aims to: (i) analyse how children resolve conflicts between themselves and (ii) understand the role of the teacher in managing conflicts between children. To meet these objectives, a case study was carried out involving nineteen children, nine girls and ten boys, from a four-year-old kindergarten class in a socio-educational organization in the Lisbon metropolitan area. Participant observation and a semi-structured interview with the cooperating teacher were used as data collection techniques. Daily field notes were used as data collection tools, and content analysis was carried out on the interview script.

The results obtained point to the following: there was a predominance of aggressive behaviour over assertive and submissive behaviour, despite most non-aggressive strategies being used. As far as the role of the nursery teacher is concerned, it is seen in the sense that the children understand each other through dialog, understanding the perspectives of their peers.

**Keywords:** children; kindergarten; conflict management; role of the educator.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	4
2.1. Caracterização do meio envolvente .....	5
2.2 Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
2.3 Caracterização da equipa educativa .....	11
2.3.1 Equipa pedagógica de sala de atividades da PPS II .....	12
2.4 Caracterização do ambiente educativo.....	16
2.4.1 Espaços físicos e materiais .....	16
2.4.2 Rotina da sala de atividades da PPS II .....	19
2.5 Caracterização do grupo de crianças.....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	29
3.1. Intenções para a ação .....	30
3.1.1 Para com as crianças .....	31
3.1.2 Para com as famílias.....	33
3.1.3 Para com a equipa educativa .....	35
3.2. Avaliação da concretização das intenções para a ação .....	36
3.2.1 Para com as crianças .....	39
3.2.2 Para com as famílias.....	53
3.2.3 Para com a equipa educativa .....	53
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	55
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	56
4.2 Revisão da literatura .....	59
4.2.1. Conceito de conflito .....	59
4.2.2. Gestão de conflitos .....	60
4.2.3 Papel do/a educador/a na gestão de conflitos.....	66

4.3 Roteiro metodológico e ético .....	71
4.4 Apresentação e discussão dos dados.....	74
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS .....	99
ANEXOS .....	105
ANEXO A.....	106
PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO).....	106
ANEXO B.....	517
PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA .....	517
ANEXO C.....	519
PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS E/OU FILMAGENS PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA .....	519
ANEXO D.....	521
FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES E QUINTAL .....	521
ANEXO E. ....	525
GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À TC .....	525
ANEXO F. ....	530
ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE (TC).....	530
ANEXO G.....	539
ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO.....	539
ANEXO H.....	548
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO .....	548
ANEXO I.....	555

OUTRAS FIGURAS QUE AUXILIAM A APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	555
ANEXO J.....	564
CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	564

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Áreas de funcionamento geral da instituição</i> .....	7
<b>Figura 2</b> <i>Funções genéricas de cada área</i> .....	8
<b>Figura 3</b> <i>Planta da Sala Amarela</i> .....	18
<b>Figura 4</b> <i>Planta da Sala Amarela durante a sesta</i> .....	19
<b>Figura 5</b> <i>Os dinossauros da Sala Amarela</i> .....	43
<b>Figura 6</b> <i>Etapas da erupção do vulcão</i> .....	44
<b>Figura 7</b> <i>Exploração de ovos fossilizados e escavação de esqueletos</i> .....	45
<b>Figura 8</b> <i>Sessão de cinema com a Sala Vermelha e a Azul</i> .....	45
<b>Figura 9</b> <i>Vírus criados pelo grupo</i> .....	46
<b>Figura 10</b> <i>Fantasma da Sala Amarela</i> .....	54
<b>Figura 11</b> <i>Número de incidências por estratégias utilizadas na resolução de conflitos</i> ..	76
<b>Figura 12</b> <i>Número de incidências por tipo de comportamento</i> .....	76
<b>Figura 13</b> <i>Subcategorias do comportamento agressivo</i> .....	77
<b>Figura 14</b> <i>Número de incidências por tipo de comportamentos não agressivo</i> .....	78
<b>Figura 15</b> <i>Subcategorias do comportamento assertivo</i> .....	79
<b>Figura 16</b> <i>Subcategorias do comportamento submisso</i> .....	81
<b>Figura 17</b> <i>Número de incidências por tipo de comportamento</i> .....	556
<b>Figura 18</b> <i>Subcategorias do comportamento agressivo</i> .....	556
<b>Figura 19</b> <i>Indicadores da subcategoria tirar</i> .....	557
<b>Figura 20</b> <i>Indicadores da subcategoria discutir</i> .....	557
<b>Figura 21</b> <i>Subcategorias do comportamento assertivo</i> .....	558
<b>Figura 22</b> <i>Indicadores da subcategoria dialogar</i> .....	558
<b>Figura 23</b> <i>Indicadores da subcategoria oferta de outra opção</i> .....	559
<b>Figura 24</b> <i>Subcategorias do comportamento submisso</i> .....	559
<b>Figura 25</b> <i>Indicadores da subcategoria chamar um adulto</i> .....	560
<b>Figura 26</b> <i>Indicadores da subcategoria afastar-se</i> .....	560
<b>Figura 27</b> <i>Número de incidências por estratégias utilizadas</i> .....	561
<b>Figura 28</b> <i>Subcategorias associada ao papel do educador do comportamento agressivo</i> .....	561

<b>Figura 29</b> <i>Indicadores da subcategoria fazer ver a perspectiva do par</i> .....	562
<b>Figura 30</b> <i>Subcategorias associada ao papel do educador do comportamento não agressivo</i> .....	562
<b>Figura 31</b> <i>Indicadores da subcategoria mediar</i> .....	563

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> <i>Pessoal docente e não docente</i> .....	12
<b>Tabela 2</b> <i>Dia tipo na sala amarela</i> .....	19
<b>Tabela 3</b> <i>Número de crianças consoante géneros e idades ao terminar o estágio (31/01/2024)</i> .....	22
<b>Tabela 4</b> <i>Datas de aniversário das crianças da sala amarela</i> .....	22
<b>Tabela 5</b> <i>Notas de campo das sessões de Música, Movimento e Drama, Educação Física, Inglês e Nutriciências</i> .....	37
<b>Tabela 6</b> <i>Indicadores das subcategorias associadas ao comportamento agressivo</i> .....	77
<b>Tabela 7</b> <i>Indicadores das subcategorias associadas ao comportamento assertivo</i> .....	79
<b>Tabela 8</b> <i>Indicadores das subcategorias associadas ao comportamento assertivo</i> .....	81
<b>Tabela 9</b> <i>Indicadores das subcategorias associadas ao papel do/a educador/a</i> .....	83

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CDEI Conhecimento e Docência em Educação de Infância

EF Educação Física

JI Jardim de Infância

MEM Movimento Escola Moderna

MMD Música, Movimento e Drama

Nº Número

PPS I Prática Profissional Supervisionada – Módulo I

PPS II Prática Profissional Supervisionada – Módulo II

UC Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório apresenta o percurso reflexivo da Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (PPS II) em contexto de Educação Pré-Escolar e descreve a investigação desenvolvida - **A gestão de conflitos numa sala de jardim de infância: interações entre pares e o papel do/a educador/a.**

A investigação surgiu através da necessidade de compreender de que forma as crianças resolvem os seus conflitos, ou seja, a que estratégias recorrem, bem como qual o papel do/a educador/a neste processo. Constitui-se fundamental investigar a resolução de conflitos, para que as crianças interajam de forma mais positiva entre si, para que as mesmas ganhem uma maior capacidade para face a um conflito pensarem numa estratégia para o solucionar e implementar de forma autónoma (Mota & Simões, 2019).

Neste sentido, procurou-se estabelecer o conceito de gestão de conflitos, posteriormente quais as estratégias utilizadas e o que as mesmas englobam e, por fim, o papel do/a educador/a, isto é, como os mesmos devem atuar na sua prática. Deste modo, a investigação pretendeu alcançar os seguintes objetivos: (i) analisar de que forma as crianças resolvem os seus conflitos entre elas e (ii) compreender o papel do/a educador/a na gestão de conflitos entre crianças.

Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo de caso; como técnica de recolha de dados, recorreu-se à observação participante e à entrevista semiestruturada à educadora cooperante, tendo sido utilizados como instrumentos as notas de campo diárias com a respetiva análise de conteúdo, o guião de entrevista e a pesquisa documental.

Por fim, apresenta-se a estrutura deste relatório; este está dividido em seis capítulos, contabilizando a presente introdução, seguindo-se: i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada, ii) Análise reflexiva da intervenção em JI, iii) Investigação em JI, iv) Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e v) Considerações finais. No **primeiro capítulo**, faz-se a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e das crianças. No **segundo capítulo**, análise reflexiva da intervenção em jardim de infância, apresentamos, as intenções para a ação, considerando as crianças, as famílias e a equipa, assim como a avaliação da sua concretização, explicitando o processo de intervenção da PPS II, focando os objetivos, estratégias, rotinas, espaços,

tempos, materiais e outros aspetos, interligando com a problemática da investigação. No **terceiro capítulo**, proceder-se-á à investigação: i) Identificação e fundamentação da problemática emergente; ii) Revisão da literatura, fundamentando a problemática; iii) Roteiro metodológico e ético, e iv) Apresentação e discussão dos dados. E, por fim, no **quarto capítulo**, Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto que contempla a análise do percurso feito nos dois módulos da PPS (Creche e Jardim de infância), considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido. No final, serão apresentadas as considerações finais, bem como as referências e os anexos com informação complementar.

Por questões de ética, não constam neste relatório fotografias das crianças do grupo da Sala Amarela, nem da equipa educativa. Contudo, existem algumas exceções em algumas das atividades do projeto, tendo ocultado os rostos das crianças das fotografias, através do desfoque, por considerar que a identidade fica protegida sem retirar humanismo.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| " | | " |

Para contextualizar a minha Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), é preponderante descrever o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e as crianças. Desta forma, serão mobilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação direta, com a elaboração de notas de campo diárias e a análise documental – dos Regulamento Interno (2023/2024), Projeto Educativo de Escola (2023-2026) e Projeto Pedagógico de Grupo (2023/2024).

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

A organização socioeducativa localiza-se no distrito e município de Lisboa, freguesia de Benfica, pertencente à zona norte da capital, englobando cerca de dois terços do *grande pulmão verde* da capital, tendo uma densidade populacional de 4 403,7 hab/hm<sup>2</sup> (Site Junta de Freguesia, 2024). No seu meio envolvente, encontra-se algum comércio, como mercearias, lojas, cafés e restaurantes, a quem as crianças acenam nas saídas da instituição, bem como espaços verdes, parques e a mata, onde são organizadas saídas ao exterior. Existe ainda um marco do correio, onde depositámos as cartas ao Pai Natal, e um parque infantil, onde costumamos esperar os autocarros para as saídas mais longe. Assim, realça-se a integração da rede metropolitana de transportes, existindo duas paragens perto da porta da instituição, bem como a sua localização que permite a fácil deslocação de carro ou autocarro contratado para outras zonas de Lisboa, como decorreu na visita ao Museu da Cidade de Lisboa.

Na sala, o grupo vestiu os casacos, foi à casa de banho e formou comboio, dois a dois, e dirigimo-nos ao portão da instituição, ao chegar ao mesmo, combinamos as regras para sair (pés fora das poças, sem empurrões e sem birras), fomos até ao parque perto da instituição onde o autocarro contratado nos iria apanhar (Nota de campo n.º 61, dia 2 de novembro).

À chegada do autocarro, o grupo da sala amarela subiu pela porta da frente e o da azul pela de trás, com todos sentados e os cintos colocados, seguimos para o museu. D e Tg identificavam as marcas dos carros pela janela, La e Tm conversavam sobre ser de dia, Fa e CG observavam o caminho (Nota de campo n.º 62, dia 2 de novembro).

O grupo chegou à sala com Ph, vindo da biblioteca, vesti-mos os casacos, os adultos os coletes refletores, saímos da instituição, atravessámos a estrada e andamos até ao marco do correio. Colocámos os nossos pós mágicos na carta e com a força de todos enfiámos a carta no marco. TC teve até que lhe dar um jeitinho para cair, face a tantas que já lá estavam de outros meninos para o Pai Natal (Nota de campo n.º 203, dia 13 de dezembro).

## **2.2 Caracterização do contexto socioeducativo**

Em 1974, após a Revolução de Abril os donos de um antigo colégio que se situava nesta zona de Lisboa mudaram-se; assim, dezenas de crianças ficaram sem escola, numa das zonas que nos últimos anos havia crescido exponencialmente, dificultando a tarefa de encontrar uma alternativa ao colégio que encerrara. Desta forma um grupo de pais e professores, após três meses e várias reuniões/discussões formam uma cooperativa de ensino. Contudo, financeiramente, exigiu um grande esforço de todos, poupando dinheiro no envio de correspondência, agrupando cartas por ruas ou mesmo grupos delas, voluntários distribuíam cartas de porta em porta e fora criado um espaço a funcionar como café durante a noite. No primeiro ano ocupa um espaço com poucas condições e, em 1975, ao saber da disponibilidade de um palacete, inicia negociação para o seu arrendamento, instalando-se definitivamente até à atualidade (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

A instituição onde realizei a PPS II não tem fins lucrativos e abrange os setores de infantil, pré-escolar e primeiro ciclo, frequentado por crianças desde os quatro meses aos dez anos, suportando o horário de funcionamento das oito às vinte horas. Tendo um acordo com o Ministério da Educação para contratos simples e de desenvolvimento, segue-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, adaptando-as ao seu projeto educativo. Na atualidade, suporta as respostas sociais e educativas de creche,

com trinta e quatro crianças a frequentar, de educação pré-escolar com cinquenta e nove crianças, sendo três salas, a dos três, a dos quatros e dos cinco anos, de primeiro ciclo com sessenta crianças. As crianças que frequentam são, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, provenientes sobretudo das freguesias mais próximas (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

A dinâmica de funcionamento da instituição divide-se em quatro grandes áreas: i) académica, ii) secretariado, iii) organizacional e iv) comunidade, evidenciada na figura 1 abaixo, representando a distribuição de papéis, funções, competências e poderes formais, caracterizando-se como uma estrutura mecanicista (Mintezberg, 1991).

**Figura 1**

*Áreas de funcionamento geral da instituição*



*Nota.* Retirado de Projeto Educativo de Escola (2023-2026).

Cada uma destas possui um conjunto de órgãos com funções genéricas de cada área, descritas na figura 2. Os órgãos sociais da área organizacional são nomeados a cada dois anos, pelo meio de eleições, sendo constituído por assembleia-geral (presidente, vice-presidente e secretário), conselho fiscal (presidente, secretário e relator) e direção (presidente, tesoureiro, secretário e pelo menos dois vogais, máximo de oito, com a obrigatoriedade de ser número par). A direção e a coordenação pedagógica da área académica são nomeadas a cada três anos, com possível renovação, coadjuvada pelos administrativos, completa o conselho de coordenadores, o coordenador de assistente de ação educativa. O conselho pedagógico constitui o órgão consultivo de orientação

educativa curricular, pedagógico e didático, orientando e acompanhando os alunos e a formação do pessoal docente e não docente (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

**Figura 2**

*Funções genéricas de cada área*

área ACADÊMICA	Direção Pedagógica	Figura que representa a escola, em todos os seus aspectos, físicos, materiais, emocionais, administrativos e pedagógicos.
	Coord. Pedagógico 1º Ciclo	Identifica as propostas curriculares e articula-as junto dos professores, a partir de ações na escola para, através de equipas, fomentar o desenvolvimento de projetos.
	Coord. Pedagógico Creche&Pré-Escolar	Identifica as propostas curriculares e articula-as junto das educadoras.
	Conselho Pedagógico	O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, reunidamente nos domínios pedagógico-didático e de orientação e acompanhamento dos alunos.
	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Especial	Constitui-se como uma equipa específica de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, atendida e participada de todos os intervenientes no processo educativo.
	Educadores	O educador concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (psicomotora, afetiva, intelectual, social, moral, entre outras).
	Professores	O professor desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos curriculares das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.
	Assistentes Educativas	Ajudam os docentes e outros profissionais de ensino no desenvolvimento das diferentes atividades. Acompanham as crianças de perto, não apenas em sala de aula, como também no exterior.
	Professores de AEC e Oficinas	Leccionam as atividades de caráter facilitativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.
Conselho de Pais	Cabe a este órgão dinamizar os pais ou encarregados de educação no sentido de os sensibilizar em relação à prática pedagógica, receber dos pais informações de cada classe, responder às solicitações apresentadas pela Direção Pedagógica ou qualquer Órgão Social da Cooperativa.	
área SECRETARIADO	Secretariado B1	Tem como função organizar, sistematizar, registar, agendar e documentar todos os processos que ocorrem na escola, facilitando o seu funcionamento administrativo.
	Secretariado B2	Presta atendimento à toda a comunidade escolar, principalmente pais e encarregados de educação, Direção Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Direção.
área ORGANIZACIONAL	Direção	Cabe a este órgão, sendo pelas cooperativas, a administração e representação da escola.
	Conselho Fiscal	Este órgão, tem a seu cargo o controle e fiscalização da escola.
	Assembleia Geral	É o órgão máximo de decisão da escola, atua tomando parte todos os cooperadores no plano executivo dos seus diretores. É este o espaço próprio para os cooperadores expressarem as suas questões, opiniões e sugestões.
área COMUNIDADE	EE / Pais / Sócios	A escola deve contribuir para o prestígio e desenvolvimento da escola, cumprir os estatutos, regulamentos e normas definidas, bem como integrar as "comissões de tarefas" para que tenham sido designados, sempre de forma construtiva.
	Parceiros	Todas as entidades que tenham parcerias com a escola e que cumpram os requisitos para as quais foram.
	Comunidade	Tudo o universo envolvente da escola que possa, num dado momento, estar envolvido com esta.

*Nota.* Retirado de Projeto Educativo de Escola (2023-2026).

A respeito de parcerias, estas existem com várias instituições e organismos com carácter diverso consoante as funções desempenhadas, complementando a resposta da instituição às necessidades da comunidade da instituição (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026):

- Doartes - Academia de Formação Artística;
- The Inventors;
- Ginásio Clube Português;
- Taedo;
- Trampolim;
- Farmácia Sousa;
- Nutriciências;
- Ciência Divertida;
- OviScience;

- Clínica DASEIN;
- Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Escola Profissional de Estudos Técnicos;
- Dance Spot;
- ICA - Indústria e Comércio Alimentar, S.A;
- Junta de Freguesia.

Acerca dos recursos e instalações, o edifício está organizado por três níveis: o piso zero divide-se entre a biblioteca/centro de recursos, assim que se desce as escadas, onde o pessoal não docente e docente almoça, a sala de música à direita e o economato à esquerda. No piso um, pode-se encontrar as três salas de pré-escolar, com acessos entre as mesmas, a sala dos quatro anos possui um quintal próprio, a sala de direção pedagógica, a secretaria, a cozinha, o refeitório, duas casas de banho adaptada para as crianças, uma com acesso pelo corredor e a outra pelo refeitório, e uma para os adultos. No segundo piso, encontram-se as quatro salas de primeiro ciclo (primeiro, segundo, terceiro e quarto ano), uma casa de banho e uma sala de apoio aos professores e assistentes educativos do primeiro ciclo (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

O espaço da creche localiza-se num edifício à parte, com acesso pela porta do corredor principal para o recreio; existem três salas, uma destinada dos quatro meses ao um ano, outra de um ano aos dois anos e a terceira dos dois aos três anos, um refeitório, uma copa, uma casa de banho para crianças com fraldário e uma para adultos; possui um espaço exterior próprio. (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

Perpendicular ao espaço anteriormente referido e paralelamente ao edifício principal, pode-se encontrar a sala polivalente na zona de recreio, utilizada para a prática de atividade física, atividades de enriquecimento pedagógico/extracurriculares e como recreio em condições atmosféricas de chuva. O espaço exterior é amplo, comum ao pré-escolar e primeiro ciclo, com um campo de atividades desportivas, um parque com escorrega, um vasto jardim com arvoredos centenários, bem como um espaço adjacente com fins de utilização para horta biológica, podado e limpo regularmente (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

Dada a autonomia pedagógica, podendo seguir uma filosofia própria de ensino, a instituição procura aproveitar o melhor de cada modelo pedagógico, ser flexível e adaptar-

se às características de cada criança, definindo-a como o centro da própria aprendizagem. Apresenta como missão preparar e desenvolver as crianças para serem cidadãos atentos, confiantes, responsáveis e felizes, contribuindo para o seu desenvolvimento como indivíduos, através de um ensino de qualidade e uma oferta diversificada. Segue os valores da afetividade, da proximidade, da confiança, da cooperação, do espírito crítico e construtivo, guiando os objetivos e criando uma ligação com os envolvidos no projeto educativo. A sua proposta educativa define-se pelos objetivos gerais educar: i) na cidadania, ii) na diferença, iii) na ecologia integral, iv) em comunidade e v) em qualidade e na inovação. Regendo-se pelos princípios do: i) serviço às famílias, ii) serviço à sociedade, iii) espaço de formação integral e harmonioso, e iv) espaço de educação para a cidadania (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

Como tal, para o triénio 2023/2026, foi definida a finalidade de promover, de forma consciente e constante, o desenvolvimento holístico de cada criança e o seu bem-estar integral, como objetivo geral cultivar um ambiente educacional que apoie e estimule o crescimento global de cada criança, abrangendo o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e moral, assegurando, o seu bem-estar integral e preparando-a para uma vida saudável, equilibrada e produtiva, concretizando-se em cinco objetivos estratégicos: i) “consolidar projetos, dinâmicas e atividades concretas, já desenvolvidas com as crianças e suas famílias, assim como procurar inovação a este nível”, ii) “assegurar o acompanhamento de cada criança, tendo em conta as suas características e necessidades específicas, iii) “assegurar uma maior estabilidade do corpo docente e não docente”, iv) “potenciar aumento de reconhecimento e notoriedade da escola junto da comunidade e das famílias com crianças abrangidas pelas faixas etárias” e v) “fortalecer as parcerias já existente e desenvolver novas” (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026, p.18).

Integrado no programa curricular, a instituição disponibiliza sessões de música movimento e drama, de educação física, de inglês e de educação emocional, a partir dos cinco anos. Tal como, como atividades extracurriculares, música para bebés, yoga para bebés, miniorquestra, coro, piano, guitarra, violino, inventors, hip-hop, ballet, voleibol, karaté e taekwondo (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

A frequência está condicionada a que um dos pais e/ou encarregado de educação da criança sejam sócios da instituição, cada sócio pagará a mensalidade de setembro a

julho e a quantia de onze euros por criança a frequentar para o fundo de obras, posse de boletim individual de saúde atualizado, exceto os casos com justificação médica. A frequência de um segundo ou terceiro filho permite desconto na mensalidade. As crianças poderão realizar as suas refeições segundo duas modalidades, o usufruto da alimentação preparada na instituição ou a que a criança traga de casa, pagando apenas as despesas da utilização do refeitório. As desistências de almoços devem ser comunicadas até as 9h45min. O contacto com os pais é realizado através de reuniões com os pais e educadora responsável pela sala, de uma hora semanal para atendimento individual, do email profissional cedido aos pais no início do ano letivo (Regulamento Interno, 2023/2024).

### **2.3 Caracterização da equipa educativa**

No que concerne ao pessoal docente e não docente possui, a instituição na direção pedagógica colegial um presidente e coordenadora do primeiro ciclo e uma coordenadora da creche e de pré-escolar; duas educadoras de infância de creche; quatro educadoras de infância de pré-escolar, sendo uma a coordenadora pedagógica de creche e de pré-escolar; cinco profissionais independentes com professores coadjuvantes para inglês, educação física, música/música, movimento e drama, educação moral e religiosa católica e educação emocional; uma professora de apoio especial independente, uma psicóloga independente, treze assistentes de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas administrativas. Além, dos referidos existe um grupo de profissionais independentes que assegura diversas atividades de enriquecimento pedagógico/extracurriculares (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026). A referida organização pode ser consultada na Tabela 1 (consultar página seguinte).

**Tabela 1***Pessoal docente e não docente*

Categoria Profissional		Nº Total de Funcionários
Direção Pedagógica Colegial	Presidente da DP e Coordenadora do 1º Ciclo	1
	Coordenadora da Creche e Pré-Escolar	1
Educadoras de Infância de Creche		2
Educadoras de Infância de Pré-Escolar (sendo uma delas, a Coordenadora Pedagógica de Creche e Pré-Escolar)		4
Professoras Titulares de Turma do 1º Ciclo		4
Professores Coadjuvantes (Inglês   Educação Física   Música/Música, Movimento e Drama   EMRC   Educação Emocional)		5 (profissionais independentes)
Professora de Apoio Especial		1 (profissional independente)
Psicóloga		1 (profissional independente)
Assistentes de Ação Educativa		13
Cozinheira		1 (profissional da ICA)
Ajudante de cozinheira		1 (profissional da ICA)
Administrativas		2

*Nota.* Retirado de Projeto Educativo de Escola (2023-2026).

A instituição defende um corpo docente *estável*, com um perfil específico, ou seja, que se preocupe em promover uma educação integral e uma estreita relação com as famílias, que tenha uma pedagogia de presença e uma visão humanista do mundo, que fomente uma pedagogia de motivação e de competência e que se identifique com o projeto educativo, fator de equilíbrio primordial ao bom funcionamento, desenvolvimento e estabilidade integral das crianças (Projeto Educativo de Escola, 2023-2026).

### 2.3.1 Equipa pedagógica de sala de atividades da PPS II

Durante o período do acolhimento, o grupo é acompanhado pelas auxiliares HP, J e Fr; os almoços são vigiados pelos sete auxiliares, dividindo-se estes pelos três grupos de pré-escolar, a sesta acompanhada pelas auxiliares Fr e J. No horário extensivo, os auxiliares Eg e Na acompanham o grupo (Projeto Pedagógico de Grupo, 2023/2024). A equipa pedagógica da sala amarela é formada por uma Educadora de Infância (TC) e uma

Auxiliar de Ação Educativa (Fr), que acompanham o grupo desde o ano letivo passado, sala dos três anos.

A educadora TC formou-se como educadora de infância da Escola Maria Ulrich, começou a trabalhar na presente instituição como auxiliar aos dezassete anos, saindo para aquando do início da sua formação. Trabalhou, posteriormente, como educadora noutras duas instituições, regressa em 1998, permanecendo três anos em creche, no terceiro acompanhou o grupo na transição para o pré-escolar, onde se mantém. No ano transato acumulou a função de coordenadora do pré-escolar e da creche, bem como, a direção pedagógica, face à repentina saída da diretora pedagógica (entrevista realizada à TC).

O dia a dia da sala amarela é construído seguindo várias diretrizes que a TC acredita e considera permitirem à criança crescer de forma mais *harmoniosa*, não seguindo um modelo pedagógico estanque. Preocupa-se em individualizar cada criança, permitindo que toda a sua aprendizagem seja ao seu ritmo e direcionada para si. Cada criança constrói o seu conhecimento, criando autonomia para resolver os seus problemas e criar estratégias, capaz de questionar e procurar soluções. A TC considera as vivências das crianças como proporcionadora da descoberta e assimilação do mundo que a rodeia, implicando ao adulto estreitas relações de confiança com a criança, visando descobrir qual a melhor abordagem a ter quando confrontada com situações do quotidiano (entrevista realizada à TC). O excerto da nota de campo transcrita abaixo, demonstra um momento de diálogo, onde face a um problema de não saber qual o líquido mais pesado dentro da proveta da experiência, tendo La dado uma sugestão difícil de executar para substância líquida, o grupo procura através das perguntas lançadas por TC chegar a tal conclusão, a mesma nunca oferece a respostas, mas dá oportunidade que as crianças criem hipóteses e se teste no final para saber a veracidade.

Ao analisar a proveta (“*torre*”), surgiu o diálogo:

V: “*Qual o líquido mais pesado?*”

La: “*Temos que levantar todos!*”

Br: “*O sabonete*”

TC: “*Porquê?*”

Br: “*Porque tem muita água!*”

M: “*O mel!*”

TC: “*Porquê, M?*”

M: “*Porque é o mais lento!*”

A: “*Eu acho que é... aquele pa pôr as batatas.*”

TC: “*Porquê?*”

A: “*Porque o frasco é muito grande e tem muita água.*”

TC: “*O que temos que fazer?*”

Coro: “*Experimentar!!*” (Excerto de nota de campo nº 44, dia 23 de outubro).

O trabalho realizado em sala procura ir de encontro dos interesses do grupo, respeitando as metas de desenvolvimento estipuladas para a sua idade. Toda a dinâmica da sala é pensada face aos interesses manifestados pelas crianças. Se uma criança “aparece de manhã com algo para mostrar, contar ou falar, é exatamente esse o caminho que é seguido”, com a intencionalidade que as crianças se sintam valorizadas (entrevista realizada à TC). A nota de campo que se segue é um dos exemplos da mobilização de recursos trazidos pelas crianças para dentro da sala, no caso fotografias das férias de verão, o que também decorreu com as de Natal, sendo que recorrentemente durante o acolhimento as crianças apresentam os brinquedos que trazem de casa.

Após arrumar as coisas com que estavam a brincar, o grupo sentou-se no tapete. (...) TC pediu a Bn para se levantar para apresentar as suas férias, agarrando na cartolina rosa, pergunta-lhe “*Sabes o que se está aqui a passar?*”, ao que a mesma responde “*O tubarão!!*”, sendo interrogada se encontrou o tubarão, afirma que sim, remetendo para um momento vivido durante os dias de praia com a instituição, desencadeando uma chuva de ideias acerca de que animais existem no oceano. Posteriormente, da continuidade à apresentação das fotografias: “*Eu fui para as compras, tinha uns óculos e um totó!*”, “*A mãe e o sol!*”, “*Eu não tou aqui! Fui dar um passeio!*” (referindo-se ao desenho que fez na cartolina). TC prometeu contar a história do rei de pedra que se encontra no Castelo de São Jorge, presente nas fotos de Bn e a sua rainha, questionou o grupo quando estes tinham vivido, alertando-os que a instituição antigamente era um palácio onde vivera uma princesa, a Aurora, que a nossa sala era o seu quarto.

L apresentou, igualmente, o seu fim de semana, onde juntamente com a mãe a avó visitou o borboletário de Constância, apresentando as fotografias e a guia presente: “*Esta lagarta vira uma borboleta!*”. CO ofereceu a TC dois desenhos, ela e Fr (a auxiliar de sala), que mostrou aos pares (Excerto de nota de campo n.º 22, dia 9 de outubro).

O tempo de explanação, exposição, planeamento e ação antes de qualquer tarefa são fulcrais para que a criança se sinta envolvida no proposto ou pedido. As atividades decorrem em grande grupo, pequeno grupo, a pares ou individualmente, consoante o apresentado e o objetivo da atividade (entrevista realizada à TC). Na sala amarela é possível observar diferentes situações onde o grupo se encontra dividido, no caso ilustrado na primeira nota de campo que se segue, uma parte do grupo iniciava uma atividade (pintura livre) e os restantes brincavam, contudo é comum ocorrerem duas ou mais atividades simultaneamente, segunda nota de campo.

Dividimos o grupo em dois, uma metade foi brincar para o tapete, a casinha e a loja, a outra metade sentou-se nas mesas para pintar livremente, sendo-lhes disponibilizado várias cores de tintas. Ao terminar foram trocando. Mais tarde, eu e Fr afixámos as produções nas paredes da sala (Nota de campo n.º 286, dia 26 de janeiro).

O grupo foi dividido em 3 partes, as crianças que ainda não haviam terminado de colorir e recortar os autocarros procederam ao seu término, na primeira mesa-redonda e na segunda foi montada uma estação para pintar rolos de cartão de diferentes tamanhos, duas crianças de cada vez, para dar início à construção dos veículos para decorar a casinha, as restantes crianças brincavam na varanda da sala e na casinha. Eu fiquei a guiar a atividade de pintar os rolinhos, chamando as crianças para poderem pintar o seu rolo e disponibilizar tinta, estando atenta a quem terminava a atividade anterior para poderem circular entre estações (Nota de campo n.º 9, dia 3 de outubro).

Os princípios pedagógicos estabelecidos que fundamentam a prática de TC valorizam a criança como parte da sua própria construção, as suas vivências, experiências

e todo o processo pelo qual passa, tornando-se o centro da ação pedagógica. “As crianças são encorajadas a desenvolverem as suas próprias iniciativas, fazendo escolhas, envolvendo-se em experiências com os outros e com materiais diversos, construindo desta forma as aprendizagens significativas.” A observação direta permite avaliar e planejar a ação educativa, adaptando-a a cada um. A interação adulto e criança deve considerar a disciplina pelo positivo, dando-se a modulagem de comportamentos e atitudes de forma confiante e segura, revelando-se vital que a criança saiba o que lhe é esperado (excerto de entrevista realizado à TC). Uma vivência de grupo que evidência a oportunidade de escolha oferecida às crianças, centrando-as na ação pedagógica e resultante da observação de TC, é a nota de campo descrita a seguir, pela curiosidade com a chuva entusiasmos, combinou-se um dia para ir brincar à chuva, no recreio, combinando trazer roupa adequada.

(...) quando cheguei o grupo já se encontrava sentado no tapete azul, partilhavam o que fizeram no seu fim de semana, combinando que amanhã calçaríamos as galochas e vestiríamos as gabardines para ir brincar à chuva, assim como, após “*Tirar as galochas!*” (Tm), “*Tirar a capa!*” (CO) e “*Trocar de roupa!*” (D), se não “*Ficamos doentes!*” (Tm) (Excerto de nota de campo n.º 239, dia 15 de janeiro).

## **2.4 Caracterização do ambiente educativo**

### **2.4.1 Espaços físicos e materiais**

As salas de atividades são ambientes de vida, pelo tempo que educadores e crianças passam nas instituições, pelo seu sentido global, pela construção geral dos recursos vitais de cada indivíduo, ao qual se atribui a sensação de bem-estar e satisfação das necessidades básicas das crianças, bem como de estimulação. A organização da sala de trabalho implica a escolha da distribuição no tempo e pelo espaço, nada se pode dar fora de uma estrutura spatiotemporal, dado que as crianças aprendem essencialmente pela ação/experimentação, por isso a importância de um ambiente rico e estimulante, sublinhando-se a importância das rotinas, auxiliando as crianças a situarem-se e funcionarem autonomamente nas salas. Um espaço bem definido, cujos materiais estão

organizados de forma lógica e devidamente identificados, facilitando a escolha e posterior arrumação por parte das crianças (Cardona, 1992).

Um determinado ambiente pode influenciar o trabalho de um educador, podendo provocar, impedir, facilitar ou dificultar uma conduta ou a forma como este é percebido e interpretado pelos seus intervenientes. Ou seja, torna-se importante pensar a organização, de modo a proporcionar às crianças um processo de desenvolvimento e aprendizagem holístico, no qual as suas necessidades são satisfeitas, onde a sua maneira de ser é acolhida, podendo trabalhar, neste espaço, a adequação das suas emoções, autorregulando-se. O ambiente educativo permitir-lhe-á também a construção de hipóteses sobre o mundo e sobre a sua identidade (Oliveira, 2010).

O espaço na Educação de Infância define-se como estrutura de oportunidades e de significações, condição externa que manipula o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas, consoante o nível de congruência dos objetivos e da dinâmica geral dos métodos educativos (Zabalza, 1987).

A sala de atividades tem acesso por três portas: uma comunica com a sala vermelha, sala dos três anos, aberta durante os momentos da sesta, ao lado desta, uma que dá para um pequeno hall de entrada, utilizado pela sala vermelha com cabides e os seus cofres. A terceira, perpendicular às referidas dá acesso ao corredor da instituição, onde se encontram os cabides e cofres da sala amarela. Existe, ainda, uma quarta porta, a de um pequeno quintal utilizado pelas crianças para brincar.

Esta possui bastante luminosidade face às três grandes janelas que possui, bem como iluminação artificial. Por baixo de duas das janelas, existem espaços de arrumos destinados aos catres. O chão é de material impermeável, nivelado, com *bom* isolamento térmico e de *fácil* lavagem. O mobiliário da sala é apropriado para arrumar materiais de desgaste e brinquedos; existem mesas e cadeiras *adequadas* ao tamanho das crianças. Nas paredes da sala, existem cinco grandes placardes utilizados para expor as produções das crianças e o mapa de aniversários.

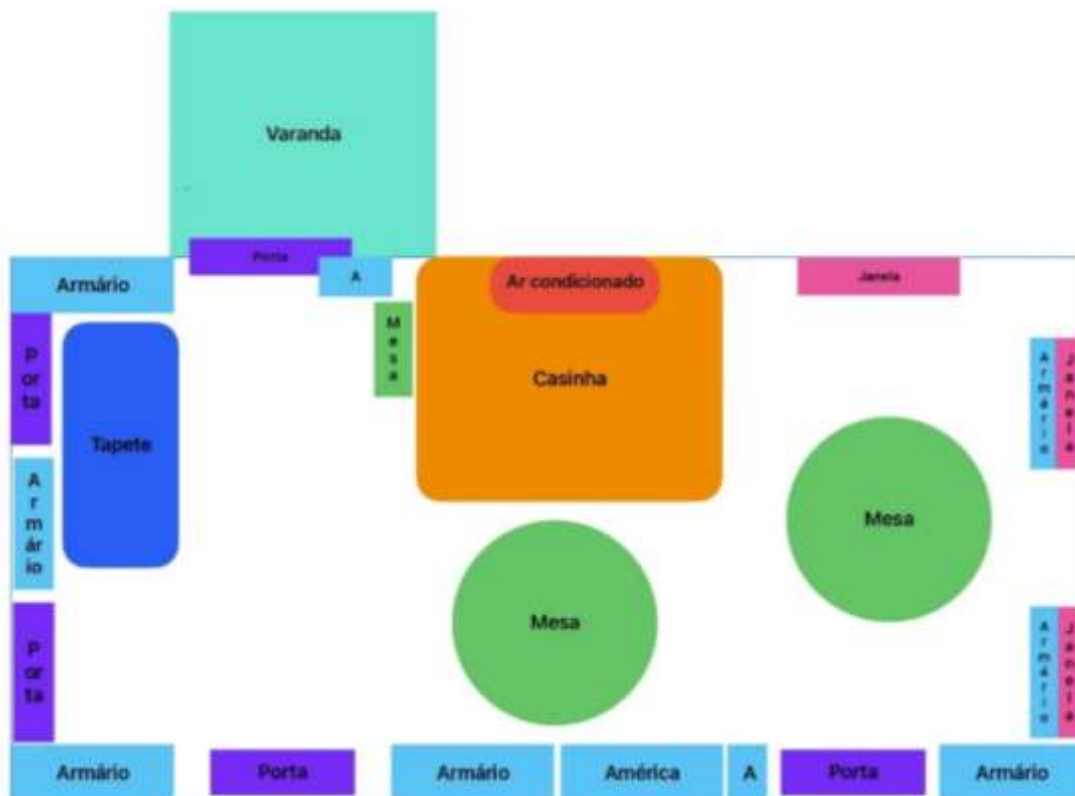
No anexo D (pp.521-524) encontram-se presentes fotografias retiradas à sala de atividade, com o intuito de melhor dar a conhecer este espaço, bem como, do quintal próprio que a sala possui.

No que concerne aos equipamentos, existe um quadro verde, armários brancos, armário de madeira com porta amarela, mesa de canto de escrita, caixa para material da garagem mesas redondas, cadeiras, caixote do lixo, estantes e estruturas de prateleiras. Podemos encontrar puzzles, jogos de leitura e escrita, de referência, matemáticos, de imagens, de enfiamentos, de destreza manual, de encaixe, dominós e lotos. A casinha possui armário, lava-loiça, cama, mesa, bancos e bonecas. Na garagem, carros, tapete com desenho de cidade e estrutura de madeira com pista (Projeto Pedagógico de Grupo, 2023/2024).

A organização da sala em cantos, facilita à criança a escolha de livre vontade, segundo o seu centro de interesse, de forma que ela a use a seu favor, encontrando-se tudo ao seu alcance e de modo intuitivo (entrevista realizada à TC). A configuração, encontra-se ilustrada na figura 3. Atente-se que durante o momento da sesta a sala é reajustada, assumindo a configuração da figura 4.

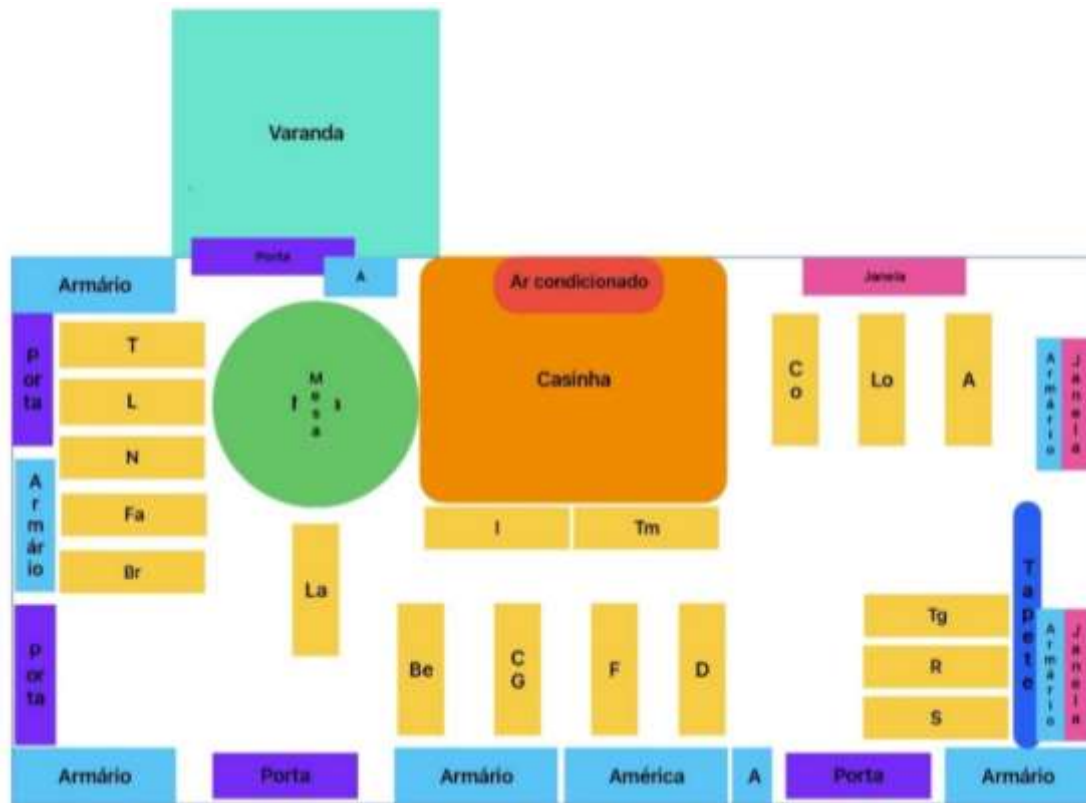
**Figura 3**

*Planta da Sala Amarela*



**Figura 4**

*Planta da Sala Amarela durante a sesta*



#### 2.4.2 Rotina da sala de atividades da PPS II

A rotina diária permite às crianças antecipar o que irá acontecer, oferecendo-lhes o sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento do dia, sendo da responsabilidade do/a educador/a planear uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997).

Na Tabela 2 encontra-se descrito um dia tipo na sala amarela, decorrendo diversos momentos de higiene ao longo do dia.

**Tabela 2**

*Dia tipo na Sala Amarela*

<i>Horário</i>	<i>Ação</i>
9.30h	Atividades letivas
11.00h	Intervalo
11.30h	Almoço

12.30h	Recreio/Sesta
14.30h	Sala/Recreio
15.30h	Lanche
16.00h	Atividades letivas
16.30h	Horário Extensivo

*Nota.* Adaptado de Projeto Pedagógico de Grupo (2023/2024).

Face ao exposto, selecionaram-se algumas notas de campo para exemplificar os momentos referidos anteriormente. A primeira retrata um momento do acolhimento, precedente às atividades letivas, este variava entre a sala de atividades do grupo e o refeitório. A segunda, uma nota de campo da reunião do grupo pela manhã, conversando sobre as vivências das crianças, seguidamente decorriam atividades, até ao almoço, antecedido por um momento de higiene (terceira nota de campo). Depois de almoço, quarta nota de campo, algumas crianças iam dormir a cesta na sala, exceto M e mais tarde Br que permaneciam no recreio com o grupo dos cinco anos. Quando estes acordavam habitualmente realizavam a higiene e iam para o recreio, sexta nota de campo.

Assim, que cheguei, M veio ao meu encontro, contou-me o seu aniversário e toda a festa de ontem, como foi e o que recebeu. F aproximou-se, tal como Lo que me mostrou a sua mala nova, F apresenta-nos o seu livro, “*O grande livro das aventuras dos dinossauros*”, decidimos ir para uma das mesas do refeitório ver o seu livro. M e F reconheceram os Tyrannosauros, os Pterodactyls, os Edmontonias, os Velociraptors e os Triceratops presentes. F leu o seu livro. I que estava sentada, sozinha, aproximou-se de nós e quis se sentar ao meu colo. Mostrei-lhes o dinossauro da capa do meu caderno de notas. Outras crianças brincavam com os legos, desenhavam ou brincavam os tesouros de casa (Nota de campo n.º 210, dia 5 de janeiro).

Após arrumar as coisas com que estavam a brincar, o grupo sentou-se no tapete, La nota a falta de N e afirma “*O N não está! Nós estávamos a contar com lá fora!*” A Mt (uma colega de sala do ano passado) mudou de escola!”. TC pediu a Bn para se levantar para apresentar as suas férias, agarrando na cartolina rosa, pergunta-lhe “*Sabes o que se está aqui a passar?*”, ao que a mesma responde “*O tubarão!!*”, sendo interrogada se encontrou o tubarão, afirma que sim, remetendo para um

momento vivido durante os dias de praia com a instituição, desencadeando uma chuva de ideias acerca de que animais existem no oceano. Posteriormente, da continuidade à apresentação das fotografias: “*Eu fui para as compras, tinha uns óculos e um totó!*”, “*A mãe e o sol!*”, “*Eu não tou aqui! Fui dar um passeio!*” (referindo-se ao desenho que fez na cartolina). TC prometeu contar a história do rei de pedra que se encontra no Castelo de São Jorge, presente nas fotos de Bn, e a sua rainha, questionou o grupo quando estes tinham vivido, alertando-os que a instituição antigamente era um palácio onde vivera uma princesa, a Aurora, que a nossa sala era o seu quarto. L apresentou, igualmente, o seu fim de semana, onde juntamente com a mãe a avó visitou o borboletário de Constância, apresentando as fotografias e a guia presente: “*Esta lagarta vira uma borboleta!*”. CO ofereceu a TC dois desenhos, ela e Fr (a auxiliar de sala), que mostrou aos pares (Nota de campo n.º 22, dia 9 de outubro).

O grupo fez comboio, lavou as mãos na casa de banho e, aos poucos, ocuparam os seus lugares das duas mesas do refeitório destinadas, almoçou, eu ajudei algumas crianças terminar os seus pratos e levei a louça das sopas e primeiro prato para os alguidares, as crianças ao terminar levavam as taças da fruta e os copos (Nota de campo n.º 15, dia 4 de outubro).

Antes de dormir a sesta, a educadora e as crianças que quiseram, todos menos Lo e A, descalçou os seus sapatos e mostrou as suas meias, comparando-as entre si, no fim, reuniram-se juntando todos os pés e eu tirei uma fotografia, para registar este momento. Deitaram-se, colocou-se música, apagou-se a luz e adormeceram, ao acordar, foram se calçando, CO e M que estavam na rua voltaram e brincaram na sala, sem as mesas colocadas, tendo a maioria preferido explorar os livros, L e Tm fizeram-me um penteado muito bonito, Bn e TC arrumaram o puzzle no livro (Nota de campo n.º 43, dia 20 de outubro).

No recreio, Tm chega junto de CG e tira-lhe o seu pato de boneco, N e CG disputam com ele o boneco de volta, Tm argumenta que não o deve devolver porque ele partilha com ela. La que ouve a conversa, aproxima-se e dá razão a N e CG, argumentando a seu favor. Tm discorda e diz que os amigos devem sempre

emprestar os seus brinquedos uns aos outros. CO junta-se à conversa e La afasta-se, dirigindo-se para voltar a brincar com F e S, que permanecem sem foco na discussão, aos aviões pela sala, que se encontrava ampla, sem as mesas colocadas. CO pensa que CG lhe emprestara um mini e, como tal, ela emprestava os brinquedos, Tm acaba por se juntar a eles a ler um livro e devolve o pato, apesar da dificuldade em ceder. N lia os livros com Tm, CG, CO e Bn ao ver La esconder-se encostado a mim de S e F, pega nas suas peças de lego e faz uma varinha para os “atacar” e salvar La (Nota de campo n.º 103, dia 29 de novembro).

## 2.5 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala Amarela é constituído por dezanove crianças, nove meninas e dez meninos, duas têm nacionalidade brasileira e as restantes portuguesa; as crianças têm quatro anos de idade, sendo que duas completaram em janeiro de 2024 os cinco anos, conforme ilustram as tabelas 3 e 4 (Projeto Pedagógico de Grupo, 2023/2024).

No presente ano letivo, entraram quatro crianças para o grupo, sete vêm juntas desde o berçário, oito entraram para a instituição no ano anterior, sala dos três anos. Duas das crianças são acompanhadas em Terapia da fala (entrevista realizada à TC).

### Tabela 3

*Número de crianças consoante géneros e idades ao terminar o estágio (31/01/2024)*

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>
<i>4 anos</i>	8	9	17
<i>5 anos</i>	1	1	2
<i>Total</i>	9	10	19

*Nota.* Até ao final do mês de janeiro.

### Tabela 4

*Datas de aniversário das crianças da sala amarela*

<i>Nome</i>	<i>Idade à data de início do estágio 02/10/2023</i>	<i>Idade Término do estágio 31/01/2024</i>
A	4	4
Bn	4	4
Br	4	4

CG	4	4
CO	4	4
D	4	4
F	4	4
Fa	3	4
I	3	4
L	3	4
La	4	4
Lo	4	4
M	4	5
N	4	5
R	3	4
S	4	4
T	4	4
Tg	4	4
Tm	3	4

*Nota.* Elaborado com base no mapa de aniversários exposto na sala de atividades da PPS II.

O grupo é extremamente *curioso e inquisidor* sobre o meio envolvente, sentem necessidade de perceber e explorar as noções que descobrem, assim como perceber as razões que as levam a acontecer ou existir. Gostam de histórias com cenários que envolvem personagens ou factos reais, de acontecimentos narrados e vividos pelos mesmos. Definem-se como *curiosas, participativas, empáticas, autónomas*, que gostam de partilhar a sua opinião, sugestões e/ou questões. Partilham facilmente as suas vivências e descobertas, demonstrando prazer e confiança. Preferem brincar na casinha ou na garagem, estar em grande grupo e brincadeiras onde todos se sintam integrados. Existe uma noção de grupo e de pertença; cada criança encontrou o seu papel e contributo para o grupo (Projeto Pedagógico de Grupo, 2023/2024; entrevista realizada à TC).

Na rua, N por ter as solas dos ténis mais lisas escorregou no chão de borracha, por isso, eu e D, que estávamos a jogar à bola, fomos ao seu encontro, ele já estava a pôr pomada, regresssei ao recreio e D ficou junto de N, quando regressaram D trazia um toalhete em cada mão e outro de baixo do braço para limpar o escorrega, visto que, segundo o mesmo mais amigos podiam escorregar, limpou alguns

degraus da escada e as barras do patamar do escorrega, tendo-me os entregado no fim para colocar no lixo (Nota de campo n.º 45, dia 23 de outubro).

Na hora de almoço, após a fruta L distribuiu biscoitos amanteigados que fez com a mãe, tendo-lhes chamado “*Pretzels*” (Nota de campo n.º 46, dia 23 de outubro).

Quando cheguei ao ginásio, o grupo estava extremamente interessado na procura de formigas, pois haviam encontrado três ao canto do ginásio. O professor P deu algumas instruções e a sessão teve início, nós adultos fomos enchendo algumas bolas novas que haviam chegado e entregando às crianças para explorarem, S numa das tarefas percebeu que se ficasse encostado ao banco, a bola não ia para o chão, experimentámos também os novos colchões, contudo, o grande foco das crianças foram as formigas. Br inclusive apanhou uma para o seu braço e veio mostrar-nos (Nota de campo n.º 224, dia 10 de janeiro).

Os interesses mais comuns observados do grupo são carros, histórias com princesas, dinossauros (tema do projeto de CDEI que desenvolvemos). As notas de campo evidenciam tais interesses. Tg apresentou o seu tesouro, uma revista de carros, identificou a maioria das marcas presentes, inclusive, uma que eu não conhecia (Nota de campo n.º 228, dia 11 de janeiro).

La afirmou gostar de explorar os dinossauros, porque existem muitas variedades e estava a estudar para descobrir todos, sendo o t-rex o que ele mais gostava de encontrar, comparando-o a um dinossauro. Sondamos que outras crianças gostavam de fazer sobre os dinossauros, onde Br sugeriu os animais da selva, tendo perguntado às crianças que ficaram mais caladas sobre o que gostavam de fazer. Para saber qual o grupo preferia fizemos uma votação, tendo ganho os dinossauros, votado pela maioria, apenas quatro (Fa, I, S e L) votaram nos animais da selva, sendo que I e L votaram em ambos e Fa e S haviam dito anteriormente que queriam os dinossauros (Nota de campo n.º 47, dia 23 de outubro).

As crianças do grupo da PPS II apresentam uma maior habilidade/interesse na evolução no traço, visível pela facilidade em transpor para o papel, pelo desenho das suas ideias e desenhos, o vocabulário, ou seja, a facilidade em se exprimir, utilizando um

vocabulário enriquecido e variado, o rápido raciocínio lógico matemático. Observa-se necessidades ao nível da modelagem de comportamentos e atitudes, da concentração, da capacidade de focar e dar respostas assertivas, da autoconfiança e segurança, para facilitar as descobertas e lidar com as frustrações diárias. Notam-se diferentes níveis de desenvolvimento, devendo procurar uma maior homogeneidade de desenvolvimento (entrevista realizada à TC).

A relação educador e criança(s) assenta na confiança, na compreensão e atenção, no fomento da cooperação e da motivação das crianças, aumentando as suas aprendizagens (Webster-Stratton, 2018). Paula e Faria (2010) alertam que só é possível estimular e ensinar através do afeto e do carinho, pois educar não significa apenas repassar informações ou direcionar um caminho/trilha, o que o docente considerar certo. Educar é “ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, bem como de seu papel dentro dela”, “saber aceitar-se como pessoal e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades”, “oferecer diversas ferramentas para que a pessoa possa escolher o seu caminho, entre muitos” (p.3), visando determinar o compatível com os seus valores, a sua visão do mundo e face às circunstâncias adversas que encontre (Paula & Faria, 2010).

A relação entre as crianças e a equipa educativa é uma relação *familiar, confiante e carinhosa*: “S chegou e partilhou que no caminho para cá havia caído e chorado” (Nota de campo n.º 47, dia 23 de outubro), “Durante a pintura, Bn diz-me “Beatriz! Eu risquei, mas não tem mal!”, alertando-me que ela saíra do risco, mas como a mesma declara, não tem mal” (Nota de campo n.º 248, dia 16 de janeiro), “N pediu a Fr se podia mostrar o que trazia na mochila, tirando desta um peru, uma coruja das neves e um dragão, TC cumprimenta com uma grande “Olá!” o seu dragão, N sorri e orgulhoso pousa-o na mesa” (Nota de campo n.º 246, dia 16 de janeiro).

A colaboração escola famílias suporta benefícios para as crianças, como um melhor desenvolvimento e resultados, maior motivação, aprofundamento de atitudes fundamentais ao sucesso escolar, (assiduidade, empenho e bom comportamento), face à sua valorização nos agregados famílias das crianças e na comunidade. As famílias assumem atitudes e expectativas mais favoráveis à educação, uma visão mais positiva dos filhos, na qualidade de estudantes, desenvolvem conhecimentos e competências para uma

maior confiança e eficácia. E aos profissionais de educação conhecer melhor as características e necessidades das famílias e das crianças, favorecendo a adaptação e a aproximação da cultura da instituição à comunidade (Zenhas, 2010).

No que diz respeito às famílias da sala amarela, a maioria possuía mestrado ou licenciatura, pertencem à classe média alta (Conversa informal com a educadora cooperante). Estas são convidadas a participar nas festas de anos dos filhos, em atividades promovidas pela instituição ou pela sala, por vezes, vêm à sala partilhar o que fazem no seu dia a dia, contar uma história ou recriar um momento em sala. A troca de informação entre as famílias e a instituição dá-se através de uma planificação semanal enviada por e-mail, resumindo as várias atividades e momentos vividos ao longo da semana, acompanhada de fotos ou pequenos vídeos, por telefone, além do contacto diário com a educadora. Os pais respondem aos pedidos da educadora para participar em atividade de conta e mostra, como a apresentação dos momentos especiais vivenciados, como as férias, por exemplo:

Fr pegou no envelope branco e perguntou ao grupo o que estava lá dentro e quem trouxe, Tm responde que o dele é o vermelho. Fr espreita para dentro do envelope, porque como não se sabe de quem é não se deve mexer, retira um bocadinho da foto e Lo exclama ser dela, Fr lê a dedicatória escrita por trás da foto e Lo levanta-se para contar, “*Fui dar comida aos coelhos!*”. Espreitámos o próximo envelope, D identificou-o, mostrou as suas fotografias e contou-nos “*Eu tinha bolinhas, recebi uma pista com 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 andares*”. Tm assim que Fr levantou o seu envelope afirma ser o seu, pegou nas fotografias e afirmou “*Fui tirar uma foto com o pai Natal, depois andar de baloiço! Havia um castelo!*”.

TC: “*Onde é Perlím?*” (nome que constava em uma das fotografias)

Tm: “*É ao lado!*”

Fr: “*Ao pé da casa dos avós? Tu disseste que ias para lá!*”

Tm: “*Não!*”

TC: “*Temos de ver onde fica! Foste ao castelo?*” (visível numa das fotos)

Tm: “*Sim, lá em cima!*”

TC: “*E encontraste algo?*”

Tm: “*Sim! Lá em baixo!*”

TC fica espantada

Fr: “*Viste o pai Natal?*”

Tm: “*Sim!*” (orgulhosamente)

Fr: “*Foi lá a casa?*”

Tm: “*Foi à das avós, entrou pela porta!*”

TC: “*Como ele estava?*”

Tm: “*Tava cansado!*”

TC: “*E deste-lhe bolachas?*”

Tm: “*A avó não deixou.*”

Fr mostrou a foto de Fa que se levantou e Tm sentou-se.

Fa: “*Eu fui para ao pé da praia, ver os foguetes!*”

TC: “*Havia foguetes?*”

Fa: “*É porque eu tava na praia!*”

TC: “*Foi no dia de Natal, quando veio o pai Natal?*”

Fa: “*Não! Foi no dia dos foguetes!*”

TC “*Foi o Ano Novo, começou 2024.*”

Fr lembrou-se que temos mais uma coisa para mostrar, TC pede-lhe F se levante e explique porque trouxe o bolo, “*A mãe fez, eu queria partilhar!*”, em forma de coração. TC alertou para o aniversário de M, considerando-a a mais velha da sala, diz-lhe quem faz cinco anos tem de lavar a panela da sopa, M ri-se e nega. Fr questiona CO o que fez nas férias, a mesma responde “*Asneiras!*”, TC interrogou-a do seu dia a dia com a avó, CO descreve-o, contando ainda o seu Natal. TC perguntou aos outros meninos quais as suas prendas favoritas (Nota de campo n.º 208, dia 3 de janeiro de 2024).

A aplicação de testes sociométricos junto do grupo de crianças, recorrendo às questões: i) “Quais são os três colegas que escolhias para brincar contigo aos pais e às mães na casinha?”, ii) “Quais são os três colegas que escolhias para jogar futebol contigo no recreio?” e iii) “Os teus pais vão-te levar a um jogo de futebol no fim de semana, que três amigos escolhias para ir contigo?”, realizando posteriormente a construção da matriz sociométrica e devida análise, permitiram perceber as relações entre os pares, bem como, a aceitação ou exclusão de membros da sala. Permitiu, também, identificar os géneros

com que preferem brincar (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, subcapítulo 12. Testes Sociométricos, pp. 296-306).

Constatou-se que existem sete crianças (37%) com índice sociométrico muito abaixo da média, sete abaixo da média (37%), duas na média (10,5%), um acima da média (10%) e duas muito acima da média (10,5%), ambas meninos - Tm e N, com dezasseis e quinze respetivamente. Alerta-se para duas escolhas fortes, Bn que escolhe Br e M a N nas três questões. As meninas escolhem em média 6,2 vezes e dez crianças, os meninos escolhem 6 vezes e 4,9 crianças, sendo as meninas escolhidas em média quatro vezes e os meninos 5,8 vezes. De modo geral, as meninas escolhem tanto meninas como meninos, embora, os meninos escolham mais meninos. Na primeira pergunta, existem pares que se escolhem mutuamente, escolhas parcialmente recíprocas, A e T, CG e CO, CG e L, CG e LO, Fa e I, N e Tm, S e TG. O mesmo decorre para a segunda com Br e Tg, D e La, D e Tm, bem como para a terceira entre La e Tg, N e Tm. Salienta-se que entre estes pares, não se formulam escolhas totalmente recíprocas, por não existirem em comum nas três perguntas. Torna-se assim evidente que não existe nenhum grupo fechado de pares.

Relativamente às brincadeiras associadas estereotipicamente ao género feminino, ambos os géneros escolhem maioritariamente de entre os elementos do mesmo. Contudo, nas associadas ao género masculino escolhem ambos os géneros escolhem mais meninos. Para conviver com as suas famílias, acabando por entrar mais nas suas vidas privadas, fora das instituições, tanto meninos como meninas escolhem meninos.

No próximo capítulo, procederei a uma análise reflexiva da minha intervenção em jardim de infância (JI), tendo por base as caracterizações anteriores e apresentarei as minhas intenções ao longo da PPS II.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Pretende-se neste capítulo e a partir da caracterização anterior, apresentar as minhas intenções para a ação e avaliar a sua concretização, baseadas em três eixos de intervenção fundamentais: i) as crianças, ii) as famílias e iii) a equipa educativa. Tenciona-se, de igual forma, explicitar o processo de intervenção ao longo da PPS II.

### **3.1. Intenções para a ação**

A intencionalidade define a intervenção do/a educador/a, exigindo a reflexão das suas conceções, valores subjacentes às finalidades educativas da sua prática, visando a atribuição de sentido, a aquisição de um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Durante o ato de planear, o/a educador/a prevê e antecipa o mais importante a desenvolver, acolhe sugestões das crianças e situações imprevistas (Silva et. al., 2016).

Do dia a dia, emerge uma significativa variedade de registos que retratam as vivências e experiências vivenciadas, objetivando a melhor compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A recolha que foi intencional viabiliza a reconstrução do processo educativo e do progresso das crianças, instrumentos base para um currículo emergente e possibilitador da interpretação conjunta, podendo clarificar as intenções pedagógicas, salientar os processos de aprendizagem das crianças e promover a participação das famílias e apoiar os profissionais nas reflexões sobre a prática (Cardona et al., 2021).

Ao definir uma intencionalidade, pretende-se expressar e formalizar funções, finalidade, sentidos e organizações, assim, estabelece-se quatro processos centrais, i) a tentativa de conceptualizar a articulação de cuidados e processos educativos; ii) a atenção privilegiada, dados processos/produtos da sua atenção; iii) a importância dos processos de controlo, tanto da criança como do processo educativo e iv) a tentativa de definir as conceções pedagógicas e métodos de promoção da aprendizagem (Coelho, 2009).

Além das intenções descritas seguidamente, foi solicitada a elaboração de um Portefólio do Desenvolvimento e Aprendizagem. Escolhi o N, pela relação de proximidade que estabeleceu comigo desde o início do estágio, a sua facilidade de comunicação e grande amizade com os pares, tendo sido ele a escolher as fotografias

presentes e o *layout*. O adulto com quem os momentos de interação são observados é a educadora da sala, TC.

### 3.1.1 Para com as crianças

Desta forma, a minha primeira intenção definida ao iniciar o estágio foi o **estabelecimento de relações afetivas estáveis e autênticas com as crianças**, acolhendo e respeitando-as. Relações preponderantes para um clima de segurança, de confiança, promotor de autoestima e que permitiria conhecer melhor cada criança, ao respeitar as suas vontades, interesses, opiniões e necessidades, enquanto seres únicos e atores sociais (Silva et al., 2016). A autenticidade é facilitadora da aprendizagem, ao incluir apreço, carinho, confiança, respeito, o clima de aprendizagem é fortalecido, a escuta sensível, não enviesada, empática viabiliza um contexto libertador e estimulante de aprendizagens auto-iniciadas e de crescimento, valorizando nas crianças e adultos os seus talentos e interesses (Hohmann & Weikart, 1997). A equipa educativa é muito próxima do grupo, conhece bem as suas necessidades, as dificuldades de cada criança e potencialidades. A sala amarela gosta de estar em grupo, seja a brincar ou a realizar alguma atividade, são preocupados uns com os outros, apesar de, por vezes, ser notória alguma discussão, o que veio a constituir o tema da investigação que realizei. (Cf. Capítulo IV. Investigação em Jardim de Infância).

A segunda intenção foi a **preparação de propostas adequadas** baseadas nos interesses, potencialidades e necessidades do grupo; a terceira consistiu em **observar e escutar as crianças** e a quarta intenção que defini foi **valorizar a participação das crianças**. As crianças possuem um enorme potencial de energia, curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo envolvente, pelo que ao reconhecer as capacidades das crianças na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, encara-se a criança como sujeito e agente do processo educativo, isto é, valorizar os seus saberes, competências e desenvolver as suas potencialidades (Silva et al., 2016). As crianças da sala amarela são extremamente *curiosas*, gostam de saber como as coisas funcionam, fazem perguntas, levantam hipóteses e soluções para os problemas.

Conforme o tema da minha investigação, tencionei **encorajar as crianças a expressar-se e a procurar resolver autonomamente os seus conflitos**, pois que o grupo

apresentava uma certa dificuldade a resolver os seus conflitos, recorrendo aos adultos presentes, embora que ainda inerente à faixa etária em que se encontravam. A resolução de conflitos interpessoais mobiliza, simultaneamente, recursos cognitivos e afetivos, facilitando a compreensão de como estes aspetos interagem na regulação da conduta. Fornecendo informações importantes para o esclarecimento da referida mobilização conjunta, bem como, no funcionamento psicológico na infância e adolescência, num determinado contexto cultural (Leme, 2004).

No que concerne ao projeto desenvolvido no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI), defini, ainda, **perceber quais os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a temática dos dinossauros, aprofundar os mesmos e adquirir novos**, a partir de atividades a implementar, criando um ambiente rico de experiências e de fruição, **atendendo às necessidades das crianças, dando continuidade ao trabalho realizado pela equipa de sala, transmitindo confiança e promovendo um bom ambiente e clima, focando a relação positiva**. As crianças possuem um enorme potencial de energia, curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo envolvente, ao reconhecer as capacidades das crianças na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, encara-se a criança como sujeito e agente do processo educativo, isto é, valorizar os seus saberes, competências e desenvolver as suas potencialidades (Silva et al., 2016).

Santos, Conceição e Dias (2013) defendem que ao planificar ao longo da Educação de Infância, deve-se “adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses”, sendo “elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada um” (p. 473).

Estabelece-se como dever de um educador conceber e desenvolver o currículo, sendo seu papel planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, as áreas e os projetos, objetivando a construção de atividades integradas (Neves, 2018). O educador de infância ao trabalhar em creche deverá possuir conhecimentos específicos e concretizar planificações apropriadas, suportadas pelo conhecimento do desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida e respetivas finalidades educativas (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2013). Individualizada, respeitadora dos tempos de cada criança e

flexível. Coelho (2004) citado por Neves (2018) alerta para a influência na prática profissional do educador/a das crenças, teorias implícitas, conhecimentos práticos e modo de articulação entre a mesma.

A planificação poderá ser feita com as crianças, organizando-se em torno de três processos. Observação, “processo contínuo contextual para avaliar as aprendizagens das crianças no contexto educativo em que se proporcionaram oportunidades de aprendizagem” (Neves, 2018, p. 317). Escuta, “tempo em que se ouve a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, ou seja, sobre a participação na dinâmica pedagógica que potencia a aprendizagem”, neste processo “o educador procura informação sobre os conhecimentos das crianças, os seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, (...) desejos, no contexto de uma ética de reciprocidade” (Neves, 2018, p. 317). E, por fim, a negociação, “entendido como o processo de conversa com as crianças sobre os processos e os conteúdos curriculares, ritmos e modos de aprendizagem” (Neves, 2018, p. 317).

### 3.1.2 Para com as famílias

As famílias da sala amarela revelaram ser zelosas relativamente aos seus/suas educandos/as; muitas conheciam os pais dos amigos, participavam ativamente na vida da sala, através da partilha das suas férias, fins de semana, revelando grande envolvimento.

Zenhas (2010) consciencializa para uma mudança de perspetivas, se antigamente se pensava que ao transpor o portão, as crianças e jovens assumiam diferentes papéis (filhos e alunos), atualmente as instituições e as famílias têm o mesmo objetivo, o bom desenvolvimento integral, o sucesso académico e educativo. Por conseguinte, as instituições assumem a missão de promover as aprendizagens, o bem-estar das crianças e a integração social, sendo necessária uma conjugação de esforços entre profissionais de educação, as famílias e a comunidade, perspetivando uma educação de qualidade (Mata & Pedro, 2021).

Todas as crianças possuem uma experiência social única que as tornam singulares, devendo-se valorizar as suas experiências em ambos os universos (família e organização socioeducativa), considerando-as um ator social implícito, cujo “corpo e mente são portadores de uma cultura que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis sobretudo no modo

como elas se exprimem nas situações sociais com que se confrontam ou confrontarão” (Ferreira, 2004, p. 66), com um stock de conhecimentos e um habitus, ou seja, “pré-requisito estruturador dos processos de socialização que ocorrem no seio do grupo familiar” (Ferreira, 2004, p.66) e que antecedem o ingresso em organizações socioeducativas (Ferreira, 2004).

Tal conjugação de esforços consiste na Teoria da sobreposição das esferas de influência, de Epstein, isto é, a escola, a família e a comunidade definem-se como três esferas parcialmente sobrepostas, que a criança integra e que a influenciam, partilhando objetivos comuns, que serão alcançados mais eficazmente pela partilha de esforços e intervenção coordenada, agindo cada uma conforme as respectivas especificidades, tendo em conta, que quanto maior a sobreposição maior será a sua articulação, ou seja, sobreposição. Contudo, os contextos possuem uma área de intervenção própria, não devendo imiscuir entre si, mas sim respeitar-se (Zenhas, 2010).

Surgindo assim, o conceito de envolvimento parental, de acordo com Mata e Pedro (2021), “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos” (p.12). Tratando-se, segundo os mesmos autores, dos domínios: i) comportamental; ii) disponibilidade pessoal; iii) envolvimento cultural; iv) comunicação casa/escola; v) envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa e vi) envolvimento parental centrado em atividades na escola.

Desta colaboração escola e famílias advêm benefícios seja para as crianças, um melhor desenvolvimento e resultados escolares, o aumento da motivação, o aprofundamento de atitudes fundamentais ao sucesso escolar, tais como, a assiduidade, o empenho e bom comportamento, pela sua valorização nos agregados familiares das crianças e na comunidade. Assim como para as famílias, assumir de atitudes e expectativas mais favoráveis à educação, visão mais positiva dos filhos enquanto estudantes, desenvolvimento de conhecimentos e competências para a uma maior confiança e eficácia. E ainda para as instituições, o reconhecimento social, facilitar aos profissionais de educação um melhor conhecimento das características e necessidades das famílias e crianças, favorecendo a sua adaptação e aproximação à cultura da escola à comunidade (Zenhas, 2010).

Como tal, no que se refere às famílias considere **estabelecer uma boa relação**, ou seja, *positiva*, de empatia e de respeito, tentando transmiti-lhes confiança e segurança. Outra das minhas intencionalidades relaciona-se com os **pedidos de assinatura do protocolo de consentimento informado para a realização do portefólio da criança e de consentimento informado para a realização de registos fotográficos e/ou filmagens para a elaboração do portefólio da criança**, especificamente aos pais de N (cf. Anexo B e C respetivamente).

### 3.1.3 Para com a equipa educativa

Os membros de uma equipa partilham um mesmo comprometimento para com uma abordagem educacional, trabalham em conjunto para tocar informações fidedignas sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia das mesmas. Estes esforçam-se para aprofundar a sua compreensão, tanto do currículo, como de cada criança individualmente, com o objetivo de oferecer um contexto consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação e consoante na sua concretização. O trabalho em equipa é um processo interativo, de aprendizagem pela ação implicador de um clima de apoio e mútuo respeito (Hohmann & Weikart, 1997).

O trabalho em conjunto entre adultos, permite estabelecer e manter os contextos de aprendizagem ativa para as crianças. A referida colaboração de equipa produz conhecimento, o sentido de trabalho bem-sucedido e o sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensa de forma semelhante, valorizando o os colegas ao conversar e resolver problemas. Assim, compreender a possibilidade de prestar às crianças um serviço educativo com uma abordagem consistente, pois definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto estratégias para os concretizar (Hohmann & Weikart, 1997).

Epstein e Hohmann (2019) estabelecem cinco elementos-chave como estratégias para o trabalho em equipa diário:

- i) “Estabelecer relações de apoio entre adultos” (p.126), através de uma comunicação aberta, do respeitar das diferenças individuais e de ser paciente com o processo de trabalho em equipa;

- ii) “Recolher informação fidedigna e precisa sobre as crianças” (p.129), pela observação das crianças ao longo do dia, a realização de registos anedóticos sobre as observações e a suspensão de juízos de valor;
- iii) “Tomar decisões em equipa sobre as crianças: interpretar as observações e planear o que fazer a seguir” (p.131), recorrendo à reflexão sobre o significado das ações das crianças, à geração de estratégias de apoio e à sua experimentação, bem como, reflexão conjunta sobre a sua eficiência;
- iv) “Planear as lições: usar os elementos do currículo para planear o programa do dia” (p.134) ao planear em conjunto num período consistente, mutuamente aceitável, utilizar a estratégia planear-fazer-rever eficiente e eficazmente, mantendo o foco e a organização durante a planificação, da decisão conjunta sobre como planear e registar decisões, da rotatividade nas tarefas e da capitalização das forças de cada membro;
- v) “Tomar decisões conjuntas sobre o trabalho em equipa” (p.140), por debater os papéis e as expectativas dos membros desta, a partilha de responsabilidade pelo funcionamento da equipa e a tomada de decisões curriculares como equipa.

A equipa da sala amarela revelava-se bastante *coesa*, existindo uma frequente reflexão conjunta, debatendo situações e planificações, agindo como um só ator, pelo que estabeleci as minhas intenções a partir do *bom* clima vivenciado em sala: i) **dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa de sala, transmitir confiança e promover um bom ambiente e clima, focando-me numa relação positiva**. Pretendi sentir-me parte da equipa, como um elemento integrante, com valor e que contribuísse para a sala, podendo esclarecer dúvidas, questionar, dar ideias, sugestões e opiniões, pretendendo um clima de colaboração, comunicação e proximidade. E por último, **respeitar os valores da organização socioeducativa**.

### **3.2. Avaliação da concretização das intenções para a ação**

Antes de explicitar o processo de intervenção, tendo exemplificado a rotina que vivi na Sala Amarela, no capítulo 1, secção 2.4.2 Rotina, onde se encontra a descrição de

um dia tipo, irei acrescentar mais algumas informações, para melhor evidenciar o dia a dia vivido.

As salas do pré-escolar realizavam algumas atividades em conjunto: Dia Mundial da Alimentação, Dia Internacional para a Erradicação da Pobreza, *Halloween*, teatro de São Martinho, ensaio para a festa de Natal, teatro de Natal, espetáculo de Natal e troca de prendas, a título de exemplo. O grupo da sala amarela realizou, ainda, uma saída ao exterior, ao Museu de Lisboa; duas companhias de teatro vieram à instituição apresentar duas peças, “O presente perfeito” pela Papa Léguas e “O Príncipezinho” pela Etcetera.

Integrado no programa curricular da instituição, tive a oportunidade de acompanhar as atividades de Música, Movimento e Drama, que decorria às terças-feiras, Educação Física e Inglês, às quartas, Nutriciências, em algumas segundas. Na tabela 5, que se apresenta a seguir, encontra-se descrita uma nota de campo e identificam-se outras presentes no portefólio individual da PPS II.

### **Tabela 5**

*Notas de campo das sessões de Música, Movimento e Drama, Educação Física, Inglês e Nutriciências*

<i>Sessões</i>	Outras Notas de Campo (cf. Anexo A)
<i>Música, Movimento e Drama (MMD)</i>	<p>A sessão começou com a habitual canção do “Olá Olá!”, o grupo de crianças cantou com lugar que remete para os adultos, assim D ao terminar alerta para o mesmo, seguidamente cantámos a canção do saco misterioso, de onde saiu a abelha, La comentou “Sempre cheia de sono!” e Bn respondeu “Precisa de uma cama!”, esta escolheu três crianças diferentes, que ainda não tivessem sido, para lhes dar um beijinho, depois voltou para o saco grande verde da professora.</p> <p>Posteriormente, cantámos a canção “Com a mão eu...”, dançando através de gestos representativos de não, chau, carinho, beijinho, coração, palmas, tocar viola e bater no chão. Por fim, após cantar a canção do saco misterioso, de onde saiu a aranha, o grupo cantou uma canção para a mesma saltar, com os ovos sonoros, percussão corporal e pernas cruzadas tocamos a canção de abertura da família Adams, cantámos uma canção de Halloween, onde tivemos de seguir as indicações da música para cantar como um gato da bruxa, um</p>

	<p>monstro, um fantasma, um lobo, um esqueleto e uma múmia, enquanto dançávamos pelo espaço. A sessão terminou com a criação de uma história que mais tarde foi representada corporalmente (Nota de campo n.º 59, dia 31 de outubro).</p>	<p>novembro, pp.238; - Nota de campo n.º 104, dia 28 de novembro, pp.289.</p>
<p><i>Educação Física</i></p>	<p>A sessão iniciou com um jogo das cadeiras adaptado, as crianças deveriam ocupar o interior do arco, caso ficassem de fora deveriam tocar com as mãos no chão e saltar, L cede o seu arco a Tg para que este não fique repetidamente de fora, CO chora porque D ocupou o arco cor-de-rosa que ela queria pela cor, na jogada seguinte D apanha o arco rosa e oferece a CO, ocupando o arco ao lado. Seguidamente, pegaram no arco com os braços esticados no ar e circularam pelo campo, depois colocaram-no atrás das costas, saltaram “como cangurus”, colocaram o arco à cintura e “andaram à pinguim”, posteriormente de costas, canguru de costas, saltaram para dentro e para fora do arco, o mesmo de costas, atiraram o arco ao ar e deveriam saltar para dentro deste. O professor solicitou que me viessem entregar os arcos e sentar encostados ao muro, distribuiu uma bola para cada grupo de 4 crianças, tendo eu integrando o último grupo com D, B e Tg, em que jogamos à batata-quente com uma bola, com duas atirando a passe-peito e, mais tarde, rolando-a pelo chão. Por fim, já no ginásio, o professor guiou o relaxamento, que as crianças apelidam de “jogo do dormir”, é colocada uma música calma e as crianças deitam-se dispersas pelo chão (Nota de campo n.º 13, dia 4 de outubro).</p>	<p>- Nota de campo n.º 29, dia 11 de outubro, pp.140; - Nota de campo n.º 40, dia 18 de outubro, pp.154; - Nota de campo n.º 52, dia 25 de outubro, pp.178; - Nota de campo n.º 73, dia 8 de novembro, pp.220; - Nota de campo n.º 84, dia 15 de novembro, pp.239; - Nota de campo n.º 206, dia 3 de janeiro, pp.526.</p>
<p><i>Inglês</i></p>	<p>Ph, o professor, começou por prepara a sala para construir um autocarro com as cadeiras, seguidamente juntou-se a nós na roda para cantar a canção “If you are happy”, posteriormente chamamos o Mrs. Monster batendo na caixa dele e chamando por ele, batemos as nossas assas para que ele não caísse ao voar. O professor mostrou 3 cartas que trouxera com um carro, um autocarro e um comboio, cantou-se a canção do autocarro, questionou quais necessitam de bilhete para podermos andar: Bn “Não só, o elétrico., M “O elétrico</p>	<p>- Nota de campo n.º 14, dia 4 de outubro, pp.124; - Nota de campo n.º 53, dia 25 de outubro, pp.179; - Nota de campo n.º 74, dia 8 de</p>

	<p>passava aqui! E era um palácio aqui!”, TC incentivou o grupo a contar ao professor a história da princesa Aurora.</p> <p>Posteriormente, em duas fases, a primeira conduzida por TC e a segunda por mim, o grupo viajou no autocarro, cantando a canção das rodas do autocarro.</p> <p>A sessão terminou com as crianças a atirar ao ar as folhas que pintaram na sessão anterior, enquanto cantavam a canção das folhas de outono e o jogo da memória com as cartas anteriores, onde P baralhava a carta do carro e do autocarro e questionava a cada criança onde estava o caro (Nota de campo n.º 29, dia 11 de outubro).</p>	<p>novembro, pp.221;</p> <p>- Nota de campo n.º 85, dia 15 de novembro, pp.240;</p> <p>- Nota de campo n.º 207, dia 3 de janeiro, pp.326.</p>
<p><i>Nutriciências</i></p>	<p>Quando cheguei à sala de atividade, havia iniciado já a sessão de Nutriciências, combinava-se a receita para os bananas snacks e do trio puf (iogurte, doce de maçã, arroz tufado com cacau), com o grupo sentado no tapete azul, passando para as mesas quando solicitado. O preparo dos bananas snacks foi dividido em pequenas tarefas encarregues às crianças. No trio puf cada criança preparou para um amigo. R não gostava do doce da maçã, tendo, posteriormente, feito um sem o mesmo, algumas crianças estavam com relutância em provar, contudo, após misturado gostaram (Nota de campo n.º 264, dia 22 de janeiro).</p>	<p>- Nota de campo n.º 44, dia 23 de outubro, pp.165.</p>

A construção de um portefólio individual (Cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, pp. 106-516), constando todas as reflexões e notas de semanais revelaram-se um suporte para a minha prática, podendo aprofundar assuntos que não sabia tanto, saber como proceder ou como se constroem/desenvolvem determinados aspetos. A inclusão das planificações permitiu a reflexão, onde podia escrever as minhas conceções e observações, levando-me a considerar novos aspetos na planificação seguinte. O portefólio da criança N encontra-se também presente no Anexo A. (Cf. Anexo A1. Portefólio da criança, pp. 481-509).

### 3.2.1 Para com as crianças

Quanto à minha primeira intenção, o **estabelecimento de relações afetivas estáveis com as crianças**, considero que a consegui de forma muito natural; permiti ao grupo conhecer-me e as crianças foram-se afeiçoando a mim com grande facilidade. Não

considero que exista alguma criança com quem eu tenha sentido dificuldade em ganhar a sua confiança. Eu ouvia o que me queriam contar, conversávamos sobre os mais diversos assuntos e brincávamos juntos, como iguais, mas também atuava como adulto em sala, ajudava quando me solicitavam, ajudava nas rotinas, fui-me configurando alguém em quem podiam confiar e acolhê-los quando necessário, desafiando-os por vezes. Procurei sempre respeitá-las como indivíduos únicos, competentes e com diferentes capacidades. Sinto que a minha relação com todas as crianças era muito *boa*, todos me procuravam para brincar, contar novidades, conversar ou ajudar, queriam saber coisas sobre mim - que eu contava, tendo-lhes mostrado fotos dos meus animais; durante as atividades, sentava-me junto deles, participando e levando à interação. Gostaria de salientar alguns exemplos: o momento da minha apresentação ao grupo, o adormecer do grupo, onde me sentava junto das crianças, principalmente de D por ter mais dificuldade em adormecer, um exemplo das minhas participações durante uma sessão de educação física, quando mostrei as fotos dos meus animais, uma atividade planificada por TC que ajudei na concretização, o *Halloween*, em que, tal como eles, fui mascarada, a partilha de S, um diálogo que decorreu durante uma das atividades que TC dinamizava, outro exemplo de partilha, no caso de M, e uma intervenção para acalmar A:

O grupo de crianças sentou-se no tapete, eu e TC em cadeiras em frente aos mesmos. M trouxe o cartaz das suas férias que apresentou aos colegas e contou a partir deste as suas férias, indicando os lugares, as pessoas presentes e a escolha da cor da cartolina (amarela). De igual forma, recomendo à minha carta de apresentação, na minha vez apresentei-me, começando por ler o texto presente, contámos até 22 com recuso aos dedos das mãos, tentámos localizar especialmente onde ficaria Samora Correia (no Norte, no Sul ou “*perto de nós*”) (Nota de campo n.º 2, dia 2 de outubro).

Todos exceto M, que foi brincar para o recreio com a sala dos 5 anos, deitaram-se nos catres, eu e a educadora tapámos-os e TC colocou música de fundo. Sentei-me junto de Bn que me esticava a mão quando passei por ela (Nota de campo n.º 5, dia 2 de outubro).

O professor solicitou que me viessem entregar os arcos e sentar encostados ao muro, distribuiu uma bola para cada grupo de 4 crianças, tendo eu integrando o último grupo com D, B e Tg, em que jogamos à batata-quente com uma bola, com duas atirando a passe-peito e, mais tarde, rolando-a pelo chão (Nota de campo n.º 13, dia 4 de outubro).

L questionou-me se eu tinha algum animal de estimação, tendo acabado por falar e mostrar fotos e vídeos dos animais da minha avó, dos borregos, ovelhas, coelhos e galinhas (Nota de campo n.º 17, dia 6 de outubro).

O grupo foi dividido em três partes, quatro crianças foram pintar os rolos de castanho, outros foram desenhar a cama da princesa, para depois recordar de papel de jornal os colchões, colá-los, desenhar a Princesa à parte e colar, os restantes foram brincar pelos cantinhos. TC fora cortar o papel de cenário e dispor na estrutura da casinha, a auxiliar Fr na mesa dos rolos e eu na do desenho e colagem (Nota de campo n.º 37, dia 17 de outubro).

Cheguei à instituição já mascarada de dragão, dado ser o dia da festa de *Halloween*, o grupo encontrava-se no recreio, com a auxiliar Fr, fui abraçada e o meu fato puxado pelas crianças que vieram para junto de mim, assim que me viram, por começar a chover, pedi que o grupo fizesse comboio, dirigimo-nos para o refeitório, onde as crianças se dividiram entre três mesas para pintar desenhos temáticos, brincar com o lego e outra, onde ficaram essencialmente D e Tg, para brincarem com os seus brinquedos de casa. T era uma bruxa, L uma bruxa esqueleto, Tg uma abóbora, Fa uma bruxa esqueleto, Bn um esqueleto, I uma Princesa Elsa, CO e CG uma bruxa, M uma bruxa *Sky* (Patrulha Pata), Tm um esqueleto, Lo uma bruxa má, N o *Darth Vade*, La, Br, F e S um esqueleto, D um morcego, A uma aranha e R só se mascarou mais tarde para a fotografia (Nota de campo n.º 55, dia 27 de outubro).

O grupo da sala amarela e da sala azul estavam no refeitório, numa mesa algumas crianças desenhavam, S desenhou um T-Rex, que mostra orgulhosamente a mim e à auxiliar Fr, M que estava perto de mim, pede-me que escreve “*Mariana*”, o

nome da sua irmã, ao lado do dele, que a mesma escreveu, copiando a escrita que fiz para o espaço entre ambos mais acima (Nota de campo n.º 66, dia 4 de novembro).

TC: “*Começamos cá em cima, damos a voltinha e damos outra voltinha!*”

La: “*R, tás igual a mim!*”

Eu: “*Eu escolhi vermelho!*”

CG: “*Eu também!*”

La: “*Também tás igual a mim! Aqui!*” (aponta para o colchão um em que usou o vermelho) (Nota de campo n.º 67, dia 4 de novembro).

Assim, que cheguei, M veio ao meu encontro, contou-me o seu aniversário e toda a festa de ontem, como foi e o que recebeu. F aproximou-se, tal como Lo que me mostrou a sua mala nova, F apresenta-nos o seu livro, “*O grande livro das aventuras dos dinossauros*”, decidimos ir para uma das mesas do refeitório ver o seu livro (Nota de campo n.º 210, dia 5 de janeiro).

No comboio para a sala, A para e começa a chorar, ao ver-me olhar para ele, diz “*O Tm passou-me à frente!*” (Nota de campo n.º 292, dia 30 de janeiro).

A segunda intenção, **a preparação de propostas adequadas baseadas nos seus interesses, potencialidades e necessidades**, foi essencial, assim como as terceira e quarta intenções - **observar e escutar as crianças, bem como valorizar a participação das crianças**, atitudes preponderantes para ser um bom educador/a e estagiário/a. Numa fase inicial, tentei compreender que conhecimentos as crianças já possuíam acerca da temática dos dinossauros, o que pretendiam saber, levando à aquisição de novos conhecimentos. Mais tarde, nas propostas provenientes das questões que os mesmos lançaram e tendo em conta as necessidades e potencialidades do grupo, dei continuidade ao trabalho realizado pela equipa de sala.

No âmbito do referido projeto desenvolveram-se as seguintes atividades:

1. Início de um projeto (1.º Fase), descrito na nota de campo n.º 79, dia 13 de novembro:

Com o grupo sentado no tapete da sala, onde se encontrava já anteriormente, fui buscar a minha capa, onde guardava alguns dinossauros cortados e plastificados, dei individualmente ao grupo escolher qual queriam, tirando cada criança presente um para si, TC e Fr retiraram igualmente um para si. Iniciei a conversa perguntando se todos eram iguais, ao que o grupo respondeu que não, ao interrogar o porquê desta diferença, M identifica que uns são grandes e outros pequeninos, conversámos sobre as cores diferentes que têm, lembrei a conversa que tínhamos tido sobre projetos, onde escolheram sobre o que seria o nosso projeto e mostrei-lhe a tabela que construí para auxiliar na nossa planificação do mesmo, para dar início ao seu preenchimento. A cada coisa que escrevia, lia em voz alta para o grupo, por vezes, li o já escrito. Ao terminar de preencher a tabela e tendo a conversa em grande grupo acalmado, afixamos na porta a tabela e os dinossauros entregues ao grupo. D repara ao dirigir-se para o refeitório que o seu casaco era de dinossauros, chamando à minha atenção e de TC;

2. Planificações no âmbito do projeto de CDEI – apresentadas no Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, subcapítulo 17. Planificações no âmbito do projeto de CDEI, pp. 409-467 e ilustradas na seleção de figuras seguintes:

**Figura 5**

*Os dinossauros da sala amarela*





**Figura 6**

*Etapas da erupção do vulcão*



Bicarbonato de sódio

Detergente



Corante

Vinagre

Explosão

**Figura 7**

*Exploração de ovos fossilizados e escavação de esqueletos*



*Nota: Registos fotográficos cedido pela educadora (TC).*

**Figura 8**

*Sessão de cinema com a Sala Vermelha e a Azul*



## Figura 9

*Vírus criados pelo grupo*



3. Relativamente à 3.º Fase - “Os dinossauros da sala amarela” foi a primeira atividade implementada (Nota de campo n.º 86, dia 17 de novembro):

Coloquei-me novamente numa posição que todos me conseguissem ver, bem como ao cartaz, retomei a ideia das letras, o grupo reconhecer prontamente a letra U, apresentei-lhes todas a espécie presentes no cartaz, alertando para algumas especificidades, bocas grandes, nomes difíceis, o que poderiam comer, pescoço grandes, podendo ser primo da girafa de Fa, o Edmontonia ficou conhecido como o primo do A pela similaridade com o seu nome, uma cauda ou espinhos. Na segunda parte da atividade, disponibilizei canetas de feltro e lápis de cor, no centro da mesa e uma folha branca A4 a cada criança. Em grande grupo, escolhemos a partir das suas diferentes sugestões o Tyrannosaurus e o Edmontonia para os desenharmos. Assim, demos início às nossas representações com o auxílio do computador, onde podemos ver ampliado um dinossauro de ambas as espécies. À medida que terminavam podiam ir para o tapete brincar, escrevia os nomes na parte de trás das folhas para ficarem identificados. TC sugeriu-me que fosse a atividade presente no jornal da instituição, que iria ser montado nesse mesmo dia, agradei a oportunidade, colámos quatro dos desenhos numa cartolina e o título. O cartaz das espécies dos dinossauros foi afixado na porta do projeto e os desenhos que não foram para o jornal serão afixados num dos placards da sala (Excreto de nota de campo n.º 86, dia 17 de novembro);

4. O momento da divulgação do projeto foi realizado à sala azul - tendo criado um livro, como sugerido pelas crianças (Nota de campo n.º 241, dia 15 de janeiro:

O grupo encontrava-se sentado no tapete azul, solicitei-lhes que guardassem os tesouros no cobre, retirou-se o tapete, afastou-se um pouco a mesa-redonda e sentámo-nos em roda. Como alguns meninos não tinham estado presentes na semana anterior, em grande grupo, relembrou-se o que havíamos feito:

Tm: *“Havia dinossauros maus que queriam apanhar os bons!”*

Eu: *“Vimos um filme. E como eles se defendiam?”*

Tm: *“Com o rabo!”*

M: *“Tinha um vulcão e um meteoro! Que depois matou, mas alguns conseguiram fugir!”*

Eu: *“Do que eles andavam a procura?”*

M: *“De água!”*

Eu: *“E o que fizemos mais?”*

La: *“Os vírus!”*

Eu: *“Porque fizemos os vírus?”*

Tm: *“Porque os dinossauros morriam?”*

Eu: *“Eles ficavam doentes?”*

Coro: *“Sim!”*

Eu: *“O que fizemos mais? Que eu trouxe assim umas caixas?”*

F: *“Encontrámos dinossauros!”*

Eu: *“E o que mais?”*

M: *“Ovos de dinossauros! Escondidos na neve?”*

Eu: *“Sabemos o nome da Terra onde os dinossauros viviam?”*

D: *“Planeta Terra!”*

M: *“Estão lá de baixo na terra!”*

Eu: *“Sabemos como era o esqueleto dos dinossauros?”*

T: *“São os ossos!”*

Eu: *“De tudo o que fizemos mais o que gostaram mais?”*

Bn: *“Eu gostei dos macacos!”* (filme)

Fa: “*Dos dinossauros pequeninos do filme!*”

M: “*Eu gostei dos dinossauros na terra e na neve!*”

Tm: “*Dos que queria apanhá-lo!*” (filme)

F: “*Gostei mais do carnotauros!*”

CG: “*Do bebê do filme!*”

S: “*Do meteorito!*” (filme)

Tg: “*Partir o ovo!*”

Bn: “*Dos bebês dinossauros!*” (filme)

Eu: “*Gostavam de ter feito mais alguma coisa?*”

Algumas crianças responderam “*Não!*”

Perguntei se gostavam de partilhar o seu projeto com outros meninos que não da nossa sala, face à resposta afirmativa, Tm e D sugerem a sala azul, tendo os restantes concordado, posteriormente, interroguei-os de como o faríamos:

Tm: “*Temos que ir a essa sala!*”, assim, questionei o que levávamos:

Tm: “*Coisas!*”

Eu: “*Que coisas?*”

M: “*Um livro!*”

Eu: “*Querem construir um livro?*”

Coro: “*Sim!*”

Eu: “*Então querem construir um livro e vamos à sala azul mostrar?*”

Coro: “*Sim!*”

As crianças ocuparam os lugares nas mesas e distribuíram-se tarefas, Bn quando nos levantávamos sugeriu desenhar mais dinossauros para o livro, questionei o que iríamos escrever na capa e contracapa e o que mais se colocaria. Desta forma, acordou-se que se escreveria como título “Os dinossauros da sala amarela!”, na folha de rosto “4 anos” e desenharíamos novos dinossauros para colar, inclusive na contracapa, dividindo tarefas pelas crianças (desenhar os dinossauros, fazer as letras).

Implementei, também, outra atividade, com o tema de *Halloween*, sendo um dos temas que a educadora pretendia trabalhar junto do grupo - “Há um fantasma” (Nota de campo n.º 49, dia 24 de outubro, cuja planificação se encontra no Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, subcapítulo 18. Planificação fora do projeto, pp. 468-476:

O grupo manteve-se sentado nas posições onde se encontravam, dado terem estado a apresentar os seus brinquedos de casa, desta forma, estavam sentados no tapete azul, eu puxei uma cadeira e sentei-me virada para eles, a educadora TC sentou-se perto do grupo.

Comecei por apresentar a contracapa do livro, visto a imagem ser mais escura, alusiva à noite e perguntar-lhe o que seria:

La: “*A noite do Halloween!*”

Eu: “*O que vemos nesta imagem?*”

Bn: “*Uma casa!*”

Eu: “*E vemos alguma coisa aqui nas janelas? Nas de cima ou nas de baixo?*”

Lo: “*Uma buxa! Lá em cima!*”

Eu: “*Será? E nas cá de baixo?*”

Lo: “*O gato!*”

Virei o livro mostrando-lhes a capa e interroguei se ainda era a bruxa e o seu gato, Bn afirmou ser um fantasma da noite de Halloween, disse-lhes que ia ver se a história tinha fantasmas, abri as guardas do livro de forma que eles ainda não os vissem, exclamei haver muitos e uma menina, virando o livro para o grupo, perguntei-lhes o que seria que essa menina ia fazer, La especulou que fosse fugir dos fantasmas, li-lhes o título, virei a primeira página que possui uma grande porta, bati e iniciei a narração da história, questionei-lhes a localização dos fantasmas à medida que virava as páginas de papel vegetal, o grupo gritava onde o fantasma estava para avisar a menina. Durante a narração, abordamos como eram os fantasmas, quais os seus formatos, como eles se sentiam pela sua expressão e que os mesmos só existiam na nossa imaginação.

Ao terminar, interroguei ao grupo porque seria que a menina da história não encontrava os fantasmas, La convicto afirmou “Porque ela estava a procurar nos

outros sítios!”), com este mote convidei-os para uma caça aos fantasmas pela instituição, alertando que os fantasmas só existem nas histórias e na nossa imaginação. TC alertou-nos que para ir à caça precisávamos de uns instrumentos especiais, A sugeriu levar a abóbora para nos proteger e a lanterna, vestimos as capas protetoras mágicas e iniciamos a nossa aventura, com as “pantufas” calçadas e em silêncio para não assustar ou espantar os fantasmas.

Primeiro dirigimo-nos à biblioteca, onde não vimos nenhum, mas ao abrir a porta da sala de música o grupo encontrou um, onde Bn “viu” um fantasma nas costas da TC, aqui conversamos sobre onde poderiam existir mais. La lembrou-se que por cima do 1.º Ciclo existe o sótão, que segundo o mesmo devia ter muitos fantasmas, formámos novo comboio e ele levou-nos até ao sótão, ao chegar ao piso dei-lhe a lanterna. Ao chegar ao sótão, a colaboradora Bt questionou o grupo do que andavam a fazer, porque queriam ir ao sótão e se já tínhamos encontrado algum, assim, abriu a porta que dava acesso ao mesmo, La e as restantes crianças entraram avistando o fantasma pendurado, CO chorou com medo. Bt que se encontrava a preparar a decoração de Halloween para a festa de sexta-feira, ofereceu-se para nos tirar uma foto como a moldura gigante e o espantalho de cartão em ponto grande.

Descemos novamente, para a nossa sala, o grupo sentou-se no tapete azul decorrendo o diálogo:

Eu: *“Eu tenho uma proposta para vós fazer. Nós já lemos uma história de fantasmas, ajudámos a menina da história, fomos à caça dos fantasmas e se nós fizéssemos fantasmas para a nossa sala? Como os que encontramos!”*

Lo: *“Boa ideia!”*

Eu: *“E o que será que nós precisamos?”*

A: *“Algodão!”*

Lo: *“Tinta!”*

F: *“Boca!”*

Bn: *“Olhos!”*

La: *“Fio”*

TC: *“Hummm... aquele fantasma era colorido? Era peludo?”*

F: “*Tinha folhas!*”

Eu: “*Então podemos usar folhas para fazer a base e cola como se fosse tinta, para ficar transparente.*”

O grupo dirigiu-se para as mesas redondas onde se sentaram, cada um retirou uma folha de dentro do saco à sua escolha e à vez o frasco da cola e um pincel passou por todos para poderem preencher toda a superfície da folha. Ao terminar iam lavar as mãos e foram para a sessão de MMD no ginásio. Eu fiquei a arrumar e limpar a sala, colocando os fantasmas do grupo sobre as folhas que TC cortara, identificadas levei-as para o cartão que TC deixara na rua para elas ficarem a secar.

Nas planificações das intervenções referidas indico o que considereei como situação desencadeadora mais pormenorizadamente, a respetiva planificação e uma breve reflexão após a sua implementação. A observação e escuta, para além da elaboração das notas de campo, foram mobilizadas no presente relatório, permitiram-me conhecer as crianças, os seus gostos, gestos expressivos, inquietações e conhecer rotinas.

Estabeleci como quinta intenção **encorajar as crianças a expressarem-se e a procurar resolver autonomamente os seus conflitos**; muitas vezes quando eles me procuravam para ser eu a resolver os conflitos gerados entre eles, levava-os a que conversassem e dialogassem com os pares. Contudo, ouvia-os sem desvalorizar o seu sentir. Recorriam tanto a mim, com à TC e à Fr, tornando-se esta dimensão – a gestão de conflitos entre pares o tema da investigação que realizei – cf. capítulo seguinte. As notas de campo seguintes ilustram estas situações:

La, Tm, V e S brincam aos vilões, uma espécie de apanhada, Bn senta-se no escorrega, a tapar a descida, S corre à volta do escorrega, atrás de N, que vem ao meu encontro, para dizer algo, sendo interrompido por Tm que se aproxima de nós para se queixar que não queria ser o vilão, questionei-lhe como o poderíamos resolver e ele dirige-se aos pares para sugerir uma mudança na brincadeira, passando a ser dinossauros, correndo atrás uns dos outros pelo espaço. Tm e F fogem de N. La senta-se no escorrega, escondido (Nota de campo n.º 72, dia 7 de novembro).

Tm andava atrás de N, N fugia dele, dirige-se a mim e queixa-se “*Beatriz! O Tm não para de andar atrás de mim! Ele quer trocar uma carta Pokémon e eu não quero!*”, pedi a Tm que parasse, que se fosse ele também não ia gostar, N afastou-se e Tm volta a andar atrás dele (Nota de campo n.º 244, dia 16 de janeiro).

Sentados nas mesas, Fa toca na cara de CO, que não gosta e pede-lhe para parar, Fa volta a tocar-lhe, CO chateada bate-lhe no dedo, Fa queixa-se “*Isso não se faz!*” franzindo as sobrancelhas e semicerrando os olhos. CO pediu-lhe desculpa e cumprimentam Lo que veio hoje após ter estado doente (Nota de campo n.º 247, dia 16 de janeiro).

Enquanto se arrumava a sala, algumas crianças estavam na casa de banho a lavar as mãos e os pincéis que utilizaram, outros estavam no tapete. Eu limpava as mesas e N aproxima-se de mim, queixando-se que Tm não o deixava “*sossegado*”, perguntei-lhe se havia falado com ele, à resposta negativa, disse-lhe que tentasse, tendo ido o mesmo e não regressado (Nota de campo n.º 272, dia 23 de janeiro).

O grupo estava sentado no tapete azul da sala, Fr tentava sentar a boneca de M, T comparava o seu cabelo ao da Rapunzel, CO chama-a de feia, T queixa-se a Fr, durante algum tempo era possível ouvi-las discutir baixinho (Nota de campo n.º 280, dia 25 de janeiro).

Para o Portefólio de N, utilizei notas de campo que retirara, visto tirar de todas as crianças, mas confesso que ao regressar da pausa letiva do Natal, foquei-me mais na interação que TC estabelecia com N. Ao terminar e vê-lo impresso, todos aqueles registos, provocaram em mim um sentimento de nostalgia, pois que eu sabia cada detalhe dos momentos ali registados, pequenas conquistas ou divertimentos que fotografei e descrevi, que não eram só de N, eram de um grupo, eram meus, apesar de ser ele o foco. As interações com materiais e com outras crianças são difíceis de separar, dado que algumas interações não se constituem apenas uma. O portefólio foi entregue por TC à mãe de N.

### 3.2.2 Para com as famílias

No que concerne à relação com as famílias, procurei **estabelecer uma boa relação e mantê-las informadas dos processos, mostrando-me disponível, que podiam confiar em mim.** Cumprimentava cada família durante o acolhimento e conversei por vezes com alguns pais, quando me questionavam. Nas documentações semanais que a educadora enviava aos pais por *email*, todas as minhas intervenções estavam incluídas para eles conhecerem todo o processo.

TC veio nos chamar para ir para a sala, entretanto, chega S com a sua mãe, com quem conversei, disse-me que S lhe contou que tinham escavado ossos de dinossauro e desfeito os seus ovos, que até pensara que S se tivesse lembrado da visita do verão ao Dino parque na Lourinhã, comentámos o quão interessante aquele espaço é, bem como, que S relatou anteriormente a experiência do vulcão e que iriam ao Pico brevemente (Nota de campo n.º 220, dia 9 de janeiro).

Solicitei aos pais de N que assinassem o protocolo de consentimento informado para a elaboração do portefólio da criança, assim como, o protocolo de consentimento informado para a realização de registos fotográficos e/ou filmagens para a elaboração do portefólio da criança, a autorização foi deixada na entrada para lhes ser entregue quando viessem buscar N à instituição, tal como, TC procede com outras autorizações.

TC entregou-me o consentimento informado para fotografar N, com o intuito de incluir algumas fotografias do mesmo no Portefólio da criança, ficando os pais de trazer ainda a autorização para o mesmo (Nota de campo n.º 99, dia 28 de novembro).

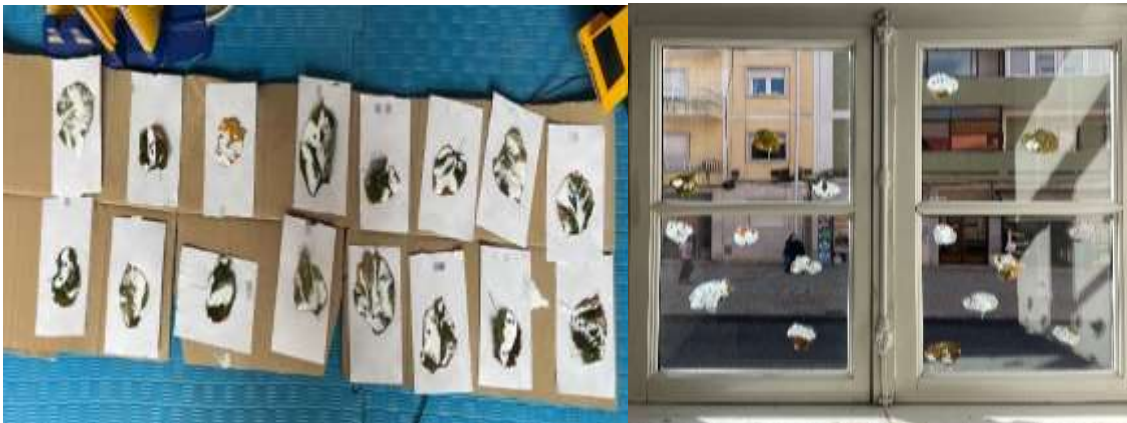
### 3.2.3 Para com a equipa educativa

Procurei integrar-me na equipa educativa, **dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa de sala**, algo que a própria educadora me permitiu, dando-me oportunidade para intervir três semanas após iniciar o estágio, para implementar qualquer atividade que pretendesse durante o desenvolvimento do projeto. Foi-me transmitida confiança, eu podia confiar para falar e para ser orientada. Durante todo o estágio, fui

ouvida como alguém com valor, cuja opinião era valorizada e tida em conta, permitindo-me dar sugestões que foram consideradas e utilizadas, incluíse para as planificações da educadora. Nunca me sobrepus à educadora ou à auxiliar, sendo esta outra intencionalidade, a **continuidade do trabalho desenvolvido pela mesma, transmitir confiança e promover um bom ambiente em sala, objetivando uma relação positiva e respeitar os valores da organização e da equipa de sala.** Pude participar no espetáculo de Natal da instituição; tive espaço para implementar uma atividade integrada no *Halloween* (Figura 10) e outra na semana das ciências incluída no projeto desenvolvido no âmbito de CDEI.

### **Figura 10**

*Fantasma da Sala Amarela*



De uma forma geral, todas as minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa foram cumpridas, umas mais natural e intuitivamente que outras. Durante o período em realizei a PPS II, surgiu uma problemática de investigação tendo em conta a caracterização do contexto e as intenções definidas, esta será apresentada no capítulo seguinte.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

Este capítulo incidirá na investigação, comprometendo-me a identificar, descrever e fundamentar a problemática emergente da minha PPS II, através de literatura adequada e atualizada. Estará, ainda, presente o respetivo roteiro ético e metodológico, incluindo a natureza da investigação, os métodos, técnicas e instrumentos de recolhas de dados utilizados. Seguidamente, serão apresentados e analisados os resultados obtidos.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

O grupo de crianças, descrito no subcapítulo 2.5 Caracterização do grupo de crianças (cf. pp.22-28), pertencem à sala amarela, sala dos quatro anos, a maioria fez anos no primeiro semestre do ano; é formado por dezanove crianças, nove meninas e dez meninos, todas de nacionalidade portuguesa. No presente ano letivo, entraram quatro crianças para o grupo e que se encontravam perfeitamente integrados. Caracteriza-se como um grupo *curioso e inquisidor* sobre o que os rodeia, sentem necessidade de perceber e explorar as noções que descobrem, tal como, perceber as razões que levam as coisas a acontecer. Preferem brincar na casinha ou na garagem, gostam de histórias com cenários que envolvam personagens ou factos reais, apreciando acontecimentos narrados pelos mesmos. Partilham facilmente as suas vivências e descobertas, com prazer em fazê-lo. Existe uma noção de grupo e de pertença, cada um conseguiu encontrar o seu papel e contributo para o grande grupo. No que concerne às necessidades predominantes observáveis identifica-se a modelagem dos comportamentos e atitudes, o trabalho da concentração, da capacidade de focar, de dar respostas assertivas, da autoconfiança e segurança, para permitir às crianças a fácil descoberta e lidar com as frustrações diárias, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimentos existentes no grupo (Projeto Pedagógico de Grupo, 2023/2024; entrevista realizada à TC).

Durante a convivência com o grupo de crianças, foi notória a preocupação das crianças umas com as outras, de forma, muito empática, sendo maioritariamente capazes de compreender os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos, tanto os seus como dos seus pares. Tal requer que coloquem em prática as suas competências, num vasto repertório de formas de interação com os outros, bem como a capacidade de perceber qual abordagem ou comportamento mais adequado a uma determinada situação.

Estas interações podem ser apreciadas em situações de interação e cooperação entre pares e com adultos, implicando competências comunicacionais, o respeito pelo outro e as suas opiniões, a valorização da diversidade, o reconhecimento e respeito por diferentes papéis sociais e manifestações culturais, o controlo de impulsos e a expressão adequada de emoções (Portugal & Laevers, 2018).

A sessão iniciou com um jogo das cadeiras adaptado, as crianças deveriam ocupar o interior do arco, caso ficassem de fora deveriam tocar com as mãos no chão e saltar, L cede o seu arco a Tg para que este não fique repetidamente de fora, CO chora porque D ocupou o arco cor-de-rosa que ela queria pela cor, na jogada seguinte D apanha o arco rosa e oferece a CO, ocupando o arco ao lado (Excerto de nota de campo n.º 13, dia 4 de outubro).

Na rua, N por ter as solas dos ténis mais lisas escorregou no chão de borracha, por isso, eu e D, que estávamos a jogar à bola, fomos ao seu encontro, ele já estava a por pomada, regressei ao recreio e D ficou junto de N, quando regressaram D trazia um toalhete em cada mão e outro de baixo do braço para limpar o escorrega, visto que, segundo o mesmo mais amigos podiam escorregar, limpou alguns degraus da escada e as barras do patamar do escorrega, tendo-me os entregado no fim para trás colocar no lixo (Nota de campo n.º 45, dia 23 de outubro).

Desta forma, o tema da minha investigação provém da dificuldade evidenciada pelo grupo na resolução de conflitos, **A gestão de conflitos numa sala de JI: interação entre pares e o papel do educador/a**. Face às diferentes reações das crianças, algumas recorriam automaticamente a um adulto para que o mesmo encontrasse a solução; outras para que este o guiasse; outras buscavam uma aprovação ou então reagiam, por exemplo, chorando ou batendo, reagindo-lhes, também, os adultos distintamente. Saliente-se que esta é uma dificuldade inerente à faixa etária das crianças – 4 anos.

Apresento transcritas seguidamente uma seleção de notas de campo que evidenciam o que referi:

Fa quer brincar com o peluche rosa de I, contudo, a mesma não quer emprestar, Fa puxa o peluche e afasta a mão de I, que chora. Fa interessa-se pelos

autocolantes de T, largando o peluche em cima da mesa, I apanha-o, dá a volta à mesa e fica do outro lado de T. mais longe de Fa (Nota de campo n.º 117, dia 12 de dezembro).

D vai se sentar no tapete, discute com Fa, dizendo que está sentada no lugar dele, D olha para Fr, Fr diz-lhe que La é que está a coordenar o jogo, que ela não manda, D contrariado senta-se ao lado de Fa (Nota de campo n.º 119, dia 12 de dezembro).

Tm andava atrás de N, N fugia dele, dirige-se a mim e queixa-se “*Beatriz! O Tm não para de andar atrás de mim! Ele quer trocar uma carta Pokémon e eu não quero!*”, pedi a Tm que parasse, que se fosse ele também não ia gostar, N afastou-se e Tm volta a andar atrás dele (Nota de campo n.º 224, dia 16 de janeiro).

Ao chegar à sala, o grupo sentou-se no tapete, Tm e N começaram a discutir, Tm gritava que ele lhe desse o seu papel, Fr entreviu pedindo as cartas que N tinha na mão, Tm começa a chorar e Fr levanta as cartas uma a uma para que os meninos se identifiquem como donos, entregando-lhes as respetivas (Nota de campo n.º 258, dia 18 de janeiro).

Sentados na mesa para pintar a cabeça do T-Rex, T dirige-se a mim para se queixar de CO que lhe cuspiu, CO olha para mim muito séria, quando lhe pergunto se gostava que T lhe fizesse o mesmo, cruza os braços (Nota de campo n.º 271, dia 23 de janeiro).

O grupo estava sentado no tapete azul da sala, Fr tentava sentar a boneca de M, T comparava o seu cabelo ao da Rapunzel, CO chama-a de feia, T queixa-se a Fr, durante algum tempo era possível ouvi-las discutir baixinho (Nota de campo n.º 280, dia 25 de janeiro).

No comboio para a sala, A para e começa a chorar, ao ver-me olhar para ele, diz “O Tm passou-me à frente!” (Nota de campo n.º 292, dia 30 de janeiro).

## 4.2 Revisão da literatura

Neste subcapítulo, irei apresentar a revisão da literatura, iniciando a apresentação do conceito de conflito, a importância da gestão de conflitos, a autonomia, a autorregulação, o brincar, as competências emocionais e a agressividade na gestão de conflitos, bem como os benefícios e as estratégias de resolução de conflitos e, por fim, o papel do/a educador/a na gestão de conflitos. Anteriormente, no Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, subcapítulo 14. A Relação entre pares, p. 355-360, em reflexões semanais abordei a temática da relação entre pares.

### 4.2.1. Conceito de conflito

O conflito é abordado por autores como Erickson durante as crises do desenvolvimento psicossocial, Freud nos estudos do conflito gerado pela dinâmica inconsciente entre *Id* e *Ego* e Piaget que demonstra interesses pelos conflitos resultantes da falta de ajuste entre estruturas cognitivas e a realidade; Piaget afirma que o conflito é o fator mais influente na aquisição de conhecimento, evidenciando a oportunidade de aprendizagem (Sager & Sperb, 1998; Pereira, 2012).

Dimas, Lourenço e Miguez (2005, citados por Mota & Simões, 2019, p.54) definem conflito como o “fenómeno no qual pelo menos uma das partes envolvidas numa interação se consciencializa da existência de discrepâncias e/ou desejos incompatíveis e irreconciliáveis entre as partes”. Pereira e Rosa (2015) esclarecem tal conceito como “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais (e que) o conflito e as posições discrepantes originam debates de ideias” (p.221), “uma parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal e que, assim sendo, este não deve ser encarado como uma situação a ser abolida”, importando encará-lo “como um processo positivo e percebermos que a sua regulação e solução justa leva a resultados positivos” (p.227).

Leme (2004) apresenta-nos o conceito de conflito interpessoal, como “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos em que ocorrem” (p.367).

Carreiras, Fragoso e Santos (2008) alertam para outra variável, considerando como conflito qualquer situação em que dois indivíduos, com objetos incompatíveis, se comportam diferentemente que em situações de “não conflito”, podendo decorrer a agressão. Ferreira, Castanheira e Simões (2018) defendem que a intensidade a intensidade, a duração ou a gravidade do conflito poderão aumentar ou diminuir, de acordo com a função das estratégias usadas por uma ou ambas as partes para o resolver.

O conflito pode ser visto como unificador ou como divisor, sendo considerado por Waller (1932, citado por Pereira & Rosa, 2015) um dos principais fatores de coesão do grupo, parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal. Como tal, considera-se que o conflito pode ser encarado como disfuncional, a abolir por poder significar a eliminação de opiniões minoritárias, dos grupos sócio-culturais que não se identifiquem com a cultura dominante, impossibilitando a construção de uma democracia e ao sucesso do objetivo mencionado na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/1986), “Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associada ao da liberdade” (Pereira & Rosa, 2015, p.221). As crianças mostram-se interessadas em envolverem-se nos debates acerca da resolução de conflitos, visto sentirem-se parte integrante de uma comunidade, se sentirem valorizadas, pela escuta ativa das suas vozes (Pereira & Rosa, 2015).

A resolução de conflitos interpessoais é uma situação que mobiliza, simultaneamente, recursos cognitivos e afetivos, facilitando a compreensão de como estes aspetos interagem na regulação da conduta. Como tal, fornece informações importantes para o esclarecimento da referida mobilização conjunta, bem como, no funcionamento psicológico na infância e adolescência, num determinado contexto cultural (Leme, 2004).

#### 4.2.2. Gestão de conflitos

Considera-se fundamental investigar a resolução de conflitos, para que as crianças interajam de forma mais positiva entre si, para que ganhem uma maior capacidade para face a um conflito pensarem numa estratégia para o solucionar e implementar de forma autónoma (Mota & Simões, 2019). Hohmann e Weikart (citados por Mota & Simões, 2019) evidenciam que, ao se trabalhar a resolução de conflitos, essencialmente no contexto de jardim de infância permite, ainda, que as crianças aprendam “mais facilmente

a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as resoluções resultem” (p. 54).

Constitui-se fulcral que as crianças caminhem para a autonomia de forma que, face à ausência de um adulto, possuam a capacidade de agir por si, encontrando estratégias para resolver um problema com que se deparem (Mota & Simões, 2019). A autonomia na gestão de conflitos interpessoais revela-se fundamental, ao fazer com que as crianças pensem sobre as próprias atitudes e nas suas consequências. (Pereira & Rosa, 2015).

A regulação e a solução de um conflito de forma justa levam a resultados positivos, não sendo a sua eliminação a chave; trata-se, sim, de recorrer aos meios adequados e enfatizando estratégias de resolução pacífica e criativas. Assim, as possibilidades de este ser resolvido positivamente aumentam se este ocorrer num meio social caracterizado por estruturas participativas, democráticas e cooperativas (Pereira & Rosa, 2015).

Perspetivando, as crianças como cidadãos, com opinião e direito a participar nas suas sociedades, quer por as transformarem como porque sofrerem influência pela sua transformação, deve-lhes ser dada voz nos assuntos que do seu interesse e que influenciam diretamente as suas vidas (Azevedo, 2015).

Durante as brincadeiras nos recreios do Jardim de Infância, as crianças desenvolvem relações de amizade: preferem brincar com amigos com quem passam mais tempo e desenvolvem atividades em conjunto, que tenham interesse pelas mesmas brincadeiras e assuntos, cujos gostos se identifiquem, consigam comunicar de forma clara, troquem informações, sejam capazes de resolver rapidamente os seus conflitos, dando boas razões ao discutir e que sejam recíprocas, isto é, reajam aos comportamentos positivos com uma contribuição própria positiva e adequada. Tais relações dão continuidade a determinadas brincadeiras. Nas suas interações, dentro de um grupo social estruturado, as crianças promovem jogos de união e camaradagem, solidificando os espaços sociais, afetivos e emocionais (Azevedo, 2015; Cole & Cole, 2004).

Normalmente, o recreio é o espaço e tempo mais associado à brincadeira, ao prazer e alegria, vivenciado nas interações, como tal, não se destacam somente os relacionamentos de amizade e apoio, decorrem, igualmente, conflitos, por posse ou poder.

Contrariamente, ao que a maioria dos adultos considera. O conflito suporta vantagens para as crianças ao: i) ensinar “a ver o mundo pela perspectiva do outro”; ii) permitir “o reconhecimento de diferenças”; iii) ajudar “a definir as identidades dos envolvidos”; iv) racionalizar “as estratégias de competência e cooperação”; v) ensinar “que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social” (Azevedo, 2015, p.144).

O conflito surge como uma característica da interação, de quem se relaciona, manifesta opiniões e sentimentos, defende-se e, por vezes, aos outros. Inclusive, as relações de amizade integram discussões, disputas e conflitos. É durante as referidas interações que impulsionam relações, as crianças constroem a sua identidade e compreendem a diversidade do mundo ao seu redor (Azevedo, 2015).

Os comportamentos pró-sociais têm por objetivo agradar aos outros, frequentemente manifestam-se, através de atitudes empáticas, de conforto e compreensão perante uma aflição dos pares. Bussad (1997, citado por Pereira, Falcão & Almeida, 2017) salienta alguns comportamentos que considera designarem-se pró-sociais, que sugerem competência emocional: i) altruísmo, ii) atitudes empáticas, iii) interajuda, iv) integrar um pequeno grupo, v) negociar em situação de conflito. Estas capacidades contribuem, determinantemente, o sucesso das relações sociais, constroem a saúde mental e o bem-estar do indivíduo (Pereira, Falcão & Almeida, 2017).

O faz de conta proporciona inúmeras aprendizagens, como a troca de sugestões, a proposta dos passos seguintes, a alternância, o regateio, a negociação, a resolução de conflitos, bem como, de compromissos, a liderança, vista como uma oportunidade de mobilizar competências emocionais, identificação de emoções pelas expressões faciais, de causas de ativação emocional, capacidades que se associam aos conhecimentos das emoções (Pereira, Falcão & Almeida, 2017).

A aquisição de competências de gestão de conflitos é fulcral para a socialização, por deixar fundações para o desenvolvimento de todas as relações futuras, visto que situações com limitação de recursos ocorrerá ao longo de toda a vida do sujeito. Sendo, durante o pré-escola que a maioria das crianças otimiza as suas relações com os pares, dado o valor social do parceiro, pelas interações estabelecidas nas brincadeiras, que permitem desenvolver uma melhor compreensão das perspectivas e ações dos pares, tal como a influência na probabilidade da reconciliação (Carreiras, Fragoso & Santos, 2008).

A agressividade é uma tendência de resolução de conflitos interpessoais, com risco para os envolvidos nos possíveis confrontos, uma conduta além de episódica, dificilmente definível ao assumir diferentes modos de manifestação, podendo verificar-se a sua evolução, sujeita, igualmente, à influência de variáveis biológicas e sociais. Os comportamentos agressivos variam desde um exemplo extremo, ataques físicos, até mais velada, difamação, comum a todos eles são a intenção de causar prejuízo ao outro, agregada à expectativa de atingir um objetivo, podendo dividir-se em: i) instrumentais, para obter ou reter um objeto/brinquedo, ii) reativa, uma retaliação raivosa face a um ato intencional ou accidental, e iii) ameaçadora, uma agressão espontânea. Contudo, a identificação desta intencionalidade pode apresentar problemas como critério definidor, sujeito à contaminação do juízo moral do observador, exemplo da frustração intensa que pode desencadear um comportamento violento que, aparentemente, não é motivado pelo desejo de causar dano ao outro (Lemes, 2004; Marroche & Hammes, 2019).

Definem-se como variáveis desencadeadoras do conflito as seguintes: i) variáveis pessoais, “personalidade, experiências anteriores, expectativas socioculturais, que formam o potencial individual de agressão, dirigindo o comportamento”, a cultura familiar, a exposição à média violenta, incrementando ou diminuindo por meio da aprendizagem, e ii) variáveis situacionais, “como a frustração, ataque, violações da norma e elementos ambientais stressantes, como calor, ruído, que influenciem no sentido de ativar o indivíduo predispondo-o para o comportamento agressivo” (Leme, 2004, p.3). Marroche e Hammes (2019) enfatizam a influência do ambiente familiar, como senão o principal fator para os comportamentos agressivos.

Importa referir como vantagens de conflito: i) a “aprendizagem de tomada de decisões e sua implementação”, ii) a “estimulação do pensamento reflexivo”, iii) a “aprendizagem do confronto com a realidade e do enfrentamento da adversidade”; iv) o “auto e heteroconhecimento” e v) o “incremento da motivação para aprender” (Cunha & Monteiro, 2019, p.17).

Torrego (2023, citado por Mota & Simões, 2019, p.55) apresentam o conceito de estratégias de resolução de conflitos como “método que a criança utiliza com vista a satisfazer não só os seus interesses, como também os interesses do outro com o qual se envolveu no conflito”. Estas devem corresponder “à intervenção que é feita por uma ou

mais crianças, de forma não agressiva, de tal modo que a solução seja agradável para ambas” (Mota & Simões, 2019, p.55).

As estratégias utilizadas na resolução de conflitos interpessoais dividem-se em três tipos: i) a agressiva, ii) a submissa e iii) a assertiva. A **agressiva** define-se como o enfrentar de uma situação de conflito apelando a formas de coerção, à violência e ao desrespeito ao direito, ao sentimento e à opinião do outro. As restantes duas condutas consideram-se não agressivas. O **comportamento assertivo** envolve enfrentar situações de conflito, evidenciado em comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, porém, sem coerção, envolve a expressão de pensamentos positivos, como o elogio e concordância de opinião dos outros, comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos, contudo, considerando os direitos, sentimentos e ideias dos outros, o mais desejável exceto se existir risco físico ou quando a cedência representa o falecimento de um vínculo. O **submisso** considera os direitos e sentimentos dos outros, em detrimento dos do próprio, não enfrentando uma situação, ao fugir/esquivar-se da mesma (Leme, 2004; Vicentin & Leme, 2014).

Qualquer conflito poderá envolver sentimentos: i) positivos ou de indiferença (normal, não ligaria, nada), ii) negativos pouco definidos pelos participantes (nada bem, mal, ruim), iii) negativos que envolvem a não aceitação em relação à ação (raiva, bravo, injustiçado), iv) negativos que envolvem a inferiorização em relação à ação alheia (humilhado, magoado, excluído), v) que decorrem da aceitação do juízo alheiro ou do autojuízo negativo (vergonha, culpa) e vi) não pronunciamento sobre sentimentos (Vicentin & Leme, 2014).

Para encontrar uma boa solução perante um conflito, a pessoa confrontada com os desejos e as ideias do outro necessita de se descentrar da sua perspetiva, requerendo um trabalho cognitivo, implicando a reciprocidade e sínteses entre contrário, tendo de antecipar e reconstruir as suas ações no plano mental, coordenando diferentes pontos de vista (Vicentin & Leme, 2014). Na segunda infância, os mecanismos de reparação social assumem elevada importância, face à modificação nas circunstâncias sociais das crianças, na ausência de um cuidador devem resolver sozinha os conflitos. São exemplos destes mecanismos, estratégias que aumentam a probabilidade de terminado conflito as crianças continuarem amigas: i) o afastamento antes de um desacordo que possa potenciar uma

briga, ii) permanecer nas proximidades após uma briga para atenuar a situação e minimizar a importância do conflito (Cole & Cole, 2004).

Vieira (2010) analisa situações problemáticas que crianças e adultos assinalaram, através do registo de “juízos negativos” nos seus Diários de Turma, associado ao modelo curricular do *Movimento da Escola Moderna*. O *Diário de Turma* é um espaço de reflexão e aprendizagem de questões morais, respeitador da integridade física e da propriedade do outro, orientador para quem é vitimizado, possibilita explicar diariamente eventos, que consideram errados ou injustos, que causam desgosto, permite às crianças que se tornarem mais envolvidos em assuntos que se ligam aos seus direitos essenciais, ao bem-estar e à justiça, apoia a regulação da convivência interpessoal da aprendizagem partilhada e se transforma quotidianamente. O mesmo autor dividiu os juízos em dois: i) os juízos morais/interpessoais, sobre comportamentos ocorridos em situações de interação entre dois ou mais partes, como agressões físicas, verbais, a apropriação indevida de objetos ou espaços, a rejeição e exclusão do outro, a negação de reciprocidade e eventos cuja especificidade impeça a inclusão noutras categorias e ii) os juízos sócio-convencionais, os que assinalam o incumprimento de regras e convenções instituídas, utilização de espaços e materiais, higiene e limpeza, comunicação e movimento durante os tempos da rotina, horários, responsabilidades e tarefas.

Dos conflitos decorridos entre meninas, nota-se um esforço significativo para atenuar o conflito; contudo, o uso de ameaças e força entre meninos é mais frequente. As meninas, durante um conflito, procuram estabelecer acordos a fim de manter a interação, demonstrando maior preocupação com o bem-estar das interações, mais voltadas para a mutualidade e a cooperação, procurando ter em conta o outro. Por sua vez, os meninos argumentam menos, atentam aos aspetos da dominação e do *status* (Sager & Sperb, 1998).

Os conflitos podem ser tipificados em: i) Conflitos de relação/comunicação, “considerados os conflitos que se apoiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão”, abrangendo, diferentes perceções entre as partes; ii) Conflitos de interesses/necessidades, quando “existem diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo”, pretendendo procurar satisfazer os interesses e necessidades através de uma solução alternativa que beneficie ambas as partes, iii) Conflitos por recursos, baseiam-se “em possuir, emprestar e conceder”, iv) Conflitos por

atividades, “originados a partir de desacordo na realidade de tarefas ou trabalhos” e v) Conflitos por preferências, valores e crenças, “decorrem das diferenças de princípios e da tentativa de imposição da diferença do outro” (Cunha & Monteiro, 2019, p.13). Ou segundo outras quatro categorias de conflito: i) de relacionamento, entre educador/a - criança e criança-criança; ii) de rendimento, relacionado ao empenho, motivação e interesse pela ótica das crianças, à competência e satisfação na ótica do/a educador/a; iii) de poder, problemas de autoridade e obrigatoriedade, e iv) de identidade, expectativas, fatores pessoais de obrigação e motivação, a autopercepção (Cunha & Monteiro, 2019).

Segundo Martínez (2019, citado por Cunha & Monteiro, 2019), as principais motivações de conflitos entre crianças são mal-entendidos, brigas, rivalidades, discriminação, uso de espaços e bens, perda ou dano de objetos.

#### 4.2.3 Papel do/a educador/a na gestão de conflitos

A equipa educativa suporta a responsabilidade de promover o desenvolvimento e aprendizagem, num clima interpessoal *positivo*, sendo capaz de privilegiar a gestão positiva dos ambientes de sala. Deste modo, perspectiva-se as instituições como uma comunidade de partilha, proveniente da vida real de cada um, um sistema de organização cooperada, construído em grupo, pelas normas de vida e classificado pelo valor e significado que decorre da interação social (Pereira & Rosa, 2015).

Sabendo que as relações interpessoais influenciam determinantemente o desenvolvimento social e da personalidade dos indivíduos, salienta-se que os processos de conflito revelam a qualidade das relações e dos ambientes. Atentando às aquisições da psicologia do desenvolvimento que legitimam a referenciação de bons ambientes educativos para o desenvolvimento, espera-se que as instituições assumam um papel reflexivo no desenvolvimento social e moral dos seus membros (Carita, 2004). Cabe, assim, ao/a educador/a, organizar o espaço, com materiais diversificados e interações cuidadas, as três dimensões da pedagogia que favorecem a convivência entre as crianças, face ao entendimento do ambiente educativo como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades, com poder comunicativo da estética, poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social,

tornando-se um porto seguro e amigável, aberto ao lúdico e ao cultural, de onde surgem conflitos que resultam de choques de interesses (Pereira, 2012).

A resolução autónoma de conflitos agrega benefícios extremamente positivos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pelo que o/a educador/a assume um papel crucial neste sentido. Desta forma, compete aos/às educadores/as auxiliar as crianças na resolução de conflitos para que, progressivamente, as crianças sejam capazes de o fazer autonomamente, passando o/a educador/a para um papel de observador/a, apenas interferindo quando necessário (Mota & Simões, 2019). Um/a educador/a deve mostrar compreensão, escutar com interesse e descrever os processos necessários à realização das atividades que desenvolver, num clima cooperativo, diminuindo a probabilidade de interromperem comportamentos conflituosos provenientes de uma liderança autoritária (Pereira & Rosa, 2015).

Martins (2012, citado por Mota & Simões, 2019) considera que é fundamental que um/a educador/a tenha consciência da ocorrência de conflitos, não sendo necessariamente prejudicial, pode ser enriquecedor, ao permitir que as crianças desenvolvam uma maior capacidade para se colocar na perspetiva do outro, levando-as a que reconheçam melhor as suas emoções, pensem em estratégias para resolver conflitos em que se envolvam e, conseqüentemente, desenvolvam melhores relações sociais com o outro. O conflito é uma oportunidade de aprendizagem, como referido anteriormente, ao promover a luta pelos seus interesses e progressivamente levar à compreensão da perspetiva do outro e à adoção de uma atitude empática, atendendo ao processo de resolução (Pereira, 2012; Ferreira, Castanheira & Simões, 2018). Contudo, os/as educadores/as devem, também, encarar a sua prevenção, como a primeira instância para diminuir a incidência e gravidade dos conflitos (Pereira, 2012). A referida prevenção pode ser alcançada através da descoberta de cada um, da tolerância, da cooperação, da comunicação positiva, da expressão e gestão positiva de emoções (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018)

Brás e Reis (2012, citados por Mota & Simões, 2019, p.55) destacam que os/as educadores/as de infância, na qualidade de mediadores/as, devem “fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivência e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções das crianças”. Do ponto de vista construtivista, considerando o ponto de vista da criança e encorajando-a a atentar ao ponto

de vista de outros, o/a educador/a não executa julgamentos, não emite ordens, procura sensibilizar as crianças para o ponto de vista dos pares e para ser encontrada uma solução conciliadores dos interesses (Pereira, 2012).

Vasconcelos (1997) alerta para um papel dos educadores enquanto responsáveis na negociação e resolução de conflitos, além de arbitrar os conflitos que surgem, cabe-lhes dar voz às crianças mais tímidas, e ainda refrear as mais agressivas ou controladoras. Este processo torna possível a democracia.

Pereira e Rosa (2015) acreditam que o caminho para a resolução de conflitos interpessoais passa pela negociação progressiva, desde o planeamento até à partilha de responsabilidade, regulação e avaliação, pois só o trabalho em conjunto, educadores e crianças, torna possível criar condições materiais, afetivas e sociais para organizar um ambiente institucional, que auxilie a aproximar cada um de conhecimentos, processos e valores. Esta intervenção deve ser pautada pela empatia, sensibilidade, abertura, procurando informação sobre as situações decorrentes, identificando propostas de resolução e impulsionando a sua concretização, atenta para garantir a eficácia da proposta utilizada, sendo reconhecido pelas crianças como um apoio, confiável e reconhecedor dos seus interesses e necessidades (Pereira, 2012).

A negociação poderá passar por seis passos definidos por Girard e Koch (1997, citados por Cunha & Monteiro, 2019, p.57): primeiro, a concordância em negociar, seguindo-se o conhecimento dos diferentes pontos de vista, o encontro de interesses comuns, gerir opções conducentes a resultados “ganha-ganhar”, avaliar as opções e, finalmente, estabelecer um acordo, atuando em conformidade com os princípios de separar as pessoas dos problemas, negociar interesses e não posições, de boa-fé, não apresentar ofertas irrealistas, criar opções conducentes a ganhos conjuntos, estabelecer critérios objetivos, demonstrar flexibilidade e incentivar a comunicação (Cunha & Monteiro, 2019).

No decorrer de um conflito, sugere-se que os/as educadores/as coloquem em prática estratégias positivas de resolução de conflitos, além do desenvolvimento de competências nas crianças, isto é, acalmar, mediar, escutar e devolver (ouvir as crianças até ao fim, reformular parafraseando no tom mais neutro possível e ajudar a organizar o discurso), suavizar, contar uma história, armistício (pausas, criadoras de um tempo que

interrompe o conflito para chegar a uma solução), fazer um formulário, situações de *roleplay*, inverter os papéis, sem recorrer ao sarcasmo com a intenção de magoar, humilhar, desvalorizar a situação ou os sentimentos, lidar com a situação enquanto está agitado ou nervosos, necessitando primeiro de se acalmar, ou agarrar para colocar de castigo ou para que obedeça (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018). Após o conflito, os/as educadores/as poderão, com os envolvidos na situação, fazer uma síntese do ocorrido, ajudar a pensar no que aprenderam ou a perceber e a antecipar a reação do outro, celebrar, assim como com todo o grupo (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).

#### *Movimento Escola Moderna (MEM)*

Associado ao *Movimento Escola Moderna (MEM)*, os/as educadores/as promovem durante o ano *Reuniões de Conselho*, atividade em grande grupo, baseada na interação, essencial para regular a vida da comunidade da sala e JI. Na opinião das educadoras, estas possuem duas finalidades: i) “planear e avaliar cooperativamente” e ii) “aprender a viver em comunidade” (Folque, 2018, p.235).

Folque (2018), através da análise de dois grupos de diferentes instituições, concluiu que na perspetiva das crianças, as *Reuniões do Conselho* tinham por finalidade para uma das salas: “mostrar, contar ou escrever” e “ler o Diário, falar e resolver problemas” (p. 190); porém, em segundo plano, “planear e avaliar como uma coisa se fazia” (p.190); para a segunda: “planear e avaliar e ver quem se portou bem e quem se portou mal” (p.216). Igualmente, as crianças consideram as *Reuniões do Conselho* como uma forma de tratar dos problemas e de os solucionar em conjunto, sendo favoráveis à realização das mesmas e reconhecedores que estas os ajudam a lidar com os problemas que surgem na sala.

Desta forma, o *Conselho* promove a construção partilhada de significados, é uma instância de apoio ao desenvolvimento pessoal e social, não só das crianças como da construção da comunidade. Levando a uma evidente da capacidade das crianças em discutir o comportamento e não o valor da pessoa, compreendendo que o papel do grupo era oferecer apoio à resolução de problemas, promovendo a resiliência (Folque, 2018).

Os/As educadores/as assumem uma postura mais neutra, não tomando partidos sobre os envolvidos, mas antes de apoio à criança criticada para que não se sinta acusada,

encorajadora da apreciação crítica pelo grupo, oferecendo apoio incondicional a cada criança e que disponibilize tempo suficiente para resolverem os seus problemas sem se atropelarem e para respeitarem os seus sentimentos (Folque, 2018).

### *Modelo curricular HighScope*

À medida que as crianças crescem, também aumenta a sua capacidade de antecipar e resolver conflitos interpessoais; tornam-se progressivamente mais complexos. Hohmann e Weikart (1997) defendem um ambiente apoiante da aprendizagem pela ação, com adultos aceitantes, atentos, divertidos e autênticos, suportando-se nas estratégias de “abordar os conflitos interpessoais de forma direta, firme e paciente” (p.90), tal como “ajudar as crianças a estabelecer ligações causa-efeito como parte do processo de resolução de conflitos interpessoais” (p.91).

Os mesmos autores identificam cinco elementos-chave que, quando presentes, evidenciam um clima de apoio, permitindo aos presentes crescer a acreditar nos outros e em autonomia, empatia e autoconfiança: i) “partilhar o controlo”, ii) “centrar as atenções nos talentos e riquezas das crianças”, iii) “formar relações autênticas”, iv) “comprometer-se a apoiar a brincadeira das crianças” e v) “adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal” (p.92). Sugerem ainda aos adultos que se encoraje as crianças a descrever os problemas identificados; lhes seja dado tempo para criar as suas próprias soluções; ajude as crianças frustradas; estejamos conscientes das características desenvolvimentistas das crianças, demonstrando reconhecimento e abordando o que cada criança sente, tornando-as participantes do processo de resolução de problemas e oferecendo informação específica às crianças; mantendo um ambiente de apoio para reduzir ao mínimo as situações de conflito através de limites e expectativas para o comportamento das crianças apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento, fornecendo muitas escolhas para brincadeiras, um rotina diária consistente, a modelagem de formas respeitadoras de interação com os outros e do uso do material e a planificação das transições, e auxiliar as crianças a resolver os conflitos quando eles surge.

Epstein e Hohmann (2019) reforçam as ideias apresentadas anteriormente de Hohmann e Weikart (1997), apresentando um processo de seis passos para ajudar as crianças a aprender como resolver os conflitos sociais: “abordar os conflitos interpessoais

de forma calma e paciente (passo 1)”, “identificar os sentimentos das crianças (passo 2)”, “recolher informação (passo 3)”, “redefinir o problema (passo 4)”, “pedir ideias de solução e escolher uma em conjunto (passo 5)” e “estar preparado para dar apoio subsequente (passo 6)” (p.81).

### 4.3 Roteiro metodológico e ético

O presente subcapítulo pretende apresentar as opções metodológicas e éticas a adotar na elaboração da componente do relatório no que concerne à problemática identificada. Deste modo, será abordada a natureza da investigação, o(s) método(s) e técnica(s) escolhida(s), a análise dos dados e o roteiro ético.

Os participantes da investigação foram um grupo de dezanove (19) crianças, dez (10) do sexo masculino e nove (9) do feminino, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os quatro (4) e os cinco (5) anos, integrando dois (2) pela primeira a instituição, com o qual desenvolvi o meu estágio da Prática Profissional Supervisionada - Módulo II.

A problemática da presente investigação, **A gestão de conflitos numa sala de JI: interação entre pares e o papel do educador/a**, surge de uma fragilidade do grupo, inerente à sua faixa etária - a gestão dos conflitos; com efeito, diferentes crianças reagem de diferentes formas, por exemplo, quando sentem o seu espaço pessoal invadido por outra, as opiniões entre pares divergem, a partilha de brinquedos e outros objetos, ou até mesmo por questões que a nós adultos parecem simples como passar a frente num comboio ou fila Face ao exposto, estabeleci como **objetivos de investigação**:

- I. Analisar de que forma as crianças resolvem os seus conflitos entre si;
- II. Compreender o papel do/a educador/a na gestão de conflitos entre crianças.

Iniciei a pesquisa bibliográfica por uma breve pesquisa no *Repositório Científico do Politécnico de Lisboa*, por “Autorregulação das emoções”, obtendo quinze mil setecentos e quarenta e um (15.741) resultados, ao restringir a pesquisa à *ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa*, passam a dois mil seiscentos e setenta (2.670) resultados, apenas cento e trinta e três (133) deles abordavam o jardim de infância, datados de 2020 a 2023 (48 resultados) e de 2011 a 2019 (85 resultados), dividindo-se em

teses de mestrado (123), artigos (7) e capítulos de livros (2) e objetos de conferência (1). Seguidamente recorri à *B-On* e ao *RCAAP*, assim como a livros físicos e bibliografia disponibilizada anteriormente noutras unidades curriculares do curso.

No que concerne à abordagem inerente ao trabalho de investigação, trata-se de um **estudo de natureza qualitativa**, caracterizando-se pela fonte direta dos dados no ambiente natural, “constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; analisa os dados de forma indutiva; o significado é de extrema importância, os investigadores preocupam-se com aquilo que se domina” (Bogdan & Biklen, 2003, citado por Tomás, 2011, p.147). Utilizei o **método de estudo de caso**, assente nos seguintes pressupostos:

reconstrução de teorias; explicação genética - explicações baseadas em resultados particulares; o significado do caso que se estuda diz respeito àquilo que nos revela sobre o mundo onde se insere; comparação entre fenómenos similares para explicar as diferenças; explicações sociais; totalidade localizada num contexto externo; o objecto de análise é a situação/causalidade que provém da ligação invisível entre os elementos, macrofundações da microsociologia e a mudança social é explicada pelos movimentos sociais (Tomás, 2001, p.147).

A principal técnica de recolha de utilizada foi a **observação – participante e não participante**. A observação participante possibilita o cruzamento de dados de discursos, atividades, brincadeiras e das relações, estabelecendo-se como dimensões fundamentais para o seu sucesso a crítica autorreflexiva e a questão da articulação, bem como, a não participante, ao assumir “uma postura de participante periférico nas actividades da criança” (Tomás, 2011, p.149).

Recorri, também, à **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante, TC. A entrevista semiestruturada distingue-se pela “aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Pombal et al., 2008. p. 19), em que “a ordem e a forma de fazer as questões é livre, embora o entrevistador conheça os temas sobre os quais necessita recolher” (Pombal et al., 2008, p. 20). Pombal et al. (2018) reconhecem como vantagens deste processo/técnica: a recolha de informação rica, o grau de

profundidade dos elementos recolhidos e a interpretação das expressões emitidas. Já as desvantagens apontadas são: a falta ou a excessiva motivação do entrevistado, o consumo de tempo, o facto de ser um método difícil de trabalhar e a existência de ideias preconcebidas que podem influenciar os resultados.

Realizei uma **pesquisa e análise documental**. A análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”, cujo tratamento tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, através de procedimentos de transformação (Bardin, 1977).

Enquanto instrumentos, recorri à elaboração de **notas de campo diárias**, preponderantes, ao permitir rever, refletir e registar comportamentos, falas e atitudes das crianças ao longo de toda a intervenção, pois este é um instrumento baseado no relato escrito daquilo do que se ouve, vê, experiência e pensa durante a recolha, acabando por refletir sobre elas. Utilizei um guião **de entrevista semiestruturada** (cf. Anexo E. Guião da entrevista à educadora cooperante TC e Anexo F. Entrevista à educadora cooperante (TC).

Dada a quantidade e diversidade de dados reunidos, emaranhados e densos, torna-se necessário cruzar dados de variadas fontes, seguindo um pensamento combinatório (Tomás, 2011). Como tal, procedeu-se a uma análise de dados qualitativa, à **análise de conteúdo** (cf. Anexo H. Análise de conteúdo das notas de campo), isto é, “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em porás categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler, 2001, citado por Esteves, 2006). Segundo a proposta de Bardin (1977, citado por Esteves, 2006) a uma análise categorial, traduzida pela utilização de categorias existentes ou na criação de específicas.

Durante a investigação e no decorrer da prática, segui um conjunto de princípios éticos descritos no roteiro ético (cf. Anexo G. Roteiro metodológico e ético), baseado na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012) e nos pressupostos de Tomás (2011). Saliento alguns dos princípios que segui, o não plágio, a carta de apresentação (cf. Anexo J. Carta de apresentação), a competência, a responsabilidade, a

integridade e o respeito, comprometendo-me com as crianças, as famílias, a equipa de sala e a organização socioeducativa. Em momento algum, quis sobrepor-me à educadora cooperante e auxiliar de sala, sendo minha intenção construir uma relação de confiança e apoio, assim como tornar-me uma adulta de referência em quem as crianças confiassem. Demonstrei-me disponível às famílias, abordando a investigação e o percurso do estágio quando surgia a possibilidade em conversa. É minha intenção, ao terminar o presente relatório, enviá-lo à instituição cooperante, nomeadamente à equipa da sala de atividades da PPS II.

#### **4.4 Apresentação e discussão dos dados**

Este subcapítulo apresenta a análise dos dados que recolhi, enquadrando-os nos contextos em que foram obtidos. As notas de campo e a reflexão semanal em torno da problemática identificada para esta investigação e as respostas da educadora cooperante à entrevista realizada podem ser consultadas no Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, p. 106-516, Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, subcapítulo 14. A relação entre pares, p. 106-516 e Anexo F. Entrevista à educadora cooperante (TC), respetivamente.

No que se refere à observação realizada, apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de notas de campo que evidenciam e ilustram as minhas inquietações e a problemática identificada: “no comboio para a sala, A para e começa a chorar, ao ver-me olhar para ele, diz “O Tm passou-me à frente!” (Nota de campo n.º 292, dia 30 de janeiro).

Eu tirei as camas uma a uma, cada criança ao ouvir o seu nome levantava-se e vinha buscar o catre para dispor no lugar onde costuma dormir. La passou com a cama e Tm e D agarraram a cama, não o deixando passa, La olha para mim, pedindo ajuda, pois os dois riam-se. Pedi a La que pousasse a cama no chão e a Tm e D que colocassem a cama no lugar (Nota de campo n.º 265, dia 22 de janeiro).

M queria ver a caderneta de cartas de Pokémon de A, contudo, este não queria deixar ver, pois, M queria vê-la no seu colo, A afirma “*Não, M! A caderneta até é minha! Se quiseres compra com o teu pai!*” (Nota de campo n.º 266, dia 22 de janeiro).

Face à hora de ir para a sala de atividades, Fr questiona se o grupo quer ir dar uma corrida lá fora, D por não poder ser o primeiro, em vez de fazer sair ar quente da sua boca, para ver a névoa sair, cospe e Lo chateia-se com ele, chamando a atenção de Fr para se queixar e D sai do comboio (Nota de campo n.º 267, dia 23 de janeiro).

No subcapítulo anterior realizei a revisão da literatura sobre a problemática, atentando aos dois objetivos previamente definidos para a investigação, através dos quais se estabeleceu o **Bloco F - Relação entre pares e gestão de conflitos**, bem como os tópicos da análise categorial realizada com as notas de campo elaboradas.

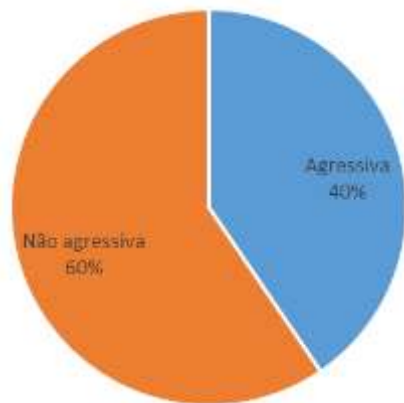
Quanto às **conceções da educadora cooperante**, ao entrevistar a TC, a mesma revela que as razões/situações mais frequentemente geradoras de conflitos entre as crianças são motivadas por “frustrações, lidar com as contrariedades, diferentes opiniões, desavenças em brincadeiras ou por brinquedos ou por querem os amigos só para eles” (Excerto da entrevista realizada à educadora cooperante). No que concerne às estratégias utilizadas pelas crianças para resolver tais conflitos, TC considera que nem sempre decorre de forma assertiva, acabando, por surgir contactos físicos e choro, sendo necessário a intervenção de um adulto como balizador e modelador da situação. (Excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Ao ser questionada sobre **o papel do/a educador/a na gestão dos conflitos entre crianças**, a educadora cooperante percebe-se como apenas mediadora, “quando é visível a dificuldade das crianças em lidar com a situação com a situação”, contudo, considera que mesmo na qualidade de mediador, não pode tomar partidos nem influenciar, que importa que “as crianças sintam e descubram como o fazer e percebam que por vezes estão enganados e que o outro estava certo”, pois, “o objetivo é que aos poucos vão amadurecendo e conseguindo lidar e resolver as suas próprias questões”, a intervenção do adulto se tornar prejudicial, devendo intervir apenas quando “a situação ultrapassa o senso comum” (Excertos da entrevista realizada à educadora cooperante).

A análise categorial das notas de campo permitiu concluir que no grupo da sala amarela a maioria das estratégias utilizadas na resolução dos conflitos entre pares é sessenta por cento (60%) *agressiva*, contrariamente, ao quarenta por cento (40%) de estratégias *não agressivas*, conforme a figura 11 evidencia.

**Figura 11**

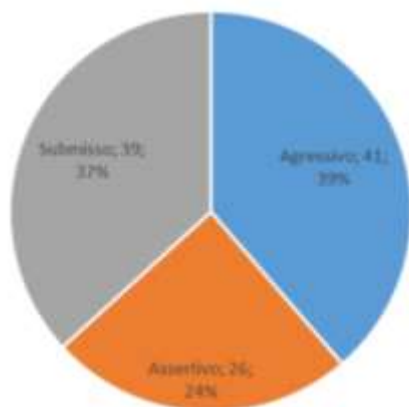
*Número de incidências por estratégias utilizadas na resolução de conflitos*



Destas incidências, as estratégias *não agressivas* podem ser diferenciadas em *comportamentos assertivos* ou *submissos*; ao comparar a predominância dos três tipos de comportamento, torna-se evidente que o comportamento agressivo é mais recorrente, com quarenta e uma (41) incidências, conforme evidencia a figura 12 e 17 no Anexo I.

**Figura 12**

*Número de incidências por tipo de comportamento*

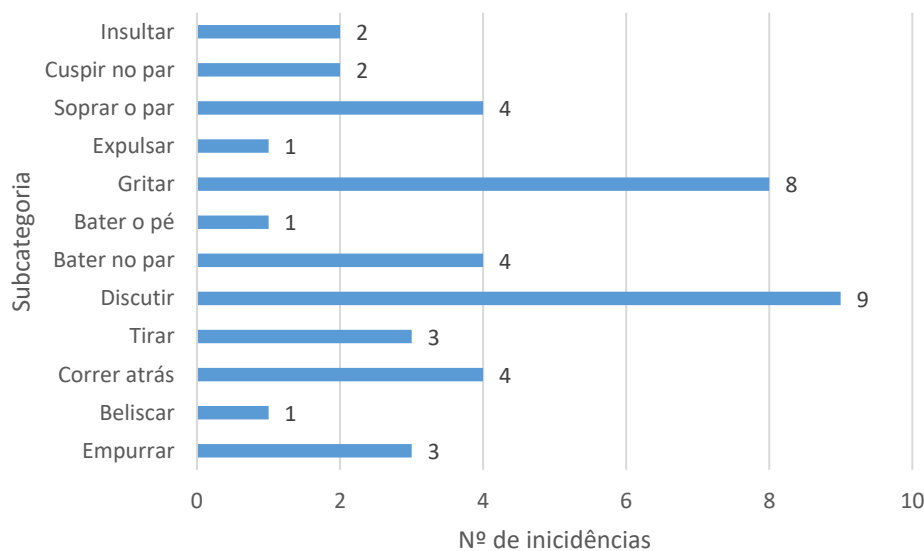


No que concerne ao *comportamento agressivo*, este é demonstrado pelas ações (subcategorias): i) *empurrar*, ii) *beliscar*, iii) *correr atrás do par*, iv) *tirar um brinquedo*, v) *discutir*, vi) *bater no par*, vii) *bater o pé*, viii) *gritar*, ix) *expulsar*, x) *soprar o par*, xi) *cuspir no par* e xii) *insultar*. *Discutir*, *gritar*, *soprar o par* e *correr atrás* são as mais

elevadas, com 22%, 20%, 10% e 10% respetivamente; as menos utilizadas são *beliscar*, *bater o pé* e *expulsar o par*, com 2%, corroborado na figura 13 e 18 presente no Anexo I.

**Figura 13**

*Subcategorias do comportamento agressivo*



Tais subcategorias possuem diferentes indicadores, descritos na tabela 6. Destas, duas delas, *Tirar* e *Discutir* subdividem-se nos indicadores, enquanto os restantes apresentam apenas um, tirar têm três (“*puxa*”, “*afasta*” e “*apanha*”) de igual proporção, já, discutir em dois, “*discute*” e “*briga*”, apesar de ser mais frequente o primeiro, 89% (cf. Anexo I. Figuras 19 e 20).

**Tabela 6**

*Indicadores das subcategorias associadas ao comportamento agressivo*

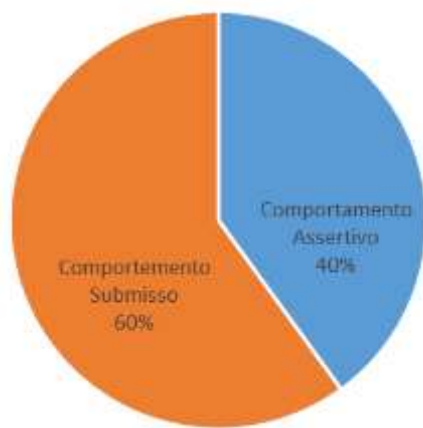
<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>	<i>Número de incidências</i>
Empurrar	“empurra”	“M empurra-o e não deixa”	3
Beliscar	“belisca”	“CO belisca M”	1
Correr atrás	“corre atrás dela”	“M pousa o livro e corre atrás dela”	4
Tirar um brinquedo	“puxa”	“Fa puxa o peluche”	1
	“afasta”	“afasta a mão de I”	1

	“apanha”	“I apanha-o”	1
Discutir	“discute”	“discute com Fa”	8
	“brigar”	“ele começa a brigar com Lo”	1
Bater no par	“bate em”	“bate em M”	4
Bater o pé	“bate o pé”	“bate o pé no chão dizendo “Não!””	1
Gritar	“lhe gritara”	“Fa lhe gritara aos ouvidos”	8
Expulsar	“expulsar”	“Ao terminar Tm quer expulsar S da mesa, para ele poder se sentar”	1
Soprar o par	“sopra”	“F sopra para D”	4
Cuspir no par	“cospe”	“em vez de fazer sair ar quente da sua boca, para ver a névoa sair, cospe”	2
Insultar	“És feia!””	“CG corta a discussão com “Eu não vou brincar contigo! És feia!””	2

Relativamente aos tipos de estratégias *não agressivas*, predomina o *comportamento submisso* ao *assertivo*, com uma diferença de treze (13) incidências, comprovado na figura 14.

**Figura 14**

*Número de incidências por tipo de comportamentos não agressivo*

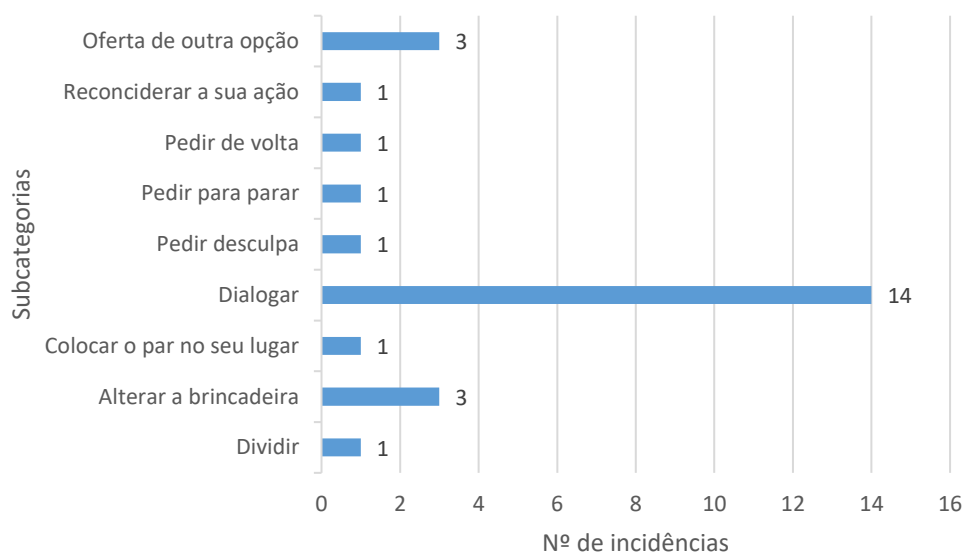


O *comportamento assertivo* verifica-se nos comportamentos: i) dividir, ii) *alterar a brincadeira*, iii) colocar o par no seu lugar, iv) dialogar, v) pedir desculpa, vi) *pedir para parar*, vii) *pedir de volta*, viii) *reconsiderar a sua ação* e ix) *oferta de outra opção*. Entre todas, como se pode analisar na figura 15, abaixo, destaca-se uma pela elevada

ocorrência, *dialogar* (54%), opondo-se à *oferta de outra opção* e a *alterar a brincadeira* (11%), as restantes subcategorias apenas surgem 4% cada uma (cf. Anexo I. Figura 21).

**Figura 15**

*Subcategorias do comportamento assertivo*



A subcategoria *dialogar*, de igual forma que é a predominante, é a que possui mais indicadores, encontrando-se descritos e distribuídos pelas suas incidências na figura 9, relevam-se dois “*argumenta*” e “*disputam*” (22%), seguindo-se “*responde-lhe*” e “*pede*” (14%). Bem como, a subcategoria oferta de outra opção, em “*oferece-lhe*” (67%) e “*convencer*” (33%). Os restantes indicadores possuem apenas uma unidade de registo (cf. Tabela 7 e Anexo I. Figura 22 e 23).

**Tabela 7**

*Indicadores das subcategorias associadas ao comportamento assertivo*

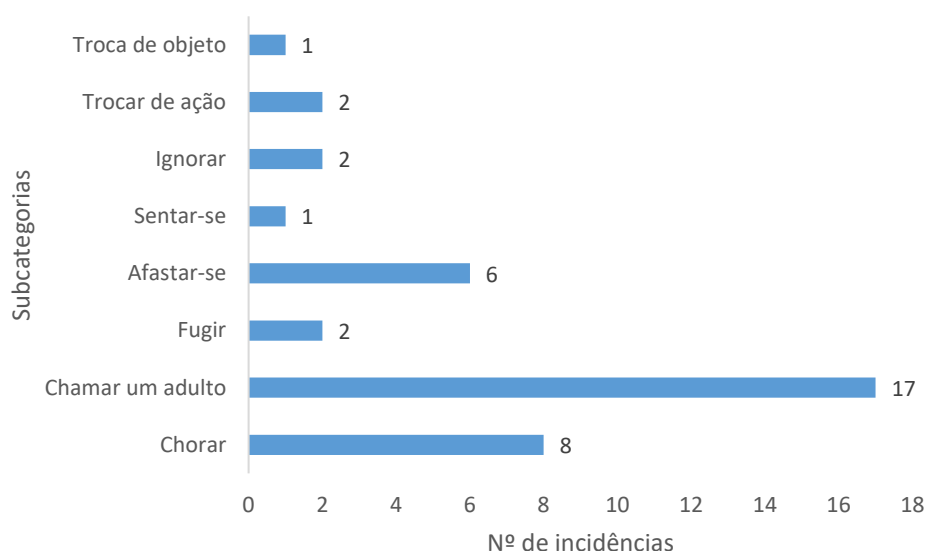
<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>	<i>Número de incidências</i>
Dividir	“levar ambos”	“S e Tm decidiram então levar ambos as bases, agarrando cada um numa ponta”	1
Alterar a brincadeira	“sugerir”	“ele dirige-se aos pares para sugerir uma mudança na brincadeira, passando a ser dinossauros”	3

Colocar o par no seu lugar	“diz”	“ao sentir-se desrespeitado por D que não o ouvia, diz “Amanhã não vou ouvir a tua história!”	1
	“disputam”	“N e CG disputam com ele o boneco de volta”	3
	“argumenta”	“Tm argumenta que não o deve devolver porque ele partilha com ela”	3
	“diz”	“Tm discorda e diz que os amigos devem sempre emprestar os seus brinquedos uns aos outros”	1
Dialogar	“pede”	“CO pede “Não podes partilhar?””	1
	“afirma”	“D afirma que Fa mente”	2
	“explica-lhe”	“esta imediatamente explica-lhe que ele não pode bater e que isso não se faz, franzindo as sobrancelhas”	1
	“responde-lhe”	“Tm responde-lhe que ele não pode”	2
	“contesta”	“Tm contesta “Não sou!””	1
Pedir desculpa	“pedir desculpas”	“acaba por pedir desculpas”	1
Pedir para parar	“pede-lhe para parar”	“Fa toca na cara de CO, que não gosta e pede-lhe para parar”	1
Pedir de volta	“pede”	“Tm pede uma a uma para que lhas devolvam.”	1
Reconsiderar a sua ação	“admite”	“admite tê-la empurrado”	1
Oferta de outra opção	“oferece-lhe”	“Tm oferece-lhe um esqueleto de dinossauro com a intenção de que S se afaste”	2
	“convencer”	“Tm tenta convencer CG a trocar com ele de peluche para dormir”	1

Por último, o *comportamento submisso*, onde se evidenciam três grandes subcategorias, maioritariamente a *chamada de um adulto* (44%), seguindo-lhe *chorar* (20%) e *afastar-se* (15%), as restantes surgem em 5%, *trocar de ação*, *ignorar* e *fugir*, e 3%, *trocar de objeto* e *sentar-se*. Tal como, representado na figura 16 e na figura 24 (Anexo I).

**Figura 16**

*Subcategorias do comportamento submisso*



Assim como, ocorreu no *comportamento agressivo* existem dois indicadores que divergem em mais do que uma unidade de registo. O que apenas se verificara uma vez nos *comportamentos assertivos*. Chamar um adulto (subcategoria) encontra-se presente tanto por “*queixa-se*” (29%), “*olha*” (23%), “*aproxima-se*” (18%), “*dizer*” (12%), “*chamando a atenção*”, “*apela*” e “*contar*” (6%) (cf. Anexo I. Figura 25). E a subcategoria, afastar-se em “*afastar-se*” (67%), “*fica*” e “*dá a voltar*” (16,5%) (cf. Anexo I. Figura 26). Os restantes indicadores são *chorar*, *chamar um adulto*, *fugir*, *afastar-se*, *sentar-se*, *ignorar*, *trocar de ação* e *de objeto*, possuindo cada um dos mesmos só um indicador, comprovado na tabela 8).

**Tabela 8**

*Indicadores das subcategorias associadas ao comportamento assertivo*

<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>	<i>Número de incidências</i>
Chorar	“chora”	“CO chora porque D ocupou o arco cor-de-rosa que ela queria pela cor”	8
Chamar um adulto	“aproxima-se”	“F aproxima-se de mim, dizendo-me que não o deixavam brincar”	3

	“olha”	“D olha para mim, procurando que eu interviesse”	4
	“contar”	“vai contar a P”	1
	“dizer”	“vem-me dizer que queria andar”	2
	“queixa-se”	“queixa-se “Beatriz! O Tm não para de andar atrás de mim! Ele quer trocar uma carta Pokémon e eu não quero!””	5
	“chamando a atenção”	“Lo chateia-se com ele, chamando a atenção de Fr para se queixar”	1
	“apela”	“CG apela a Fr que lhe diz que na escola não há lugares marcados”	1
Fugir	“foge”	“foge quando ela grita”	2
Afastar-se	“dá a volta”	“dá a volta à mesa e fica do outro lado de T, o mais longe de Fa”	1
	“fica”		1
	“afasta-se”	“D zangado afasta-se para a outra ponta do ginásio”	4
Sentar-se	“senta-se”	“D contrariado senta-se ao lado de Fa”	1
Ignorar	“ignorando a resposta”	“ignorando a resposta de D”	2
Troca de ação	“indo brincar para o tapete”	“indo brincar para o tapete insatisfeito”	2
Troca de objeto	“decide”	“Tm decide ir buscar o urso grande e deitar-se com ele”	1

Relativamente ao papel do/a educador/a, o número de incidências surge mais associada ao comportamento não agressivo (53%) que ao agressivo (47%), apesar de apenas se dever a uma incidência (cf. Anexo I. Figura 27). Acredito que por este também possuir um maior número de incidências de forma abrangente, apesar de não ser possuir tantas incidências quanto as estratégias não agressivas, soma do comportamento submisso e assertivo. Contudo, o comportamento agressivo possui apenas três subcategorias, ou seja, estratégias da equipa de sala e algumas que eu utilizei, sendo estas: i) parar brigas, ii) fazer ver a perspectiva do par e iii) pedir acordos (cf. Anexo I. Figura 28). Atente-se que fazer ver a perspectiva do par e pedir acordos são as mais utilizadas (44,5% cada um), no entanto, só a subcategoria fazer ver a perspectiva do par se divide em mais que um

indicador (cf. Anexo I. Figura 29). O comportamento não agressivo é associado às subcategorias: i) questionar (20%), ii) mediar (40%), iii) redirecionar a atenção (10%), iv) perceber os motivos de cada criança (20%) e v) levar a acordos (10%) (cf. Anexo I. Figura 30). Sendo, a subcategoria mediar, dividida em três indicadores (cf. Anexo I. Figura 31), em oposição aos restantes que possuem um. Tais factos, podem ser confirmados na tabela 9, inclusive apresentados os indicadores que não foram referidos.

**Tabela 9**

*Indicadores das subcategorias associadas ao papel do/a educador/a*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>	<i>Número de incidências</i>	<i>Subcategoria</i>
Comportamento Agressivo	Papel do educador	Parar brigas	“interveio”	“P interveio para os acalmar”	4
		Fazer ver a perspectiva do outro	“explicamos”	“eu e Fr explicamos que ele já lá esteve agora era a vez de outro amigo”	1
			“pedi”	“pedi a Tm que parasse, que se fosse ele também não ia gostar”	2
			“pergunto”	“quando lhe pergunto se gostava que T lhe fizesse o mesmo, cruza os braços.”	1
			Pedir acordos	“chegassem a um acordo”	“Fr entrevistou pedindo-lhes que chegassem a um acordo”
Comportamento Não Agressivo	Papel do Educador	Questionar	“questionei-lhe”	“Tm que se aproxima de nós para se queixar que não queria ser o	2

				vilão, questionei-lhe como o poderíamos resolver”	
		Mediar	“entrega-mo”	“Tm entrega-mo e F pede que lho coloque,”	1
			“diz-lhe”	“Fr diz-lhe que La é que está a coordenar o jogo”	2
			“pedi”	“Pedi a La que pousasse a cama no chão e a Tm e D que colocassem a cama no lugar.”	1
		Redirecionar a atenção.	“fala”	“P fala, os dois focam a sua atenção nele e esquecem-se dos lugares”	1
		Perceber os motivos de cada criança	“perceber o que estava a acontecer”	“Fr aproximou-se para perceber o que estava a acontecer”	2
		Levar a acordos	“falado com ele”	“perguntei-lhe se havia falado com ele, à resposta negativa, disse-lhe que tentasse, tendo ido o mesmo e não regressado”	1

Desse modo, torna-se evidente que na Sala Amarela apesar de predominarem estratégias utilizadas na resolução de conflitos entre pares comportamentos *não agressivos*, ao comparar os três tipos de comportamentos possíveis são os *agressivos* que possuem mais incidências. O *comportamento agressivo* possui, igualmente, um maior número de indicadores (12), representando estas ações que as crianças executam para

resolver os seus conflitos, visto que o *comportamento assertivo* e *submisso* possui respetivamente nove e oito indicadores. Indo de encontro aos dados apurados na entrevista à educadora cooperante.

Nota-se que os dados apurados se enquadram nas definições de conflito apresentadas no subcapítulo anterior; inclusive, é possível perceber que todas as notas de campo mobilizadas remetem para uma interação entre as crianças como defendido por Azevedo (2015), podendo identificar comportamento pró-sociais quando um par intervém em defesa de outro: “Continuando a discussão entre elas, CG corta a discussão com “*Eu não vou brincar contigo! És feia!*”. Bn não lhe responde e CO intromete-se dizendo haver visto CG lá sentada, Fa responde-lhe, “*Mas é para ver o computador melhor!*”, CO bate a Fa” (Excerto de nota de campo n.º 269, dia 23 de fevereiro).

A predominância das situações de agressão evidenciadas decorre da variável que Leme (2004) identificou como situacionais, na medida em que surgem como um recurso face à frustração. Nem sempre as soluções perante os conflitos se revelaram boas segundo Vicentin e Leme (2014) pois nem sempre as crianças foram capazes de se descentrar da sua perspetiva.

No que concerne ao defendido por Sager e Sperb (1998), que as meninas procuram mais atenuar os conflitos e os meninos recorrem mais ao uso da força, considero que não me foi possível aprofundar tal veracidade, pois ambos os géneros utilizam ambas as estratégias.

No entanto, os dados confirmaram que as principais motivações de conflitos foram mal-entendidos, uso de espaços e objetos, perda ou dano de brinquedos, indo ao encontro do que defende Martínez (2019, citado por Cunha & Monteiro, 2019), enquadrando-se nas tipificações apresentadas por Cunha e Monteiro (2019).

Relativamente ao papel do/a educadora/a, surgiram mais estratégias associadas ao comportamento não agressivo que ao agressivo, acredito por ser igualmente predominantes nas estratégias utilizadas pelas crianças. No entanto, mesmo com menos categorias, as estratégias agressivas são utilizadas, com destaque para "*fazer ver a perspetiva do par*" e "*pedir acordos*". Por outro lado, o *comportamento não agressivo* é associado a diversas subcategorias, como *questionar*, *mediar*, *redirecionar a atenção*,

*perceber os motivos de cada criança e levar a acordos, sendo a mediação a mais destacada. Esta situação coincide com a visão da educadora TC.*

As estratégias utilizadas vão ao encontro da revisão da literatura realizada, incentivado ao diálogo, à promoção da autonomia, à não desvalorização de ambas as partes, sem julgamentos, levando à negociação progressiva. Os conflitos na Sala Amarela nem sempre eram resolvidos no momento exato em que decorriam, deixando os envolvidos acalmarem-se e, só depois abordado o assunto, em conformidade com o que afirmam Ferreira, Castanheira e Simões (2018): “Sentados no colchão azul, Fr procura que Tm explique de que se tratava a discussão de manhã com o seu pai, Tm justificou-se e após ouvir Fr percebe que não tinha razão” (Nota de campo n.º 268, dia 23 de janeiro).

A problemática apresentada e desenvolvida ao longo deste capítulo teve um papel preponderante no que diz respeito à minha atitude/intervenção: enquanto futura educadora, sinto que adquiri diversas aprendizagens que contribuíram para a construção da minha profissionalidade e que se encontram descritas no capítulo seguinte.

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

| " | | " |

No presente capítulo, irei analisar o percurso realizado ao longo destes dois anos, correspondentes à realização dos dois módulos da Prática Profissional Supervisionada, o primeiro em Creche e o segundo em Jardim de Infância, tendo em conta a dimensão individual e coletiva no processo de análise daquilo que foi vivido ao longo destes dois anos de formação profissionalizante em Educação de Infância.

A identidade profissional segundo Dubar (1991, p.105, citado por Sarmiento, 2009) é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições”. Como tal, a construção da identidade profissional envolve a ação direta de elementos do grupo profissional, influenciado por múltiplas condições: históricas, culturais, políticas, organizacionais e sociais, possuindo estas diferentes preponderâncias. Sendo uma construção inter e intrapessoal, decorrente de trocas, aprendizagens e relações com diversas pessoas nos seus vários espaços de vida.

A construção desta identidade (re)constrói-se ao longo da vida, num cruzamento de múltiplos fatores internos e externos, onde o indivíduo exerce o papel principal na sua estruturação, essencialmente em interação com elementos significativos do grupo profissional. Considerando os dois eixos de construção da identidade, vertical, sustentado pela história de vida individual e pela do grupo profissional e horizontal, as condições da atualidade (Sarmiento, 2009).

Weikart (1973, citado por Vasconcelos, 1997) defende que o elemento mais importante para o sucesso, não era por si só o currículo ou o material utilizado, sim o empenho e a competência dos educadores na sua prática, sendo a origem de tal competência obscura. Deste modo, ao longo dos cinco anos de formação, licenciatura e atual mestrado, considero que por diversos motivos refleti e questionei. Considero que estes dois módulos – PPS I, Módulo I e PPS II - Módulo II, se revelaram preponderantes para responder às minhas inseguranças, colmatar dificuldades, identificar potencialidades e experimentar. Isto deve-se à abertura que ambas as educadoras cooperantes me deram nos estágios.

Na PPS I, creche, eu chegava e apresentava ideias, tendo toda a liberdade, o que me levou a realizar atividades como caças ao tesouro na própria sala e disponibilizar

binóculos criados para colmatar uma necessidade daquele grupo de crianças, exemplificados pelas duas primeiras notas de campo abaixo. Ao terminar, senti que valorizava muito mais a presença, o estar junto e perto, desfrutar do momento, se já me considerava uma pessoa observadora, tal capacidade ficou mais aprimorada, estando atenta a pequenos detalhes. O estar junto, brincar e conversar com as crianças foi o que me permitiu conhecer bem cada uma delas, criando uma ligação muito forte com todos eles, os momentos que passávamos sentadas com eles, eu e a equipa de sala, no chão levou-me a criar a capacidade de mesmo estando focada numa criança estar atenta às outras e às suas ações. A nível pessoal, tendo a refletir e criar diferentes hipóteses; durante a prática, tal passou a ocorrer com uma maior frequência e aprofundamento. Valorizei o tempo de cada um, adulto ou criança, pelas fragilidades, necessidades e interesses. O modelo adotado pela instituição era o mesmo que utilizado comigo durante o meu pré-escolar, o que inicialmente me deixou muito à-vontade. Contudo, tratava-se de crianças de dois anos, pelo que presenciar a sua implementação com esta faixa etária e eu própria ter a hipótese de tentar, por exemplo, marcar as presenças e os mapas existentes foi uma mais-valia.

Tal como planeado, o grupo sentou-se no tapete grande em semicírculo, de frente para mim, dando-se o seguinte diálogo:

Eu: *“Sobre o que será este livro?”*

Vt: *“Dos passarinhos!”*

Eu: *“Será?”* - interrogo-os olhando para a capa

At: *“Dos peixes!”*

Eu: *“Sabem o título deste livro?”*

Grande grupo: *“Não!”*

Eu: *“Nadadorzinho. Quem será o Nadadorzinho?”*

Ar: *“Esse peixinho preto!”*

Eu: *“Porque será?”*

Ar: *“Não sei!”*

Posteriormente, iniciei a leitura do livro, onde Ar afirmou ter medo do atum, Vt não gostar das lagostas. O grupo demonstrava-se atento e focado na história, J

queria ver todas as imagens do livro, H saiu para brincar com os legos, tendo de o captar para a atividade novamente.

Terminada a leitura, partimos para a caça às personagens, pedi a Ar que escondesse todas as personagens impressas pela sala, sendo ajuda pela auxiliar, os restantes permaneceram comigo sentados, tapando os olhos com as suas mãos. Quando ela terminou de esconder, o grupo partiu à descoberta, enquanto eu dispunha no chão encostados no mural os três flanelógrafos para formarem os conjuntos. À medida que encontravam dirigiam-se a mim com grande azafama, bastou retirar o papel branco da cola de um peixinho vermelho para que a maioria percebesse como descolar, ajudando-se entre si, após dizer que os pequenos seriam no primeiro, os médios (definidos como “*mais ou menos*”) no segundo e por fim os grandes, começaram a colá-los (Nota de campo n.º 151, dia 26 de abril, Relatório da PPS I).

Mr retira um par de binóculos da caixa, coloca-os na cara e observa através deles, L que estava próxima, retira outro par e observa a sala. Ambas vem-me mostrar a sua descoberta “*Tiz, olha!*”. Mr identifica outra possibilidade, percebe que as suas mãos cabem nos rolos de cartão que constituem o rolo, colocou os mais uma vez na cara e olhou-me através deles, fazendo “*Cu, cu!*”, desvia-o olhar para o mural e fica a pressioná-lo. Questionei-lhe o que tinham os peixes e a mesma respondeu “*Mudou cor!*”. Mr foi ainda capaz de perceber uma terceira forma de utilização, batia-lhe por cima, fazendo vibrar o papel celofane e devido aos canudos, entoava som. S chegou e pegou num par e colocou-os logo na cara para ver através deles, Mr pegou nos laranja e ofereceu-lhos, S trocou o par, mas manteve os azuis na outra mão, alternando para ver a sala.

M chegou com a mãe e aproximou-se de nós, a mãe pegou num par que estava espalhado no tapete da garagem e incentivou a filha ver através deles, mesmo depois da sua saída, M ficou a observar as cadeiras e a mesa grande.

H estava sentado na mesma, desde que chegara, não se tendo juntado a nós, ofereço-lhe um par azul, sem dar indicações de como os usar, observa o espaço envolvente, ao reparar que à frente de I, no tapete existiam um par rosa, dirige-se ao mesmo, sentando-se de frente para I. I conforme o vê agarra o par rosa e larga

o azul, exclama-lhe “*Não podes!*”, H começou a chorar, aproximo-me e pergunto-lhe porque não poderia H brincar com aquele par, I responde-me “*São rosa! É de menina!*”, respondi-lhe que se H pretendesse brincar com eles não tinham mal, que os meninos também podem brincar com coisas cor-de-rosa. H recolhe o par e deposita-o na caixa com os outros, passado pouco tempo carrega todos para junto de I no tapete, sentando-se perto de mim. I., ao ver todos os pares que H tinha, pergunta-lhe se podia ver, H responde-lhe com um “*Não!*” bem alto. I pede-me “*Beatiz, senta pernas à chinês!*” para se sentar ao meu colo, pedindo seguidamente que lhe leia o livro que trouxe de casa.

S recolhe alguns pares de binóculos para dentro da caixa e muda a de lugar, passando a estar mais afastada do moral e próxima do móvel azul, tendo-a fechado. Vc que inicialmente não quis nenhum par quando a educadora lho ofereceu, brincava sozinho com um par perto da caixa.

Apesar de sentada encostada a parede no meio do grupo para poder ver todas as crianças e interagir com as mesmas, eu não tinha visto através de nenhum par; H chega perto de mim com um azul e encosta na minha cara para eu ver através deles, mais tarde, encosta a dele, na ponta oposta, ri-o me da expressão que ele faz e ele ri-se comigo. Passado bastante tempo, Mr procura-me com um par de binóculos laranja rasgados, a mesma tinha colocado na boca e aberto o papel celofane. J observa-se ao espalho com os binóculos, retirando os e colocando os para ver o ser reflexo. (Nota de campo n.º 165, dia 3 de maio, Relatório da PPS I).

Momento de brincadeira livre pela sala: M e I brincam com os legos; A, S, J e Vt na garagem; H com o seu carro, juntando-se posteriormente aos meninos na garagem; Mr, Mt e Al simulam tocar com cabides, como se fossem uma banda. Eu e a auxiliar de sala estamos sentadas juntos das crianças no chão, interagindo e brincando com as mesmas (Nota de campo n.º 24, dia 22 de fevereiro, Relatório da PPS I).

No último estágio, em contexto pré-escolar, vi-me numa sala onde o céu era o limite e o grupo de crianças acompanhava este ritmo, com um incrível interesse e poder de questionar, que aderiu a tudo o que lhes era oferecido, levando-me a aventurar com

eles. A equipa de sala trabalhava de forma tão próxima e complementar que conseguiam comunicar sem quaisquer palavras, o trabalho em equipa não só era visto como uma mais-valia como fundamental, tendo-me integrado sem quaisquer problemas nas dinâmicas já existentes, os “miniteatros” de que as crianças riam e vibraram eram recorrentes. Sentia-se um ambiente tão agradável, descontraído, com abertura para falar e questionar. No primeiro dia, a educadora cooperante disse-me que podia fazer tudo, podia tentar tudo e sem medo de errar, tal verificou-se duramente todo o estágio, as propostas sempre aceites fosse algo planeado e estruturado ou mais simples como uma semente de abacate que levei para plantarmos. Uma grande capacidade que senti que desenvolvi foi a tomada de decisões nos momentos, estarmos numa atividade e, de repente, darmos-lhes uma volta completamente diferente, termos de nos adaptar seja porque não estava a funcionar, por surgir uma melhor hipótese ou porque as crianças assim o ditaram. Confesso que o projeto desenvolvido em CDEI apesar de ser deles, por partir deles, pensado com e para eles, era igualmente meu, pela vontade que eu própria sentia em criar-lhes desafios, valorizando todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

E, ainda, que temos de fazer uma cama para a Princesa, discutindo a sua localização na sala e o posicionamento dos brinquedos, acordando que seria na estrutura da casinha, para ser suficientemente alta e grande, utilizando papel de cenário e os rolos grandes que levei para a sala para fazer de “*palitos para segurar a cama*”, tendo TC e a auxiliar Fr protagonizado um momento muito divertido ao tirá-los do saco (Nota de campo n.º 49, dia 24 de outubro).

Ao entrar na sala encontramos uma tenda de circo e um túnel, o grupo sentou-se no tapete e pergunta para que eram aquelas coisas. Fr simula existir alguém na tenda, levando através de pistas, o grupo a acreditar que se tratava do palhaço do Carnaval, cantando a sua música. Para não desiludir o grupo e não existir nenhuma visita, despercebidamente escondi a girafa dentro dela, fingi espreitar para confirmar quem era e disse ter muitas pintas, Tm colocou a hipótese de ser uma zebra, depois, meti-lhe um braço de fora, depois a perna e, por fim, ela saiu para cumprimentar o grupo, decorrendo um pequeno momento de faz de conta com esta nossa visita (Nota de campo n.º 245, dia 16 de janeiro).

Fazendo o balanço geral destes dois anos de formação profissionalizante, compreendo que mesmos desafiantes e com momentos altos e baixos, foram gratificantes, conhecendo pessoas de quem levo muito, tanto adultos como crianças, diariamente aprendi algo novo. A *Beatriz* que entrou pela porta do primeiro estágio não é a que saiu, da mesma forma que a que este ano letivo entrou pela aquela porta saiu muito mais confiante em si e nas suas capacidades, compreendendo que não quer ter medo de errar ou de não corresponder a expectativas. Porque só experimentando se evolui.

Ao terminar esta etapa, a educadora TC questionou-me se me sentia preparada para assumir um grupo, respondi-lhe com um grande e emotivo sim, considerando que me consigo perspetivar como futura educadora e sabendo por que motes e premissas me devo guiar: vivenciar o presente, valorizar o tempo, o trabalho em equipa, confiar em mim e nos processos vividos, envolver as famílias e outros parceiros educativos, como associações existentes na comunidade, perspetivando a criança no centro da ação e que ouça a sua voz; valorizar os quatro pilares da educadora (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser); atenta à satisfação dos aspetos afetivos e emocionais, que depende o desenvolvimento e equilíbrio da criança; sendo responsiva, apoiante, que possa servir de modelo, que explique e questione, agindo conforme com os interesses das crianças, oferecendo um ambiente estimulante, que apoie a aprendizagem das crianças, que as encoraje a experimentar e explorar. Suportando-me na observação, na escuta e na reflexão, bem como numa formação contínua e especializada, objetivando uma prática de qualidade, heterogénea, respondendo à diversidade das crianças e das suas famílias, adaptável aos contextos que me irei inserir.

Em suma, Vasconcelos (1997) acredita que educar implica intensidade e envolvimento por parte do/a educador/a, a partilha de propósitos e o enfoque adequado, o trabalho na vanguarda do desenvolvimento da criança, sendo esta muito mais que simplesmente lições diárias ou que uma preparação para a fase escolar seguinte, define como uma conversa entre indivíduos, devendo os/as educadores/as competentes motivar as crianças através de interações sociais ricas e complexas. Mais recentemente, Vasconcelos (2021) alerta os/as educadores/as para os novos e complexos contextos de vida das crianças, defendendo um educador “intelectual do currículo”, ou seja, que desenvolve

um processo de criação, um exercício intelectual e de escuta das necessidades mais profundas das crianças concretas e situadas, atentando às famílias (p.40).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

No que se refere às minhas intencionalidades, creio que consegui estabelecer relações afetivas estáveis com as crianças de forma natural, ganhando a sua confiança ao ouvi-las, conversar sobre diversos assuntos e brincar juntos. Atuei como adulto em sala, ajudando nas rotinas e sendo alguém em que as mesmas podiam confiar e pedir ajudar. Considero ter respeitado as crianças como indivíduos únicos e competentes, participando ativamente nas atividades e promovendo interações, bem como que as propostas sugeridas eram adequadas ao grupo, com base nos seus interesses, potencialidades, valorizadoras da sua participação, dos conhecimentos prévios e perguntas. Encorajei as crianças a expressarem-se e resolverem conflitos autonomamente, ouvindo-as e mediando situações quando necessário, tornando-se o meu objetivo de investigação.

Procurei estabelecer *boas* relações com as famílias das crianças, mostrando-me disponível, cumprimentando-os e conversando, sem ser inoportuna, incluindo as minhas intervenções nas documentações semanais enviadas aos pais pela educadora cooperante, mantendo-os informados. Solicitei aos pais de N, a assinatura do consentimento informado para a elaboração do portefólio da criança e filmagens a incluir no mesmo, seguindo os procedimentos habituais da instituição.

Assim como, considero que pelo modo como me integrei na equipa educativa recebi confiança para intervir e implementar atividades, sendo valorizadas as minhas sugestões. Nunca me sobrepondo à mesma, ajudei a dar continuidade ao trabalho de sala, promovendo um bom ambiente e respeitando os valores da instituição, tendo participado na festa de Natal.

No que concerne à investigação, a problemática provém da convivência do grupo da sala amarela, quatro anos, que apesar da empatia e preocupação que demonstram uns com os outros, existe uma dificuldade em resolver os seus conflitos, dificuldade inerente à sua faixa etária. Da mesma forma, utilizam diferentes estratégias para os resolver, procurando a intervenção do adulto, orientação ou aprovação.

O conflito é definido como a existência de discrepâncias entre as partes envolvidas numa interação, um processo natural e potencialmente positivo, promove debates de ideias e contribui para o desenvolvimento pessoal e social (Mota & Simões, 2019; Pereira & Rosa, 2015). As crianças demonstram interesse pela resolução de conflitos, por se sentirem parte integrante da comunidade e valorizadas quando as suas vozes são ouvidas

(Pereira & Rosa, 2015). A resolução de conflitos interpessoais mobiliza recursos cognitivos e afetivos (Leme, 2004). As estratégias de resolução dividem-se em agressivas e não agressivas, na agressiva existe, apenas, o comportamento agressivo que envolve o uso de coerção, violência e desrespeito pelos direitos, sentimentos e opiniões do outro. Por sua vez, as não agressivas divergem em: i) comportamento assertivo, envolvem a defesa dos próprios direitos e opiniões sem coerção, considerando os direitos e sentimentos dos outros, ii) comportamento submisso, prioriza os direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios, evitando confronto direto (Leme, 2004; Vicentin & Leme, 2014).

Desta forma, cabe à equipa educativa a responsabilidade de promover o desenvolvimento e aprendizagem num clima interpessoal positivo, favorecedor da gestão positiva dos ambientes de sala. As relações interpessoais influenciam o desenvolvimento social e da personalidade, os processos de conflito revelam as qualidades de tais relações e ambientes. A resolução autónoma de conflitos é benéfica para o desenvolvimento das crianças, devendo os educadores auxiliá-las neste processo. O conflito pode ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem, permitindo às crianças desenvolverem empatia e habilidades sociais. A sua prevenção é essencial e alcançável através da utilização de estratégias positivas de resolução, como acalmar, mediar, escutar ativamente e suavizar. Após o conflito, os/as educadores/as podem fazer uma síntese do ocorrido com os envolvidos, ajudando a refletir sobre a aprendizagem realizada e celebrar a resolução em conjunto com o grupo (Pereira & Rosa, 2015; Carita, 2004; Pereira, 2012; Ferreira, Castanheira & Simões, 2018; Mota & Simões, 2019; Cunha & Monteiro, 2019).

A análise dos dados identifica as principais estratégias para resolver os conflitos entre os pares, descrevendo as suas estratégias e discutir o papel no educador deste processo. Das estratégias utilizadas pelas crianças na resolução de conflitos, a mesma revela que, embora as estratégias não agressivas sejam predominantes, os comportamentos agressivos ainda são frequentes, e o papel do educador é crucial na mediação e orientação dos conflitos. As estratégias que refletem as diferentes maneiras como as crianças tentam resolver os conflitos interpessoais no estudo para os comportamentos agressivos foram: empurrar, beliscar, correr atrás do par, tirar um brinquedo, discutir, bater no par ou o pé, gritar, expulsar, soprar e cuspir no par, insultar;

para o comportamento assertivo: dividir, alterar a brincadeira, colocar o par no seu lugar, dialogar, pedir desculpa, para parar e de volta, reconsiderar a sua ação e oferecer outra opção; e ao comportamento submisso: chamar um adulto, chorar, afastar-se, trocar de ação, ignorar, fugir, trocar de objeto e sentar-se. O educador atua como facilitador do processo de resolução de conflitos, promovendo o desenvolvimento social e emocional das crianças, criando um ambiente seguro e positivo, sendo mediador, balizador, modelador e promotor de autonomia.

Em suma, a construção da identidade profissional é influenciada por diversos fatores internos e externos ao longo da vida e da carreira, destacando a importância da interação com o grupo profissional e das experiências vivenciadas. Ao refletir a minha trajetória de formação saliento o apoio e liberdade dado por ambas as educadoras cooperantes, tanto no estágio de creche como de pré-escolar, tendo desenvolvido habilidades como a observação, tomada de decisões, trabalho em equipa e confiança.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132–156.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/6434>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cardona, M. J. (1992). Organização do espaço e do tempo na sala de JI. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
<http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania, *Análise Psicológica*, 1 (22), 259–267.  
<https://doi.org/10.14417/ap.146>
- Carreiras, J., Fragoso, S., & Santos, A. (2008). Reconciliação em crianças no meio pré-escolar – A influência da competência e dominância social na resolução natural de conflitos. Universidade do Minho.  
[https://www.researchgate.net/publication/285583393\\_Reconciliacao\\_em\\_crianças\\_no\\_meio\\_pre-escolar\\_-\\_A\\_influencia\\_da\\_competencia\\_e\\_dominancia\\_social\\_na\\_resolucao\\_natural\\_de\\_conflitos\\_Joana\\_Carreiras\\_Sara\\_Fragoso\\_Antonio\\_J\\_Santos\\_Instituto\\_Superior\\_de\\_Ps](https://www.researchgate.net/publication/285583393_Reconciliacao_em_crianças_no_meio_pre-escolar_-_A_influencia_da_competencia_e_dominancia_social_na_resolucao_natural_de_conflitos_Joana_Carreiras_Sara_Fragoso_Antonio_J_Santos_Instituto_Superior_de_Ps)
- Coelho, A. (2009). Internacionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12.  
[https://www.researchgate.net/publication/28297651\\_Intencionalizacao\\_educativa\\_em\\_Creche](https://www.researchgate.net/publication/28297651_Intencionalizacao_educativa_em_Creche)
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente (4.ª Ed)*. ARTMED Editora.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2019). *Gestão de conflitos na escola*. Factor.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Ferreira, A. I. L., Castanheira, F., & Simões, I. (2018). *Gestão de conflitos em sala de aulas: um livro de ideias para pôr em prática*. Coisas de ler.
- Ferreira, M. (2004). “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar O modelo pedagógico da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I.S. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. In R. Cadima, H. Pinto, H. Menino & I. S. Dias (Orgs) *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, (pp. 218-225). Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/928>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367–380. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300010>
- Marroche, C. C., & Hammes, L. J. (2019). Desafios para resolução de conflitos na Educação Infantil, *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5 (1110), 1-12. [https://www.academia.edu/109755125/Desafios\\_para\\_resolu%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_conflitos\\_na\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil](https://www.academia.edu/109755125/Desafios_para_resolu%C3%A7%C3%A3o_de_conflitos_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil)
- 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.
- Mintezberg, H. (1991). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Editora D. Quixote.
- Mota, F., & Simões, A. (2019). “Ele bateu-me!” (Francisco): da interação à autonomia das crianças na resolução de conflitos em JI. In C. Pires, D. Lino, S. Pereira, & T. Leite (Orgs). *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 52-59). CIED - Centro

- Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11831>
- Neves, M. C. (2018). Planificar em creche: os direitos de participação das crianças como guia orientador da (re) construção praxiológica das práticas das educadoras de infância. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (Coords.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia* (pp. 305-330). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/11715>
- Oliveira, Z. M. R. (2010). *O Currículo da Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?* Ministério da Educação do Brasil. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>
- Paula, S. R., & Faria, M. A. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-9. <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>
- Pereira, F. R., Falcão, M., & Almeida, T. (2017). “O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador. In C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues, & M. Falcão (Orgs), *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 108-121). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12009>
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática, *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 45-48. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-95>
- Pereira, S., & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 219-229). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4434>

- Pombal, B., Lopes, C. & Barreira, N. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/6825>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Projeto Educativo de Escola (2023-2026).
- Projeto Pedagógico de Grupo (2023/2024).
- Regulamento Interno (2023/2024).
- Sager, F., & Sperb, T. M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 1-15.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811210>
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I.S. (2013). Planificar em creche ...que sentido? In. R. Cadima, H. Pinto, H. Menino & I. S. Dias (Orgs) *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, (pp. 472-473). Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/935>
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- 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.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Site Junta de Freguesia (2024). Consultado a 07 de janeiro de 2024.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” : cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2021). *A Casa [que] se Procura Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *A Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

- Vicentin, V. F., & Leme, M. I. S. (2014). Resolução de conflitos: sentimentos e justificativas de adolescentes, *Revista Veras*, 4 (1), 4-25.  
<http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol4.n1.ano2014.art151>
- Vieira, F. (2010). O diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo, *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 14 (15). 29-54.  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.156>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

ANEXOS

| " | | " |

ANEXO A.  
PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA  
PPS II (CF. ANEXOS AO  
RELATÓRIO)

| " | | " |

ANEXO B.  
PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
PARA A ELABORAÇÃO DO  
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | " | | " |

## **Protocolo de consentimento informado para a elaboração do Portefólio da Criança**

Eu, Beatriz Maduro Ferreira, estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizada a elaboração de um Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem com o seu educando N.C. de forma a poder ser integrado no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*. O documento tem como principal objetivo registar as interações da criança com outras crianças, com materiais e com um adulto da sala de atividades. Poderá também conter alguns registos fotográficos e algumas produções da criança (desenhos, pinturas...). O relatório será lido apenas pela minha professora-supervisora da *Escola Superior de Educação de Lisboa* e pela educadora TC. Será garantida a ocultação de dados da criança e não será exibida a sua face. Sempre que o seu educando negue e/ou demonstre desagrado em ser fotografado, será respeitada a sua decisão, sendo meu objetivo contribuir para o seu bem-estar.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização / não autorização**. Muito obrigada!

**A estagiária**

---

**Beatriz Maduro Ferreira**

Autorizo

Não autorizo

**O/A Encarregado/a de Educação**

---

**Assinatura**

**Lisboa, \_\_ de novembro de 20**

ANEXO C.  
PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
PARA A REALIZAÇÃO DE  
REGISTOS FOTOGRÁFICOS  
E/OU FILMAGENS PARA A  
ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO  
DA CRIANÇA

| " | | " |

## **Protocolo de consentimento informado para a realização de registos fotográficos e/ou filmagens para a elaboração do Portefólio da Criança**

Eu, Beatriz Maduro Ferreira, estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos e/ou filmagens em atividades realizadas na sala de atividades onde me encontro a estagiar, a Sala Amarela, com a educadora TC, para que possam ser integrados no *Portefólio da criança*, integrado no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*. O referido relatório tem por objetivo apresentar, refletir e fundamentar o percurso realizado e será lido apenas pela minha professora-supervisora da *Escola Superior de Educação de Lisboa* e pela educadora TC. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e não será exibida a sua face. Sempre que a criança negue e/ou demonstre desagrado em ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua decisão, sendo meu objetivo contribuir para o bem-estar e bom funcionamento da rotina do grupo.

A presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar às crianças.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização / não autorização**.

Muito obrigada.

**A estagiária**

---

**Beatriz Maduro Ferreira**

Autorizo

Não autorizo

**O/A Encarregado/a de Educação**

---

**Assinatura**

**Lisboa, \_\_\_ de novembro de 2023**

ANEXO D.  
FOTOGRAFIAS DA SALA DE  
ATIVIDADES E QUINTAL

| " | | " |







ANEXO E.  
GUIÃO DA ENTREVISTA  
SEMIESTRUTURADA À TC

| " | | " |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatários:** Educadora de Infância da sala amarela (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Caracterizar o grupo de crianças, tendo em conta o ambiente educativo;
- Conhecer a relação do/a educador/a com as famílias;
- Caracterizar as conceções de um/a educador/a sobre a relação entre pares, mais especificamente acerca da gestão de conflitos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• - Legitimar a entrevista;</li><li>• - Motivar o entrevistado;</li><li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevistada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a recolha de informação para a realização do tópico “caracterização de uma ação educativa contextualizada” para o relatório de prática profissional supervisionada II;</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio, em que este será guardado durante um período de 4 meses e, finalmente, será destruído;</li><li>- Informar da devolução das transcrições.</li></ul>	

<p>A. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.</p>	<p>A1. Qual é a sua formação?  A2. Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área? Fale-me do seu percurso profissional.  A3. Fale-me do seu percurso nesta organização.  A4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais foram mais significativos para si?  A5. Desempenha, ou desempenhou algum cargo nesta organização, para além da atual?</p>	
<p>B. Abordagem Pedagógica</p>	<p>- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora;  - Identificar o modelo pedagógico implementado pelo/a educador/a.</p>	<p>B1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, qual? Como o implementa?  B2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	<p>Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.   Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
<p>C. Caracterização do Grupo</p>	<p>- Caracterizar as crianças do grupo;  - Conhecer a dinâmica do grupo;  - Identificar o percurso institucional do grupo de crianças;  - Identificar as áreas de interesse, necessidades e potencialidades.</p>	<p>C1. Como descreveria a dinâmica atual do grupo de crianças?  C2. Quais são as características principais que definem este grupo de crianças?  C3. Fale-me um pouco do percurso institucional do grupo. Todos transitaram da resposta social de creche oferecida pela instituição?  C4. Quais são os interesses mais comuns observados no grupo de crianças?</p>	<p>Na pergunta C1, é esperado que a entrevistada descreva a rotina do grupo e a adaptação das crianças à mesma.   Na pergunta C3, caso não o indique, pedir para discriminar os contextos</p>

		<p>C5. Existem áreas específicas em que as crianças demonstram uma maior habilidade/interesse?</p> <p>C6. Quais são as necessidades predominantes que observa neste grupo?</p> <p>C7. Há desafios ou dificuldades recorrentes que afetam o grupo como um todo ou algumas crianças em particular?</p> <p>C8. Como descreveria a relação das crianças com a equipa de sala? E com os restantes adultos da instituição?</p> <p>C9. E quanto às interações entre as próprias crianças? Como elas se relacionam umas com as outras?</p>	socioeducativos transitados pela criança (casa ou outra organização socioeducativa).
D. Organização do ambiente educativo	<p>- Conhecer a organização do ambiente educativo;</p> <p>- Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do/a profissional de educação.</p>	<p>D1. Como está organizada a sala? E, segundo que intenções/interesses?</p> <p>D2. Como descreveria a dinâmica atual do grupo de crianças?</p> <p>D3. Para além das atividades geridas por si, que outras atividades são dinamizadas por outros agentes educativos (restante instituição, família e comunidade)?</p> <p>D4. Quais as estratégias de aprendizagem que adota?</p> <p>D5. Como é que os interesses e as necessidades das crianças são tidos em consideração?</p>	
E. Relações com as famílias	- Conhecer a relação do/a profissional com as famílias.	E1. Promove o envolvimento e/ou a participação das famílias? Se sim, de que forma? O que poderia ser melhorado? Se não, porquê?	

		E2. Como é feita a troca de informação entre a organização e as famílias e vice-versa?	
F. Relação entre pares e gestão de conflitos	- Identificar as concepções da educadora sobre a relação entre pares e a sua gestão de conflitos.	F1. Que razões/situações geram conflitos entre as crianças? F2. De que modo as crianças procuram resolver os seus conflitos? F3. Qual considera ser o papel do educador na resolução de conflitos entre os pares?	Na pergunta F3 é esperado que a entrevistada aborde a questão de forma mais geral, bem como, específica ao grupo.
Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	Confirmar se existe algo mais a acrescentar Agradecer a disponibilidade

ANEXO F.  
ENTREVISTA À EDUCADORA  
COOPERANTE (TC)

| " | | " |

## **A. Definição do perfil do/a entrevistado/a**

*A1 – Qual é a sua formação?*

Sou Educadora de Infância da Escola Maria Ulrich

*A2. Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área? Fale-me do seu percurso profissional.*

Comecei nesta instituição a trabalhar como auxiliar com 17 anos, saí em 1991 para fazer o curso de Educadora de Infância.

Quando acabei o curso, trabalhei numa escola na Praça do Chile e depois durante um ano trabalhei em Camarate.

Em 1998 voltei para esta instituição, como Educadora.

Estive 3 anos em creche e no terceiro ano acompanhei o grupo na transição para o pré-escolar.

Tenho permanecido no pré-escolar até hoje.

No ano transato, foi-me proposto, acumular a função de Coordenadora do Pré-escolar e da Creche.

Devido à saída repentina da Diretora Pedagógica no início do ano letivo, acabei por exercer também, funções de direção Pedagógica.

Neste momento sou Educadora da sala dos meninos dos 4 anos, Coordenadora da Creche e Pré-escolar e Diretora Pedagógica.

*A3. Fale-me do seu percurso nesta organização.*

Respondido na pergunta anterior.

*A4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais foram mais significativos para si?*

Já fiz muita coisa e tentei percorrer formações muito variadas.

Posso destacar as formações do “Vencer Autismo”, “Coaching Infantil”, “Proteção Civil” e “Existem Crianças Difíceis ou Adultos Difíceis?”

*A5. Desempenha, ou desempenhou algum cargo nesta organização, para além da atual?*

Já estive na função de Assistente Educativo, quer no acompanhamento em sala de aula como no horário extensivo.

## **B. Abordagem Pedagógica**

*B1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, qual? Como o implementa?*

O modelo que sigo não é estanque, o dia a dia é construído seguindo várias diretrizes em que acredito e que acho que permitem à criança crescer de forma mais harmoniosa.

Primeiro preocupo-me em individualizar cada criança e permitir que toda a sua aprendizagem seja feita ao seu ritmo e direcionada para ela.

Cada criança vai construindo o seu conhecimento, criando autonomias para resolver os seus problemas e criar estratégias colocando questões e procurando soluções. As suas vivências são os seus motores, que permitem a descoberta e assimilação do mundo que a rodeia.

Esta aprendizagem implica que o adulto estreite relações de confiança com a criança, permitindo-lhe descobrir a melhor abordagem a ter quando confrontado com situações do quotidiano.

A sala está organizada em cantos temáticos, permitindo que a criança escolha de livre vontade, qual o seu centro de interesse.

Assim como, deve estar organizada de forma que seja a criança a usá-la em seu favor. Tudo deve estar ao seu alcance e organizado de forma que a criança entenda e seja intuitivo para ela.

O trabalho realizado em sala, deve ir de encontro aos interesses do grupo, respeitando as metas de desenvolvimento estipuladas para a idade em questão.

Existe sempre um tempo de explanação, exposição, planeamento e ação antes de qualquer início de tarefa. É importante que a criança se sinta envolvida naquilo que lhe é proposto ou pedido.

As atividades podem decorrer em grande grupo, em pequeno grupo, a pares ou mesmo a nível individual. Vai depender do que é apresentado e qual o objetivo da atividade em si.

*B2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?*

O objetivo principal é que a criança faça parte da sua própria “construção”, valorizando as suas vivências, experiências e todo o processo pelo qual passa.

A criança torna-se assim o centro da ação Pedagógica.

As crianças são encorajadas a desenvolverem as suas próprias iniciativas, fazendo escolhas, envolvendo-se em experiências com os outros e com materiais diversos, construindo desta forma as aprendizagens significativas.

Com uma observação direta, o adulto consegue avaliar e planear a sua ação educativa, adaptando-a a cada criança.

A interação entre adulto e criança deve ter em conta a disciplina pelo positivo. A capacidade de modular comportamentos e atitudes é feita de uma forma confiante e segura, permitindo que a criança cresça e se “construa” de forma adequada.

No entanto, é de vital importância que os limites estejam bem definidos, permitindo que a criança saiba exatamente o que é esperado dela.

### **C. Caracterização do Grupo**

*C1. Como descreveria a dinâmica atual do grupo de crianças?*

As crianças têm sempre um momento de conversa no início da manhã de atividade. Este momento serve para planejar e organizar o dia.

Seguindo para as atividades calendarizadas (atividades curriculares com professores coadjuvantes) ou para as atividades propostas pelo adulto.

Durante a manhã desenvolvem o trabalho previsto ou aquele que o grupo apresentar por iniciativa.

Segue-se um momento de higiene, de refeição e depois o momento da sesta.

Quando acordam as crianças dirigem-se para o recreio, se o tempo o permitir, para brincadeira livre no espaço adjacente à escola.

Seguindo-se mais um tempo de higiene e refeição.

O dia culmina novamente em sala de aula em brincadeira livre, modelagem de massa ou desenho livre.

A maior parte do grupo já estava junto deste ano anterior. Entraram 4 meninos novos que se adaptaram com facilidade e já se sentem perfeitamente integrados.

Um destes meninos novos que entrou, é um elemento um pouco perturbador que veio alterar a dinâmica do grupo. Tem sido muito desafiante quer para esta criança, quer para o resto dos meninos do próprio grupo.

São crianças curiosas, participativas, que começam a demonstrar facilidade em colocar opiniões, sugestões ou questões.

*C2. Quais são as características principais que definem este grupo de crianças?*

Respondido na pergunta anterior.

*C3. Fale-me um pouco do percurso institucional do grupo. Todos transitaram da resposta social de creche oferecida pela instituição?*

Não.

Do grupo atual, 7 crianças vêm juntas desde o berçário. 8 crianças entraram para a instituição no ano anterior e 4 entraram este ano.

*C4. Quais são os interesses mais comuns observados no grupo de crianças?*

Dinossauros, carros, histórias com Princesas.

A casinha de bonecas e a garagem, são sem dúvida os seus centros de interesse preferidos.

*C5. Existem áreas específicas em que as crianças demonstram*

uma maior habilidade/interesse?

Podemos observar uma evolução no traço, sendo neste momento visível a facilidade em transpor para o papel, através do desenho as suas ideias ou desejos.

O vocabulário, a maior parte tem facilidade em se exprimir, utilizando vocabulário enriquecido e variado.

Raciocínio lógico matemático rápido e já com alguma consistência.

*C6. Quais são as necessidades predominantes que observa neste grupo?*

Modelar os comportamentos e atitudes.

Trabalhar concentração e capacidade de focar e dar respostas assertivas.

Podemos observar vários andamentos de desenvolvimento dentro do grupo, por isso devemos estar atentos para permitir uma maior homogeneidade de desenvolvimento.

Trabalhar autoconfiança e segurança que permite às crianças uma facilidade de descoberta e de lidar com as frustrações diárias.

*C7. Há desafios ou dificuldades recorrentes que afetam o grupo como um todo ou algumas crianças em particular?*

Sim. A criança nova que entrou, veio alterar toda a dinâmica de grupo que já existia.

*C8. Como descreveria a relação das crianças com a equipa de sala? E com os restantes adultos da instituição?*

É uma relação familiar, confiante e carinhosa

*C9. E quanto às interações entre as próprias crianças? Como elas se relacionam umas com as outras?*

Dentro da normalidade e espectável para esta faixa etária.

Já existe a noção de grupo e de amigos. Podemos observar que gostam de estar juntos e que sentem a falta uns dos outros quando algum não está presente.

## **D. Organização do ambiente educativo**

*D1. Como está organizada a sala? E, segundo que intenções/interesses?*

Já respondido em perguntas anteriores

*D2. Como descreveria a dinâmica atual do grupo de crianças?*

Já respondido em perguntas anteriores.

*D3. Para além das atividades geridas por si, que outras atividades são dinamizadas por outros agentes educativos (restante instituição, família e comunidade)?*

Música Movimento e Drama

Educação Física

Inglês

*D4. Quais as estratégias de aprendizagem que adota?*

Já respondido em perguntas anteriores.

*D5. Como é que os interesses e as necessidades das crianças são tidos em consideração?*

Toda a dinâmica de sala decorre conforme os interesses manifestados pela criança, logo, como já foi dito, ela está no centro da sua ação.

Se a criança aparece de manhã com algo para mostrar, contar ou falar, é exatamente esse o caminho que é seguido.

As crianças devem sentir que tudo o que lhes diz respeito é importante e tem o seu valor, logo a criança é a prioridade em relação a qualquer coisa.

## **E. Relações com as famílias**

*E1. Promove o envolvimento e/ou a participação das famílias? Se sim, de que forma? O que poderia ser melhorado? Se não, porquê?*

Sim

As famílias são convidadas a virem participar nas festas de anos dos filhos, em atividades promovidas pela escola ou em sala de aula.

Por vezes vêm partilhar o que fazem no seu dia a dia ou contar uma história ou recriar um momento em sala com os amigos dos filhos.

*E2. Como é feita a troca de informação entre a organização e as famílias e vice-versa?*

Existe uma planificação semanal que é enviada por email onde se encontra sumarizadas as várias atividades e momentos vividos ao longo da semana.

Essa planificação é acompanhada de fotos ou pequenos vídeos.

Existe sempre a comunicação que é feita por mail ou via telefone, para além de que existe um contacto direto entre famílias e educadora diariamente.

Para além disso, existe sempre a resposta por parte dos pais, a pedido da Educadora, para participarem em atividades de conta e mostra (o caso da apresentação dos momentos especiais vivenciados nas férias de verão).

## **F. Relação entre pares e a gestão de conflitos**

### *F1. Que razões/situações geram conflitos entre as crianças?*

Frustrações, lidar com as contrariedades, diferentes opiniões, desavenças em brincadeiras ou por brinquedos ou por quererem os amigos só para eles.

### *F2. De que modo as crianças procuram resolver os seus conflitos?*

Nem sempre o fazem de forma assertiva.

Por vezes surgem os contactos físicos, o choro, a necessidade da intervenção de um adulto como balizador e modulador da situação.

O objetivo é que aos poucos vão amadurecendo e conseguindo lidar e resolver as suas próprias questões.

### *F3. Qual considera ser o papel do educador na resolução de conflitos entre os pares?*

Apenas deve ser mediador quando é visível a dificuldade das crianças em lidar com a situação.

É importante, mesmo como mediador, não tomar partidos nem influenciar. É importante que as crianças sintam e descubram como o fazer e percebam que por vezes estão enganadas e que o outro estava correto.

A intervenção do adulto pode ser prejudicial, no entanto, é óbvio que deve intervir quando a situação ultrapassa o senso comum.

ANEXO G.  
ROTEIRO METODOLÓGICO E  
ÉTICO

| | | | |

---

**Carta de Princípios para  
uma Ética  
Profissional (APEI, 2011)**

**Princípios para alicerçar a procura ética:**

- “A Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção” (p.1);
- “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita.” (p.1);
- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p.1);
- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.” (p.1).

**No compromisso com as crianças:**

- “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);
- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1);
- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1);
- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1);
- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1);

**No compromisso com as famílias:**

- “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);
  - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2);
  - “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais” (p.2).
-

---

**No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:**

- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2);
- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2);
- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);

**No compromisso com a comunidade:**

- “Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida” (p.2).

**No compromisso com a sociedade:**

- “Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância” (p.2);
- “Manter-se informado sobre as políticas públicas educativas, lutando por uma educação de qualidade e pela promoção de práticas de equidade social” (p.2).

**Modo de funcionamento pessoal:**

- “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2);
  - “Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico, bem como no seu modo de comunicar” (p.2);
  - “Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se actualizado com especial incidência na área da pedagogia” (p.2);
  - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2);
  - “Ter consciência de que o profissional de educação de infância é uma referência dentro e fora da instituição em que trabalha, assumindo essa realidade” (p.2);
-

---

- “Aceitar os seus limites e dificuldades, procurando formas de os ultrapassar e decidir afastar-se (temporária ou definitivamente) quando não possuir as capacidades físicas e psicológicas para responder com qualidade às exigências da sua profissão” (p.2).

---

---

**Princípios éticos e  
deontológicos (Tomás, 2011)**

**Prática Profissional Supervisionada I (PPS I)**

**1. Objetivos do trabalho**

“A sua explicação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).

No primeiro dia de estágio esperamos à porta umas pelas outras (estagiárias), entrámos todas juntas procurando pela coordenadora pedagógica, foi-nos apresentada a educadora TC e uma criança do seu grupo (La), apresentaram-nos as instalações da instituição, por fim, TC questionou se tínhamos alguma preferência de idades para nos distribuímos pelos grupos, assim, espontaneamente, cada uma escolheu uma idade, ficando eu na sala dos quatro anos, com TC. Antes do início do estágio definira algumas intencionalidades para a minha prática que foram crescendo e aprimorando-se durante as primeiras semanas. No decorrer do mesmo, conversei formal e informalmente com a educadora cooperante sobre o que pretendia fazer, as reflexões semanais, ideias, receios, partilhas, o portefólio individual da criança e o tema que gostaria de investigar, bem como a auxiliar de sala. Ao terminar de escrever alguma parte envia à educadora, recebendo posteriormente feedback e debatendo algum ponto. Os objetivos da investigação surgiram do contacto com o grupo de crianças. Para me apresentar às famílias elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo J. Carta de apresentação) que foi colocada na porta da sala e enviada aos pais por email.

Ao chegar à organização socioeducativa apresentámo-nos na receção da mesma procurando por S, contudo fomos informadas pela auxiliar de ação educativa L que deveria ser à educadora TC por ser a coordenadora. TC levou-nos à sala onde passaríamos a guardar os nossos pertences, posteriormente, já na sala de reuniões a mesma questionou-nos que sala de idades gostaríamos de estagiar (3,4 ou 5 anos), tendo cada uma escolhido a pretendida, seguindo para uma visita guiada às instalações, passando por todas as divisões associadas ao pré-escolar (Nota de campo n.º 1, dia 2 de outubro).

---

O grupo de crianças sentou-se no tapete, eu e TC em cadeiras em frente aos mesmos. M trouxe o cartaz das suas férias que apresentou aos colegas e contou a partir deste as suas férias, indicando os lugares, as pessoas presentes e a escolha da cor da cartolina (amarela). De igual forma, recomendo à minha carta de apresentação, na minha vez apresentei-me, começando por ler o texto presente, contámos até 22 com recuso aos dedos das mãos, tentamos localizar especialmente onde ficaria Samora Correia (no norte, no sul ou “perto de nós”) (Nota de campo n.º 2, dia 2 de outubro).

---

## **2. Custos e benefícios**

“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 que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p.160).

Neste parâmetro pretendo estabelecer relações afetivas estáveis com as crianças, desenvolver propostas adequadas e enriquecedoras para as crianças, através da observação e escuta das mesmas, encorajá-las a expressar-se e resolver autonomamente os conflitos que surgem entre pares, dando continuidade ao trabalho realizado pela equipa de sala, transmitir confiança e promover um bom ambiente, indo de encontro os valores da organização socioeducativa. Advindo benefícios como maior atenção às necessidades e interesses do grupo, respeito pelo tempo e pela criança, dado passarmos a ser três adultos em sala. Contudo, saliento como possíveis custos a intrusão inicial até ser um adulto de referência, em quem as crianças confiem.

## **3. Respeito pela privacidade e confidencialidade**

“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas

Para manter a privacidade e confidencialidade todos os nomes, sejam de crianças ou adultos com que contactei são substituídos por duas maiúsculas ou uma maiúscula e uma minúscula escolhidas por mim, no relatório não estarão presentes fotografias, nem nas notas de campo, contudo, existem algumas exceções em algumas das atividades do projeto, tendo ocultado as crianças existentes nas fotografias ou partes dos seus corpos, através do desfoque, por considerar que a identidade fica protegida sem retirar humanismo. No capítulo da caracterização das famílias pretendia incluir uma tabela com a área de residência, a situação profissional, nível de escolaridade e idade quer de ambos os pais, contudo, não foi incluída para manter o anonimato e privacidades das crianças e respetivas

---

---

citações de entrevistas e se famílias.  
pretende torná-las pública” (p.  
161).

No sentido de proteger a identidade das famílias da instituição, TC explicou-me não ser possível fornecer-me as profissões, nível de escolaridade e idade dos pais, podendo, sim, fazer uma caracterização geral, tendo a maioria mestrado ou licenciatura e de classe média alta (Nota de campo n.º 243, dia 15 de janeiro).

---

**4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir**  
“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).

Na investigação pretendo abranger todo o grupo de crianças da sala em que estou inserida, sem excluir nenhuma criança face à natureza do meu estudo, contudo poderão sempre tomar a decisão de não participar ou sair do estudo se assim for entendido. Contudo, a escolha da criança para o portefólio de uma criança passou por critérios como a relação de proximidade comigo, a interação com o grupo e a assiduidade.

---

**5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação**  
“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do *timing* e dos resultados, processos que foram realizados

Logo após ter definido que tema de investigação ia abordar, de ter falado com a minha orientadora, conversei com a educadora cooperante para lho apresentar, justificar a escolha e ouvir a opinião dela. Durante a elaboração dos capítulos de caracterização de uma ação educativa contextualizada e de análise reflexiva da intervenção em jardim de infância, bem como durante o tempo passado em conjunto com as crianças procurei estabelecer duas questões de partida. A recolha e análise dos dados baseia-se nas notas de campo que realizei e na entrevista realizada à educadora cooperante, mantendo-a informada a cada passo que dava.

---

durante todo o estudo” (p.163).

---

## 6. Consentimento informado

“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais (...), as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma, devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação, já que a pessoa concorda em tomar parte na investigação com base no conhecimento sobre o objecto de estudo” (p. 164).

Solicitei a assinatura de dois consentimentos informados para a elaboração do Portefólio da Criança: i) Protocolo de consentimento informado para a elaboração do Portefólio da Criança e ii) Protocolo de consentimento informado para a realização registos fotográficos e/ou filmagens para a elaboração do Portefólio da Criança. A sua entrega foi feita de forma aconselhada pela educadora cooperante, agindo como a mesma habitualmente entregava documento aos pais, os dois consentimentos foram deixados na secretária à entrada para que quando os pais de N, o viessem deixar pudessem levar. Relativamente ao assentimento por parte das crianças, não retirei fotos caso se demonstrassem desconfortáveis, inclusive em determinadas situações questionei N se aceitavam que lhes tirasse uma fotografia.

Após a sesta, o grupo saiu da sala aos poucos para o recreio, quando a última criança acordou, arrumei os catres, dispus a sala e fui ao encontro do grupo no exterior onde se encontrava TC. Aproveitei este momento para lhe questionar se existia algum modelo ou pedagogia que adotasse, tendo-me indicado “A criança em ação”. Abordamos a questão das fotografias e do consentimento informado remetente às mesmas, acordando que as mesmas não seriam tiradas, de forma a proteger a identidade das crianças, visto que mesmo sem o rosto é possível reconhecer as crianças, por exemplo, de costas (Nota de campo n.º 24, dia 9 de outubro).

“TC entregou-me o consentimento informado para fotografar N, com o intuito de incluir algumas fotografias do mesmo no Portefólio da criança, ficando os pais de trazer ainda a autorização para o mesmo” (Nota de campo n.º 99, dia 28 de novembro).

---

**7. Uso e relato das conclusões**

“Devolução da informação ao contrário” (p.166).

Ao terminar o relatório pretendo enviá-lo na íntegra à educadora cooperante e à auxiliar de sala, a cada etapa terminada tenho enviado à educadora cooperante e à orientadora solicitando a sua opinião.

---

**8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa**

“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).

Durante todo o estágio incentivei as crianças a expressar o que sentiam, incentivando-as a conversar, não só em situações negativas, também em momentos de felicidade, procurei que fossem elas mesmas a resolver os conflitos que surgiam, levando-as a conversarem entre si, perguntando se já tinham tentado conversar e a que as mesmas dessem soluções. No que concerne à equipa educativa acredito que as reflexões semanais, conversas mais formais ou informais foram uma troca/partilha de conhecimentos. Ao estar a terminar o estágio estabeleci com todas as crianças uma relação de afeto, de confiança de segurança e amizade.

---

**9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as**

“Todo o processo de investigação deve ser transparente (...) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias

Além do referido no ponto 7, sempre surgia oportunidade nas conversas com os pais respondia as suas questões, falava sobre o que já tinha feito com o grupo e o que ainda pretendia concretizar, procurando ser o mais transparente e honesta, mostrando-me disponível. A educadora enviava semanalmente às famílias um documento que descrevia as atividades realizadas e momentos significativos, nesta documentação surgiu diversas vezes em fotografia, sendo que as atividades que dinamizei foram, igualmente, incluídas. Procurei sempre ouvir e aceitar todas as sugestões que me foram dadas, ora pela orientadora, pela educadora cooperante ora pela auxiliar de sala.

F assim que me vê chama-me para ver peluche de dinossauro que inverte e fica um ovo. Bn aproxima-se e questiona-me “Beatriz! Vamos fazer coisas do projeto?”, respondi-lhe que hoje não, mas que tínhamos de convidar os meninos das outras

---

participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).

salas para virem ver connosco um filme sobre os dinossauros. Pedi a F para fotografar o seu dinossauro. TC veio nos chamar para ir para a sala, entretanto, chega S com a sua mãe, com quem conversei, disse-me que S lhe contou que tinham escavado ossos de dinossauro e desfeito os seus ovos, que até pensara que S se tivesse lembrado da visita do verão ao Dinoparque na Lourinhã, comentámos o quão interessante aquele espaço é, bem como, que S relatou anteriormente a experiência do vulcão e que iriam ao Pico brevemente. (Nota de campo n.º 220, dia 9 de janeiro).

---

#### **10. Tratamento dos dados**

Neste estudo de natureza qualitativa, irei utilizar o método de estudo de caso, como técnicas a observação, a entrevista à educadora cooperante e a pesquisa documental, bem como instrumentos: notas de campo, registos fotográficos e guião de entrevista semiestruturada, a análise dos dados será análise de conteúdo, comparando com os dados com a fundamentação metodológica feita previamente. Sendo os dados recolhidos no âmbito da prática de uso exclusivo na investigação, assegurando a confidencialidade e anonimato.

---

ANEXO H.  
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS  
NOTAS DE CAMPO

| ' ' | | ' ' |

<i>Tópico</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>	<i>Número de incidências</i>
<b>Agressiva</b>	<b>Comportamento Agressivo</b>	Empurrar	“empurra”	“M empurra-o e não deixa”	3
		Beliscar	“belisca”	“CO belisca M”	
		Correr atrás	“corre atrás dela”	“M pousa o livro e corre atrás dela”	4
		Tirar um brinquedo	“puxa”	“Fa puxa o peluche”	
			“afasta”	“afasta a mão de I”	
			“apanha”	“I apanha-o”	
		Discutir	“discute”	“discute com Fa”	8
			“brigar”	“ele começa a brigar com Lo”	
		Bater no par	“bate em”	“bate em M”	4
		Bater o pé	“bate o pé”	“bate o pé no chão dizendo “Não!””	
		Gritar	“lhe gritara”	“Fa lhe gritara aos ouvidos”	8
		Expulsar	“expulsar”	“Ao terminar Tm quer expulsar S da mesa, para ele poder se sentar”	
	Soprar	“sopra”	“F sopra para D”	4	
	Cuspir no par	“cospe”	“em vez de fazer sair ar quente da sua boca, para ver a névoa sair, cospe”	2	
Insultar	“És feia!””	“CG corta a discussão com “Eu não vou brincar contigo! És feia!””	2		
<b>Papel do educador</b>	Para brigas	“interveio”	“P interveio para os acalmar”	4	
		“explicamos”	“eu e Fr explicamos que ele já lá esteve		

<p><b>Não agressiva</b></p>	<p>Comportamento Assertivo</p>	<p>Fazer ver a perspetiva do outro</p>	<p>“pedi”</p>	<p>agora era a vez de outro amigo” “pedi a Tm que parasse, que se fosse ele também não ia gostar”</p>	<p>2</p>
			<p>“pergunto”</p>	<p>“quando lhe pergunto se gostava que T lhe fizesse o mesmo, cruza os braços.”</p>	
			<p>Pedir acordos</p>	<p>“chegassem a um acordo”</p>	<p>“Fr entreviu pedindo-lhes que chegassem a um acordo”</p>
		<p>Dividir</p>	<p>“levar ambos”</p>	<p>“S e Tm decidiram então levar ambos as bases, agarrando cada um numa ponta”</p>	
		<p>Alterar a brincadeira</p>	<p>“sugerir”</p>	<p>“ele dirige-se aos pares para sugerir uma mudança na brincadeira, passando a ser dinossauros”</p>	<p>3</p>
		<p>Colocar o par no seu lugar</p>	<p>“diz”</p>	<p>“ao sentir-se desrespeitado por D que não o ouvia, diz “Amanhã não vou ouvir a tua história!”</p>	
<p>Dialogar</p>	<p>“disputam”</p>	<p>“N e CG disputam com ele o boneco de volta”</p>	<p>3</p>		
		<p>“argumenta”</p>	<p>“Tm argumenta que não o deve devolver</p>	<p>3</p>	

		porque ele partilha com ela”	
	“diz”	“Tm discorda e diz que os amigos devem sempre emprestar os seus brinquedos uns aos outros”	
	“pede”	“CO pede “Não podes partilhar?”,”	
	“afirma”	“D afirma que Fa mente”	2
	“explica-lhe”	“esta imediatamente explica-lhe que ele não pode bater e que isso não se faz, franzindo as sobrancelhas”	
	“responde-lhe”	“Tm responde-lhe que ele não pode”	2
	“contesta”	“Tm contesta “Não sou!”,”	
Pedir desculpa	“pedir desculpas”	“acaba por pedir desculpas”	
Pedir para parar	“pede-lhe para parar”	“Fa toca na cara de CO, que não gosta e pede-lhe para parar”	
Pedir de volta	“pede	“Tm pede uma a uma para que lhas devolvam.”	
Reconsiderar a sua ação	“admite”	“admite tê-la empurrado”	
Oferta de outra opção	“oferece-lhe”	“Tm oferece-lhe um esqueleto de dinossauro com a	2

			intenção de que S se afaste”		
			“Tm tenta convencer CG a trocar com ele de peluche para dormir”		
		Chorar	“chora”	“CO chora porque D ocupou o arco cor-de-rosa que ela queria pela cor”	8
			“aproxima-se”	“F aproxima-se de mim, dizendo-me que não o deixavam brincar”	3
			“olha”	“D olha para mim, procurando que eu interviesse”	4
			“contar”	“vai contar a P”	
			“dizer”	“vem-me dizer que queria andar”	2
		Chamar um adulto	“queixa-se”	“queixa-se “Beatriz! O Tm não para de andar atrás de mim! Ele quer trocar uma carta Pokémon e eu não quero!””	5
			“chamando a atenção”	“Lo chateia-se com ele, chamando a atenção de Fr para se queixar”	
			“apela”	“CG apela a Fr que lhe diz que na escola não há lugares marcados”	
	Comportamento	Submisso			

		Fugir	“foge”	“foge quando ela grita”	2
		Afastar-se	“dá a volta”	“dá a volta à mesa e fica do outro lado de T, o mais longe de Fa”	
			“fica”	“D zangado afasta-se para a outra ponta do ginásio”	4
		Sentar-se	“senta-se”	“D contrariado senta-se ao lado de Fa”	
		Ignorar	“ignorando a resposta”	“ignorando a resposta de D”	2
		Troca de ação	“indo brincar para o tapete”	“indo brincar para o tapete insatisfeito”	2
		Trocar de objeto	“decide”	“Tm decide ir buscar o urso grande e deitar-se com ele”	
	Papel do Educador	Questionar	“questionei-lhe”	“Tm que se aproxima de nós para se queixar que não queria ser o vilão, questionei-lhe como o poderíamos resolver”	2
		Mediador	“entrega-mo”	“Tm entrega-mo e F pede que lho coloque,”	
			“diz-lhe”	“Fr diz-lhe que La é que está a coordenar o jogo”	2
			“pedi”	“Pedi a La que pousasse a cama no chão e a Tm e D	

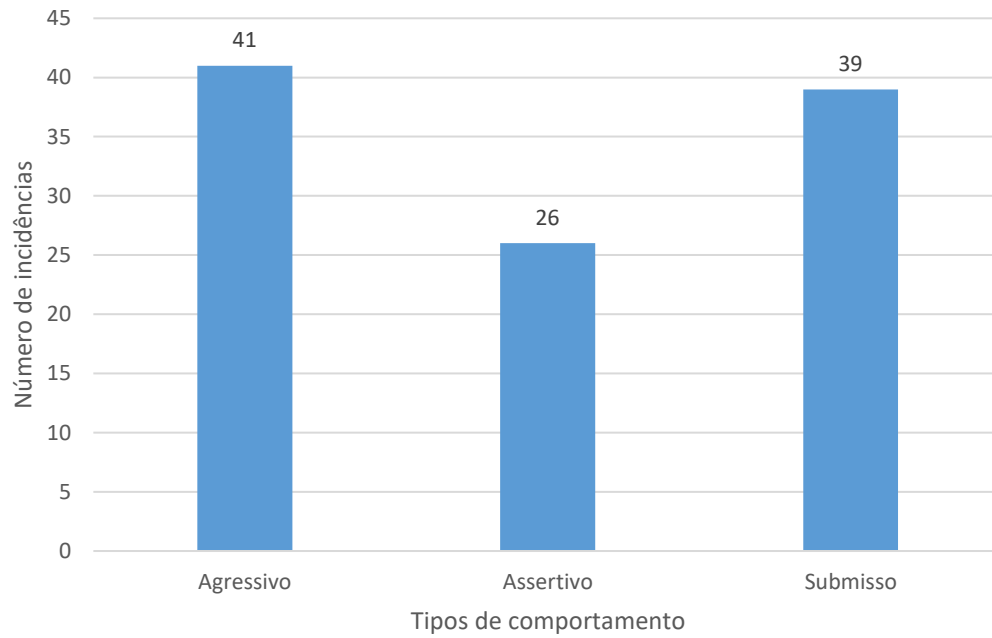
		que colocassem a cama no lugar.”	
Redirecionar a atenção.	“fala”	“P fala, os dois focam a sua atenção nele e esquecem-se dos lugares”	
Perceber os motivos de cada criança	“perceber o que estava a acontecer”	“Fr aproximou-se para perceber o que estava a acontecer”	2
Levar a acordos	“falado com ele”	“perguntei-lhe se havia falado com ele, à resposta negativa, disse-lhe que tentasse, tendo ido o mesmo e não regressado”	

ANEXO I  
OUTRAS FIGURAS QUE  
AUXILIAM A APRESENTAÇÃO E  
TRATAMENTO DOS DADOS

| " | | " |

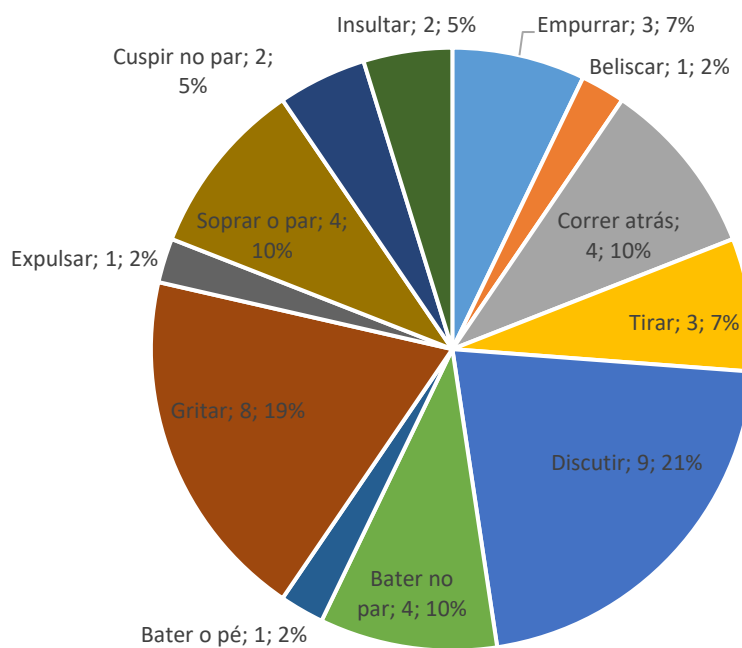
**Figura 17**

*Número de incidências por tipo de comportamento*



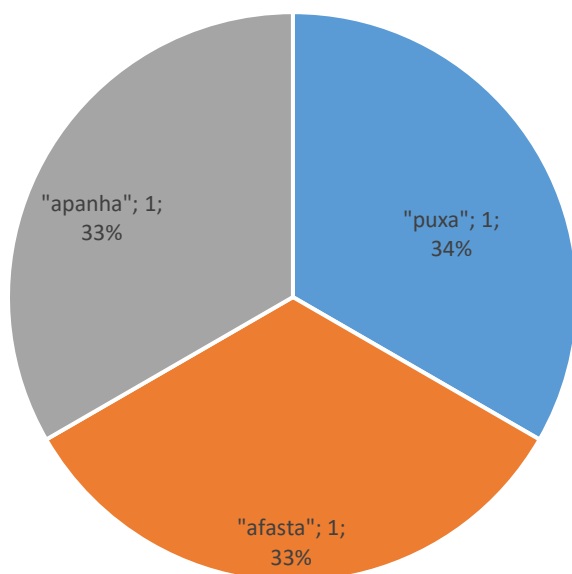
**Figura 18**

*Subcategorias do comportamento agressivo*



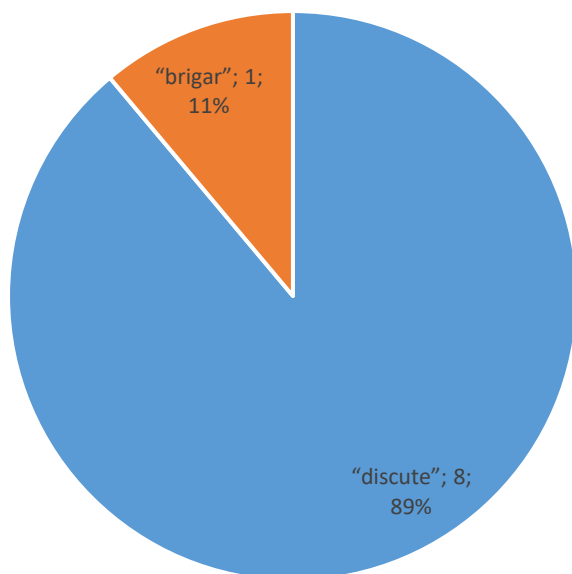
**Figura 19**

*Indicadores da subcategoria tirar*



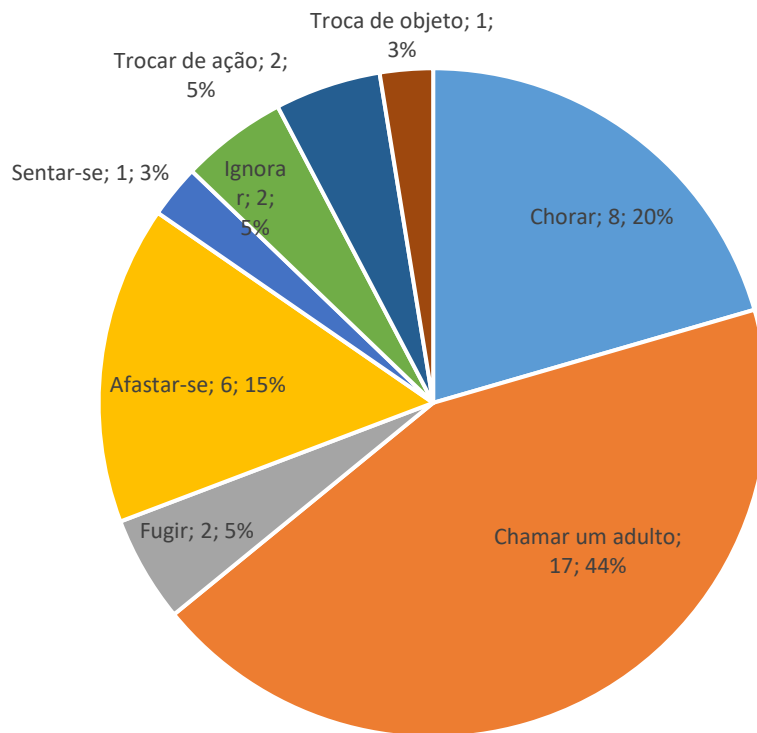
**Figura 20**

*Indicadores da subcategoria discutir*



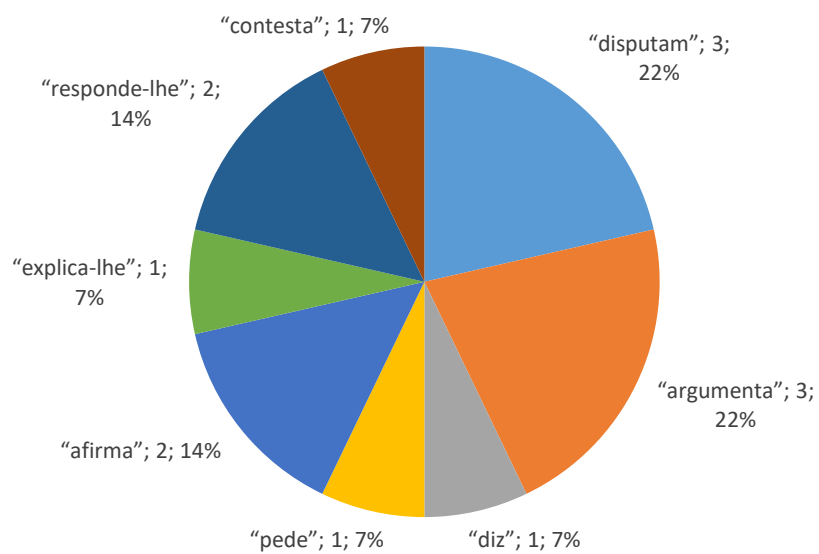
**Figura 21**

*Subcategorias do comportamento assertivo*



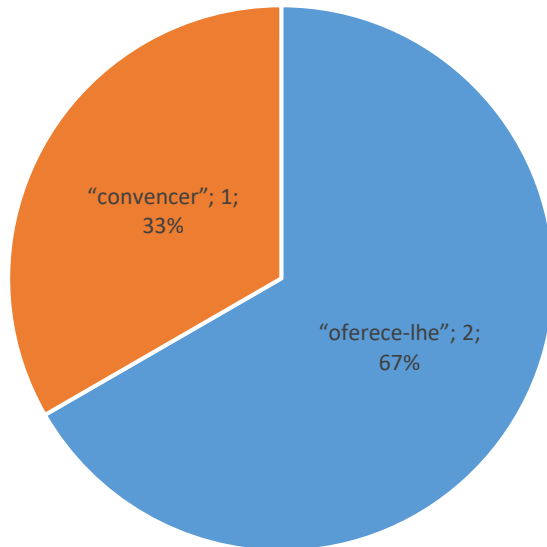
**Figura 22**

*Indicadores da subcategoria dialogar*



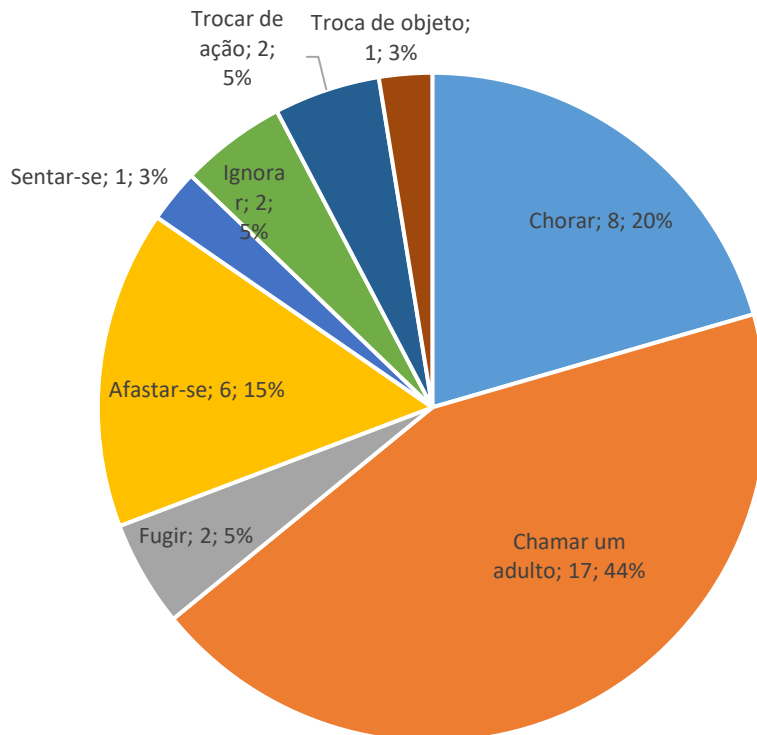
**Figura 23**

*Indicadores da subcategoria oferta de outra opção*



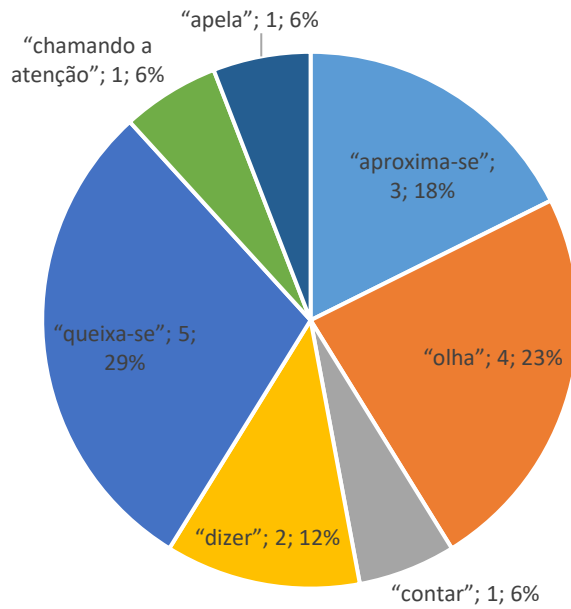
**Figura 24**

*Subcategorias do comportamento submisso*



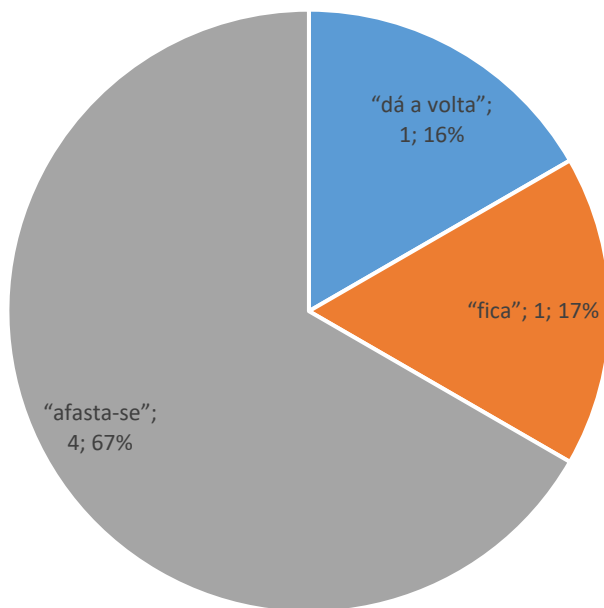
**Figura 25**

*Indicadores da subcategoria chamar um adulto*



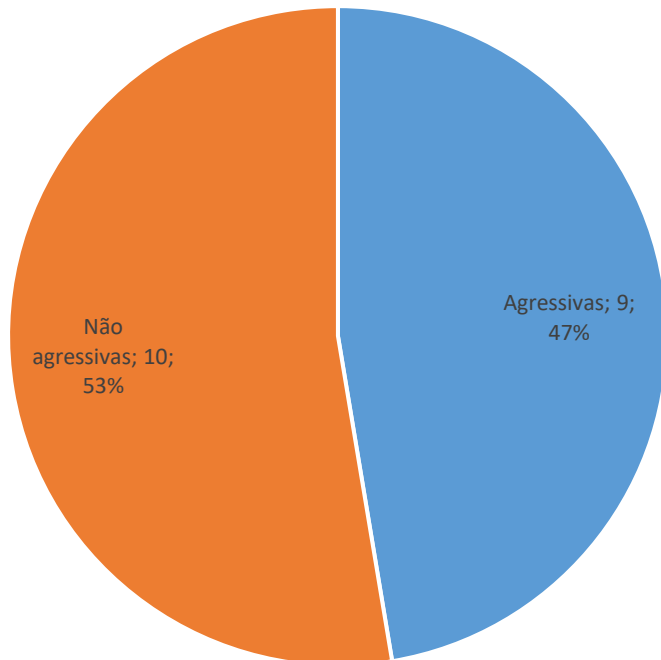
**Figura 26**

*Indicadores da subcategoria afastar-se*



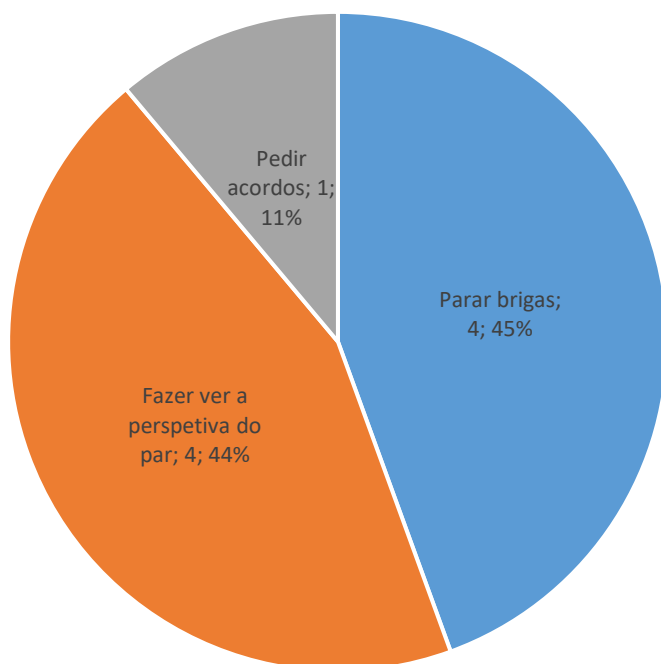
**Figura 27**

*Número de incidências por estratégias utilizadas*



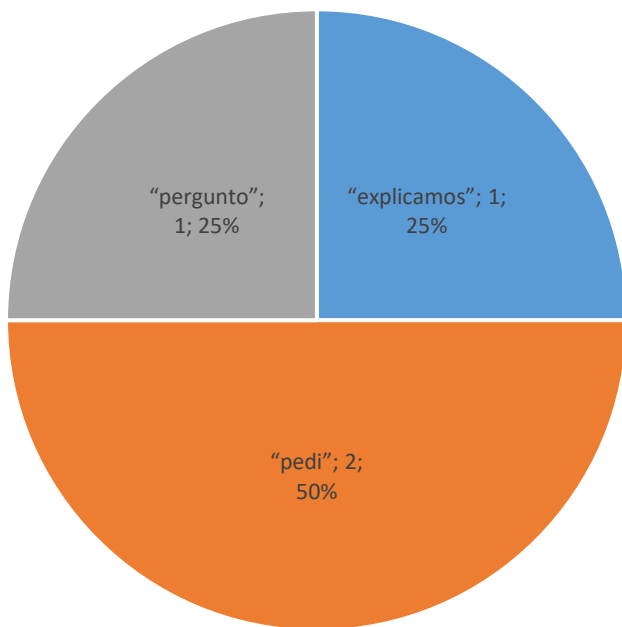
**Figura 28**

*Subcategorias associada ao papel do educador do comportamento agressivo*



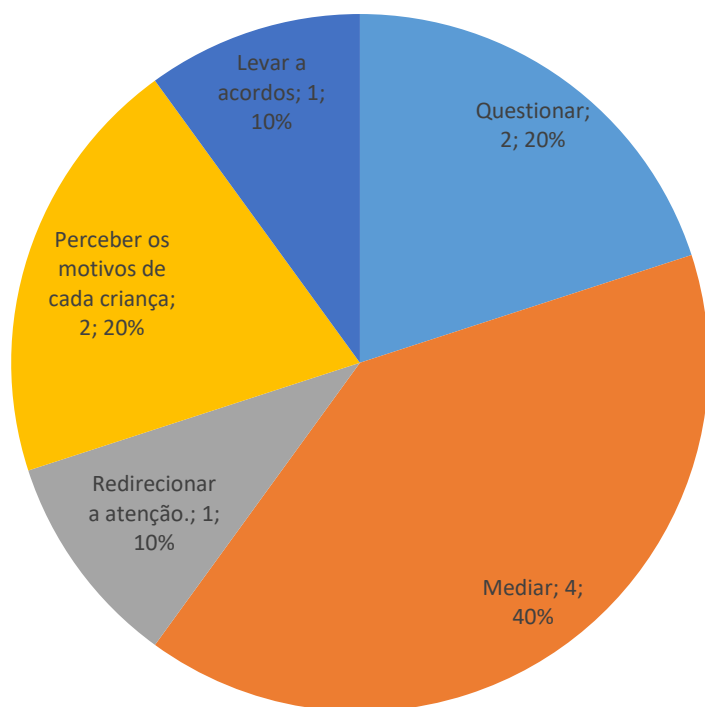
**Figura 29**

*Indicadores da subcategoria fazer ver a perspectiva do par*



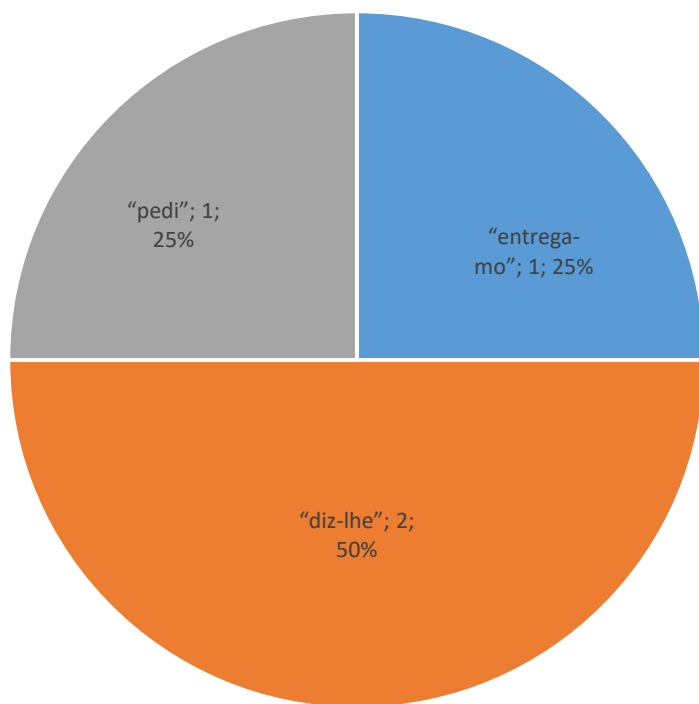
**Figura 30**

*Subcategorias associada ao papel do educador do comportamento não agressivo*



**Figura 31**

*Indicadores da subcategoria mediar*



ANEXO J.  
CARTA DE APRESENTAÇÃO

| " | | " |

**OLÀ!**

**CHAMO-ME BEATRIZ MADURO.**

**TENHO 22 ANOS E SOU DE SAMORA CORREIA.  
SOU ESTAGIÁRIA. ESTUDANTE DO 2º ANO DO  
MESTRADO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA ESCOLA  
SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA. IREI  
ACOMPANHAR O GRUPO ATÉ DIA 31 DE JANEIRO.  
TENHO COMO OBJETIVOS INTEGRAR-ME NO GRUPO.  
DESENVOLVER E APLICAR COMPETÊNCIAS E SABERES  
INERENTES A UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA.**



