



# JOGOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Cristina Luvumbu

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

2024-2025

# JOGOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Cristina Luvumbu

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

Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

## Júri

Presidente: Professora Doutora Lina Abrunheira

Arguente: Professora Doutora Rita Friães

Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

2024-2025

# AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me ter concedido a força e a coragem para continuar a batalhar, mesmo nos momentos em que sentia que não iria conseguir. A fé foi um pilar essencial nesta caminhada.

Agradeço profundamente à minha família, especialmente aos meus pais, Teresa e Victor, às minhas irmãs, Gisela, Edna e Nitucha pelo apoio incondicional. Estiveram ao meu lado sempre que precisei, muitas vezes cuidando da minha filha fora de horas e em tantos outros momentos, permitindo-me concentrar-me nos trabalhos e avaliações.

Ao meu marido, deixo uma palavra de gratidão imensa. Esteve sempre presente, mesmo nos momentos mais críticos, assumindo com amor e dedicação o papel de pai e mãe em várias ocasiões. O seu apoio foi fundamental para eu chegar até aqui.

À minha entidade patronal, deixo um sincero agradecimento, em especial à Dra. Patrícia e ao Presidente Marcos. Foram sensíveis às exigências desta etapa da minha vida, permitindo adaptações de horários, sempre com compreensão e sem qualquer prejuízo financeiro. Este gesto teve um impacto significativo nesta jornada.

Às minhas colegas de trabalho – Sónia Marques, Ana Coelho, Andreia Simão, Cláudia, Inês, Sofia e Vera. A vossa flexibilidade, orientação e, sobretudo, as palavras de conforto nos momentos de maior cansaço e desânimo, foram determinantes para a concretização deste mestrado. Também contribuíram diretamente para a realização do estágio, com o vosso apoio constante.

Não poderia deixar de agradecer às funcionárias da secretaria, Filipa e Vânia, que foram sempre atenciosas e prestáveis, ouvindo-me nos momentos menos bons e estando disponíveis sempre que precisei.

À minha amiga Luísa, que esteve sempre comigo nos momentos em que mais precisei.

Às colegas da faculdade, em particular à Ana Filipa, Joana e Catarina, com quem partilhei esta caminhada académica, o meu sincero reconhecimento. Com o tempo, deixaram de ser apenas colegas e tornaram-se amigas, com quem partilhei alegrias e desafios.

À Professora Carla Sousa, agradeço pela disponibilidade, orientação e, quando necessário, pelos “raspanetes” tão importantes. O seu acompanhamento foi essencial para o meu crescimento académico e profissional.

Por fim, mas com enorme significado, agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo deste percurso. Foram elas que, com a sua espontaneidade e autenticidade, me ensinaram a crescer como pessoa e como profissional.

# RESUMO

O presente trabalho constitui uma análise crítica e reflexiva realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), desenvolvida num Jardim de Infância pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de 25 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

O presente relatório visa, assim, refletir sobre as experiências vividas, as estratégias implementadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas, não só ao nível do profissional, mas também no que diz respeito à compreensão do papel do educador enquanto promotor do desenvolvimento da criança.

Quanto à minha investigação, esta foi orientada pelo método de Investigação-Ação de natureza qualitativa para dar resposta a seguinte questão: “Poderão os jogos contribuir para a minimização dos conflitos entre as crianças?”. Os objetivos definidos consistiram em i) Analisar o uso de jogos como uma estratégia para auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças; ii) Identificar as principais causas de conflitos entre crianças da sala; iii) Compreender como é feita a bordagem do educador perante a uma situação de conflito; iv) Promover ao grupo competências sociais usando os jogos como estratégia.

Este trabalho de investigação fez-me refletir sobre a minha abordagem e permitiu-me compreender melhor a complexidade dos fatores que influenciam o comportamento e o desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar; Jogos educativos; Resolução de conflitos; Competências sociais.

# ABSTRACT

This report presents a critical and reflective analysis developed within the scope of Supervised Professional Practice II (PPSII), carried out in a preschool setting that is part of a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), with a group of 25 children aged between 3 and 6 years.

The aim of this report is to reflect on the experiences lived, the strategies implemented, the challenges faced, and the learning outcomes achieved — not only in terms of professional development, but also regarding the understanding of the educator's role as a promoter of children's overall development.

With regard to my research, it was conducted using a qualitative Action Research methodology, aiming to address the following research question: “*Can games contribute to minimizing conflicts among children?*” The objectives established for this study were: i) To analyze the use of games as a strategy to support conflict resolution among children; ii) To identify the main causes of conflicts among children in the classroom; iii) To understand the educator's approach when addressing conflict situations; iv) To promote the development of social skills within the group through the use of games as an educational strategy.

This research process prompted a deep reflection on my own pedagogical approach and enabled me to gain a deeper understanding of the complex factors that influence children's behavior and development.

**Keywords:** Early childhood education; Educational games; Conflict resolution; Social skills

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	3
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	5
<b>1.1. Caracterização do meio</b> .....	6
<b>1.2 Caracterização do Contexto Socioeducativo</b> .....	7
<b>1.3 Caracterização do Ambiente Educativo</b> .....	8
<b>1.6 Caracterização das crianças</b> .....	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	13
<b>2.1. Análise Reflexiva da Ação</b> .....	14
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	20
<b>3.2. Revisão da Literatura</b> .....	23
<b>3.2 Relações Interpessoais</b> .....	23
<b>3.2.2. Conflitos na educação Pré-Escolar</b> .....	24
<b>3.2.3. Mediação de conflitos</b> .....	26
<b>3.2.2. Jogos na gestão de conflitos</b> .....	28
<b>3.3. Roteiro metodológico e ético</b> .....	29
<b>3.4. Apresentação e Discussão de dados</b> .....	31
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS .....	56
<b>ANEXO 1 – Reflexões</b> .....	57
<b>ANEXO 2 – Notas de Campo (NC)</b> .....	91
<b>ANEXO 3 – Guião Entrevista</b> .....	114
<b>ANEXO 4 – Respostas Entrevistas</b> .....	116
<b>ANEXO 5 – Categorização da Entrevista</b> .....	121
<b>ANEXO 6 – Roteiro ético</b> .....	124

<b>ANEXO 7 – Consentimento Informado .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 8 – Consentimento Informado Portfólio .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO 9 – Carta Portfólio .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO 10 – Carta Apresentação .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 11 – Carta Projeto.....</b>	<b>122</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Números de conflitos em cada jogo realizado.....	37
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

NC - Nota de Campo

PPS - Prática Profissional Supervisionada

PPSI - Prática Profissional Supervisionada I

PPSII - Prática Profissional Supervisionada II

PE – Projeto Educativo

# INTRODUÇÃO

A prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar exige uma reflexão contínua e crítica sobre as metodologias e estratégias utilizadas. No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), foi realizada uma intervenção educativa num Jardim de Infância, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O primeiro capítulo deste trabalho é dedicado à caracterização do contexto socioeducativo e do ambiente em que a intervenção decorreu, bem como ao grupo de crianças e às suas famílias, à equipa educativa e ao ambiente pedagógico. A informação recolhida para esta caracterização provém da observação direta, de conversas informais com a educadora cooperante e da análise do Projeto Educativo (PE) da Instituição.

Quanto à análise reflexiva da intervenção, neste capítulo são apresentadas as minhas intenções de ação com as crianças, a equipa educativa e as famílias, contextualizando as mesmas com base nas observações realizadas.

Durante a prática, surgiram necessidades de investigar formas de minimizar os conflitos que ocorriam entre as crianças, nomeadamente as situações de disputa por brinquedos, espaços ou interações sociais, que eram recorrentes. Diante desta realidade, no capítulo "Investigação em II", definiu-se como problemática central a questão "Jogos na educação pré-escolar: Uma estratégia para resolução de conflitos". A investigação, orientada pelo método de Investigação-Ação, teve como objetivos analisar o uso de jogos como estratégia para auxiliar na resolução de conflitos, identificar as principais causas desses conflitos, compreender a abordagem adotada pelos educadores perante tais situações e promover competências sociais através da utilização dos jogos como ferramenta educativa.

O relatório culmina com o capítulo dedicado à construção da profissionalidade e às considerações finais. Neste capítulo, são abordadas as dimensões mais significativas da aprendizagem emergentes da minha PPS, destacando a sua importância na construção da minha profissionalidade.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Na educação de infância, é crucial que um educador conheça o grupo de crianças, com qual trabalha e o contexto em que estão inseridas, de modo adaptar a sua prática pedagógica às necessidades individuais de cada criança.

Neste seguimento, ter uma intencionalidade educativa permitirá que a construção do currículo não seja feita de forma universal, isto é, que seja igual para todas, mas que haja uma reflexão. O educador deve ponderar sobre as conceções e os valores que fundamentam os objetivos da sua prática: o seu papel profissional, a visão que tem da criança, aquilo que valoriza no saber e no fazer das crianças, bem como na forma como elas aprendem. Esta reflexão intencional possibilita-lhe dar significado às suas ações, atuar com um propósito claro, compreender as razões do que faz e definir as metas que deseja atingir (Silva et al., 2016). Acrescenta-se ainda que, para que haja uma aprendizagem favorável por parte das crianças o ambiente físico deve ser de qualidade, a pensar no seu bem-estar. A sua aparência global deve ser atrativa e agradável tanto para as crianças como para os adultos. (Goldschmied & Jackson, 2008).

### **1.1. Caracterização do meio**

A instituição onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inserida na Freguesia de Camarate, Unhos e Apelação desde 15 de setembro de 1969. Tem como principais áreas de intervenção o apoio à Infância, à Educação e ao Social. Pela sua dedicação associativa e compromisso com a missão, a instituição tem vindo a desenvolver na comunidade a reputação de uma instituição que se mantém sensível às necessidades emergentes das famílias, esforçando-se sempre por encontrar as soluções mais apropriadas.

Esta organização socioeducativa encontra-se estrategicamente localizada no centro de Camarate, numa área onde existe uma grande diversidade de comércio, como cabeleireiros, barbeiros, centros de estética, oficinas, quiosque de uma florista, minimercados, mercearias, cafés, correios (CTT), clínicas dentárias e um Espaço do Cidadão, entre outros estabelecimentos. Além disso, a zona também conta com uma igreja.

## **1.2 Caracterização do Contexto Socioeducativo**

De acordo com as informações do Projeto Educativo, a instituição onde realizei a minha PPSII começou a sua atividade em 15 de setembro de 1969. Trata-se de uma instituição com um nome de natureza religiosa, pois uma senhora com profundas convicções religiosas prometeu que se conseguisse ser mãe, fundaria uma instituição para educar crianças provenientes das classes mais desfavorecidas.

A instituição assumiu várias missões ao longo do tempo: Em 2009, fundou o grupo de dadores de sangue e tornou-se entidade gestora do projeto "Camarate Freguesia mais Solidária", em colaboração com a Junta de Freguesia. Estabeleceu uma loja solidária em parceria com a Câmara Municipal de Loures e a Junta de Freguesia de Camarate. Obteve aprovação para uma candidatura de Apoio Alimentar a Carenciados. Desde 2012, tem vindo a desenvolver atividades de Apoio ao Estudo e Lazer.

A organização educativa em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que oferece serviços educativos para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. Assim, a instituição possui 1 sala de berçário, 5 salas de creche, 5 salas de jardim-de-infância e um espaço para apoio ao estudo. Por ser uma IPSS, as mensalidades das crianças que frequentam a instituição são subsidiadas pela Segurança Social, através do regime da Creche Feliz. Na valência de jardim-de-infância, as mensalidades são calculadas com base no rendimento do agregado familiar.

Na instituição, há um total de 32 funcionários distribuídos da seguinte forma: 1 diretora de serviços gerais, 11 educadoras, sendo que uma educadora desempenha também a função de Coordenadora Pedagógica, 14 auxiliares, 3 funcionárias de serviços gerais e 2 administrativas.

Ainda existem funcionários com contratos de IEFP e têm a função de auxiliar nas valências creche e pré-escolar e transportes escolares

### **1.3 Caracterização do Ambiente Educativo**

As organizações educativas são espaços concebidos para cumprir funções específicas, dispondo de tempos e ambientes próprios, onde se constroem diferentes interações entre os participantes. O estabelecimento educativo deve estruturar-se como um ambiente que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo que oferece oportunidades de formação contínua para os adultos que nele atuam. (Silva et al., p.23).

A instituição possui capacidade para as duas valências - creche e pré-escolar. Na valência de pré-escolar, os espaços estão organizados em duas áreas distintas: as salas destinadas a crianças até aos 5 anos encontram-se no edifício principal, enquanto as salas para crianças de 5/6 anos (os finalistas) estão localizadas num outro edifício que foi alvo de obras recentes. Estas intervenções tiveram como objetivo a criação de mais salas, de forma a responder à crescente necessidade de vagas para as crianças que necessitam de frequentar o jardim de infância.

No interior do estabelecimento, existe a área da receção/secretaria e um espaço com puffs/sofás onde os encarregados de educação podem sentar-se enquanto aguardam a chegada do adulto responsável para receber ou entregar a criança. É importante salientar que a instituição está organizada para que os encarregados de educação não tenham acesso à área onde as crianças permanecem. Os encarregados de educação ou outros familiares da criança apenas têm acesso a este espaço em eventos importantes direcionados a eles, como o Dia dos Pais, Dia da Família ou dia aberto para a realização de alguma atividade (*Open-Day*).

Importa referir que a instituição dispõe de um Centro de Apoio ao Estudo (CAE), que, para além de prestar apoio às crianças do ensino básico na realização dos trabalhos escolares, promove igualmente atividades lúdicas com estas. A instituição disponibiliza ainda um serviço de transporte escolar, destinado a apoiar as famílias que, por diversos motivos, não têm possibilidade de levar ou ir buscar os filhos à escola.

#### **1.4 Caracterização do espaço**

Os espaços de educação pré-escolar podem assumir formas variadas, mas o tipo de equipamentos, os materiais disponíveis e a forma como estão organizados influenciam significativamente a maneira como esses espaços e recursos são utilizados para promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. (Silva et al., p.26)

No edifício onde realizo o estágio, não há um espaço exterior destinado à brincadeira livre. Por essa razão, o grupo de crianças desloca-se até ao recreio do edifício principal para usufruir do espaço. O grupo também costuma ir ao um espaço verde onde existe um grande pinheiro e as crianças adoram.

*Estávamos a formar o comboio para irmos brincar no pinheiro, um espaço verde que fica no outro edifício, quando percebi que a E.C. estava chateada (Anexo 2, NC 94).*

Neste espaço verde também existe uma pequena horta pedagógica, um espaço de extrema importância que permite às crianças construir uma relação significativa com a natureza.

No que diz respeito à sala, esta apresenta um espaço com luz natural. O pavimento é liso, nivelado e fácil de limpar. A sala é destinada à realização de diversas atividades, com os espaços de alimentação e higiene devidamente separados. Contudo, os lanches são servidos na própria sala.

Existem dois móveis grandes que são utilizados para armazenar materiais e um móvel com pequenas divisões que organiza a área dos jogos. Num dos cantos da sala encontra-se a área de leitura e no outro encontra-se a área da casinha.

As mesas estão organizadas de forma a permitir que as crianças realizem atividades e brincadeiras que possam ser feitas nas mesas. Também existe a área da garagem e, não menos importante, o espaço do acolhimento.

A organização do espaço representa uma oportunidade pedagógica de desenvolvimento em parceria (Post e Hohmann, 2011), devendo ser desafiadora e estimulante, facilitando a interação com as redes de relacionamento (móveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar de ação educativa, outras crianças e restantes comunidade educativa). (Lemos et al., 2015).

A organização do espaço da sala reflete as intenções do educador e a dinâmica do grupo, sendo essencial que este reflita sobre a sua função, os objetivos e a forma como o espaço é utilizado. Essa análise é indispensável para planejar e justificar as decisões relativas à organização, assegurando que ela responde às necessidades e promove o desenvolvimento das crianças (Silva et al., 2016)

A educadora já realizou pequenas alterações na disposição dos móveis, ajustando o ambiente para melhor atender às necessidades das crianças e facilitar as dinâmicas do grupo.

*Logo no início da manhã, reparei que um móvel da sala não estava no seu lugar habitual. Educadora: “Penso que, desta forma, a sala ficará mais ampla e permitirá que as crianças se movimentem com maior facilidade.”  
Realmente achei a sala mais ampla. (Anexo 2, NC 97).*

Quanto à organização do tempo, este é um processo planejado intencionalmente, que requer ao mesmo tempo regularidade e flexibilidade. É importante salientar que a organização de tempo não precisa ser propriamente rígida, mas sim bem definida. (Pereira et al., 2022).

A rotina deve ser adaptada às necessidades do grupo, pois embora todas as crianças do grupo possam ter necessidades semelhantes, cada criança dentro da mesma faixa etária possui características individuais e ritmos diferenciados.

Um exemplo que demonstra a importância de adaptar a rotina às necessidades do grupo é quando a educadora ajusta o planejamento para responder aos interesses das crianças. Há momentos em que ela modifica completamente a rotina, priorizando aquilo que as crianças realmente necessitam no momento.

*Hoje sentimos as crianças muito mais agitadas. Devidas as condições climáticas, as crianças passaram estes dois dias mais dentro das salas e achamos que seja um dos motivos. Aproveitamos o dia para realizar alguns jogos em vez da atividade prevista. As crianças disseram: Queremos fazer o jogo do Terra e Mar. Então jogamos terra e mar e a educadora depois introduziu o jogo o lencinho. (Anexo 2. NC 39)*

A ligação que o educador constrói com as crianças manifesta-se de diferentes maneiras, devendo ser cuidadosamente planejada e ajustada às circunstâncias. Prestar atenção e ouvir as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, ajuda o educador a

compreender os seus interesses e a considerar as suas sugestões. Assim, torna-se possível negociar com elas o que poderá ser realizado, decidir em conjunto o que deve continuar ou o que chegou ao fim, e avançar para uma nova proposta (Silva et al., 2016)

A forma como as rotinas são vivenciadas é de extrema importância. Nos momentos de brincadeira espontânea, é dada às crianças a oportunidade de explorar livremente e de forma intensa.

### **1.5 Caracterização da Equipa Educativa**

A equipa educativa da sala em que estive integrada é composta por uma auxiliar e uma educadora.

A relação entre os dois elementos da equipa educativa em questão é, pelo que tenho podido observar, muito próxima e colaborativa, assentando sempre numa comunicação sólida. A equipa da sala partilha diariamente opiniões, ideias e intenções educativas sobre o trabalho desenvolvido em momentos de conversa informal que surgem ao longo do dia. Muitas vezes, essas partilhas levam a ajustes no trabalho realizado.

*Educadora: Hoje a I não vem, está com a filha doente e também não vai estar no Open-Day. Ela deixou tudo organizado, tudo orientado, faltam alguns pormenores, vou precisar da tua ajuda (Anexo 2. NC 102).*

Embora a auxiliar não possa estar presente devido a uma questão pessoal, fica evidente o seu profissionalismo e respeito pela educadora. Percebi que, mesmo diante de imprevistos, esta equipa de sala se empenha em assegurar, dentro da possibilidade, que tudo fique devidamente organizado, reduzindo ao máximo o impacto de uma eventual ausência.

### **1.6 Caracterização das crianças**

Na educação pré-escolar, o grupo é o contexto imediato de interação social e socialização, sendo fundamental a relação entre as crianças, entre crianças e adultos, e entre os próprios adultos. Esta dimensão relacional é essencial para o processo

educativo. Vários fatores influenciam o modo como o grupo funciona, como as características individuais das crianças que o compõem, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e a dimensão do grupo. Esses elementos desempenham um papel importante na dinâmica do grupo, afetando as interações e o desenvolvimento das crianças. (Silva et al., p.24)

Por este motivo, a caracterização do grupo de crianças, especialmente no que diz respeito à dinâmica de desenvolvimento e aprendizagem, é um processo complexo, pois reconhecemos que cada criança é única e tem o seu próprio ritmo de crescimento e aprendizagem.

O grupo em questão é composto por 25 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades entre 3, 4, 5 e 6 anos, sendo uma sala heterogênea. Ter grupos compostos por crianças de diferentes idades realça a diversidade e contribui para interações mais ricas dentro do grupo. Esta dinâmica oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem entre as crianças, permitindo que partilhem experiências, conhecimentos e capacidades de forma natural e colaborativa (Silva et al, 2016).Salienta-se que dessas crianças, duas têm necessidades educativas especiais.

O grupo demonstra ser ativo, enérgico e carinhoso.

*Educadora: Este grupo é muito dinâmico e por vezes barulhento, mas vais perceber que consegues trabalhar imensas coisas com ele. Este grupo é meu desde da sala de 1 ano (Anexo 2, NC 2).*

Quanto à linguagem, o grupo em geral expressa-se bem, havendo 3 crianças que a que ainda apresentam dificuldades. Este grupo adora ajudar o adulto nas rotinas diárias, como dar os lanches, organização de alguns materiais específicos, ajudar na organização das salas, entre outras tarefas.

Quanto à relação do grupo com a equipa educativa, é notável que as crianças demonstram uma grande afetividade e confiança pelas profissionais, comunicando frequentemente com elas.

Independentemente da composição do grupo, a relação personalizada que o educador estabelece com cada criança facilita a sua integração no grupo e as interações

com as outras crianças. Na educação de infância, cuidar e educar estão profundamente interligados, uma vez que ser responsável por um grupo de crianças requer competências profissionais que incluem, entre outros aspetos, a atenção ao seu bem-estar emocional e físico, bem como a resposta às suas necessidades. Este cuidado ético implica, por isso, a criação de um ambiente seguro, onde cada criança se sinta acolhida, ouvida e valorizada (Silva et al., 2016).

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

## 2.1. Análise Reflexiva da Ação

O período de observação revelou-se fundamental para conhecer o grupo de crianças, as respetivas famílias, a equipa educativa e as necessidades existentes. Este tempo inicial foi determinante para definir os meus objetivos e a forma como os pretendia alcançar.

De acordo com Silva et al. (2016), a intervenção do educador deve assentar sempre numa observação intencional, de modo a responder, de forma efetiva, às reais necessidades do grupo de crianças.

Deste modo, proponho-me a apresentar as minhas intenções pedagógicas ao longo do estágio, explicitando de que forma procurei concretizá-las.

Relativamente às intenções que defini para a minha intervenção junto do grupo de crianças, estas assumem um carácter mais geral, constituindo princípios que procuro ter sempre presentes e que considero essenciais na ação pedagógica de qualquer educador. Deste modo, uma das primeiras intenções foi a de **estabelecer uma relação afetiva e responsiva** com as crianças do grupo no qual estive inserida. Acredito que este tipo de relação deve ser construído de forma gradual, sem imposições, permitindo que surja de modo natural. Ao longo do tempo, a relação com o grupo foi-se consolidando, tanto ao nível da afetividade como da responsabilidade, assumindo progressivamente um carácter mais orientado para a regulação da satisfação das necessidades das crianças.

*Estávamos na aula de Música, M.S sentou-se no meu colo e neste preciso momento comecei a fazer-lhe festinhas na cabeça. Sempre que parava M.S segurava na minha mão e voltava a colocá-la na sua cabeça para eu continuar. A aula decorreu de forma muito tranquila. (Anexo 2, NC 22).*

O gesto do M.S. ao segurar-me na mão, para que as festinhas continuassem, evidencia como esta ação simples pode transmitir à criança em questão um sentimento de segurança e acolhimento. Este momento, embora breve, demonstra como pequenos gestos podem ter um impacto significativo no bem-estar emocional das crianças, especialmente em contextos educativos, onde se sentirem seguras e amadas é o mais importante.

A segunda intenção foi **respeitar a criança como ser único**, valorizando as suas competências e promovendo a sua autoestima e confiança.

*Estive a poiar as crianças enquanto faziam o desenho. M. olhou para o desenho de G.C e disse: “o que é isso! Não estás a fazer bem.”*

*Eu respondi-lhe que cada um desenha a forma que consegue e que o importante é saber o que se está a fazer. O G.C sabe o que está a fazer.*

*G.C disse: “Pois sei!” e depois explicou o que desenhou. (Anexo 2, NC 59)*

À medida que fui estabelecendo uma relação mais sólida com o grupo, comecei a perceber com maior clareza os seus interesses e necessidades. Assim, uma das intenções que defini para a minha prática pedagógica foi **precisamente ir ao encontro desses interesses**. Acredito que a correspondência entre a ação do educador e os interesses e necessidades das crianças é crucial para que estas se sintam valorizadas no seu próprio processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Para concretizar esta intenção, tornou-se fundamental praticar a escuta ativa e observar atentamente as crianças, de modo a propor atividades que fossem significativas para o grupo e que respondessem às suas necessidades. Segundo Tomás e Gama (2012), ouvir a criança implica reconhecer as suas opiniões, necessidades e experiências, assegurando que esta tenha uma voz ativa na construção do ambiente educativo. Além disso, a participação efetiva da criança contribui para um ensino mais democrático, promovendo, assim, o desenvolvimento da sua autonomia.

Outra intenção que defini para a minha ação pedagógica com o grupo de crianças foi a de **incentivar o respeito pelo outro** — um valor essencial que deve ser cultivado desde a infância. Respeitar os outros implica reconhecer e aceitar as suas diferenças, mas vai além disso: envolve ensinar que cada indivíduo tem o seu espaço, as suas emoções e os seus limites.

*No dia 16 de novembro celebra-se o Dia Internacional da Tolerância. Por este motivo, no período da manhã a educadora esteve a conversar com grupo sobre a importância de respeitarmos uns aos outros e aceitar as diferenças.*

*Cada sala está a realizar um trabalho alusivo ao dia e na comunidade vai-se expor um estendal de roupa com neles estão descritos os direitos das crianças.*

*Educadora: “São crianças e tudo envolve tempo e paciência para incutir estes valores” (Anexo2, NC 62).*

Este foi um momento particularmente gratificante, pois considero que este tipo de atividades tem uma importância significativa. Os valores não devem ser trabalhados apenas em datas comemorativas, mas sim integrados no quotidiano das crianças. Tal como referiu a educadora, valores como a tolerância e o respeito são construídos ao longo do tempo, através de vivências, experiências e da modelagem de comportamentos.

A introdução de **novos jogos e brincadeiras** foi também uma intenção relevante, pois estas propostas suscitaram interesse às crianças, estimularam comportamentos que consistiam no cumprimento de regras e o respeito pelos colegas. Com materiais simples, procurei proporcionar experiências diferentes, permitindo que as crianças descobrissem novas formas de brincar. Estas oportunidades surgiram não só no âmbito do projeto dos Jogos, mas também em momentos espontâneos, em que as crianças demonstravam interesse em experimentar brincadeiras novas— como foi o caso do jogo "Terra-Mar" (ver NC 39, Anexo X).

No que diz respeito à minha atuação junto das famílias durante a PPSII, tive como intenção **manter os princípios de comunicação e partilha** previamente estabelecidos entre estas e a equipa educativa. Tal como reconhecido pelo Ministério da Educação (ME), “é reconhecida [...] a importância de ser promovido o contacto e cooperação entre família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois” (ME, 1997, p. 43; citado por Equipa de Projeto SintraES+ et al., 2020, p. 6).

Acredito firmemente que as famílias são intervenientes essenciais na educação das crianças, pelo que cabe aos profissionais de educação estabelecer uma relação de parceria com as mesmas. Foi nesta perspetiva que, desde o início da minha prática, procurei adotar uma postura clara e transparente relativamente ao trabalho que pretendia desenvolver durante a PPSII, demonstrando sempre disponibilidade para esclarecer dúvidas. Assim, nos primeiros dias de estágio, enviei às famílias uma carta de apresentação (Anexo 10), bem como um protocolo de consentimento informado (Anexo 7), no qual, além de solicitar autorização para a captação de imagens, explicava a

relevância pedagógica desse registo e garantia a possibilidade de revogarem essa autorização a qualquer momento.

Outra das intenções que defini na minha prática foi a de **promover a participação das famílias nas vivências do grupo**. Este envolvimento concretizou-se, sobretudo, no âmbito do Projeto dos Jogos. No entanto, a participação das famílias ao longo do projeto não decorreu como inicialmente previsto. Através do envio de uma carta (Anexo 11), propus aos familiares de algumas crianças o desafio de partilharem jogos que fizeram parte da sua infância, com o objetivo de darmos a conhecer esses jogos e de proporcionarmos às crianças a oportunidade de experienciar aqueles que ainda não conheciam. No entanto, apenas uma família respondeu a este desafio. Apesar disso, consegui promover um momento de dinamização que permitiu às famílias partilhar experiências significativas com os seus educandos e tomar conhecimento do trabalho desenvolvido com os mesmos. Esta dinamização teve lugar no evento *Open Day* (ver NC 105 e 106, Anexo X), onde foi possível criar um espaço de partilha, envolvimento e valorização do percurso educativo das crianças.

Adicionalmente, tive a oportunidade de solicitar a participação da família de uma criança em particular na construção do seu portfólio de aprendizagens. Para tal, foi enviado o pedido de consentimento, o qual foi devidamente autorizado (Anexo 8). Após a obtenção da autorização, realizei o primeiro contacto, propondo um desafio. Este contacto foi efetuado por escrito (Anexo 9); contudo, não obtive qualquer resposta. Assim, o portfólio acabou por ser construído unicamente no contexto institucional, com base na observação direta e nas partilhas ocasionais feitas pela própria criança. Após a sua conclusão, o documento foi enviado aos pais em formato digital.

Considero que este instrumento de avaliação é uma ferramenta essencial para acompanhar o desenvolvimento da criança de forma individualizada e reflexiva. Permite documentar o progresso, os interesses e as conquistas ao longo do tempo, valorizando não apenas os produtos finais, mas também os processos de aprendizagem vivenciados.

O portefólio constitui um meio de documentação sistemática da aprendizagem, no qual tanto a criança como o educador assumem um papel ativo na seleção, registo e análise de evidências relacionadas com o percurso de aprendizagem, os interesses, as experiências e as realizações da criança (Shores&Grace, 2001; Kingore, 2008, cit. em

Silva e Morais, 2021). Este instrumento, entendido como pertença da própria criança — uma vez que é autora das situações e trabalhos documentados e participante no seu processo de construção — revela-se também promotor de aprendizagem, ao fomentar a autoavaliação e a reflexão sobre o seu próprio percurso (Silva e Morais, 2021)

Finalmente, no que diz respeito à minha ação com a equipa educativa, defini como intenção **manter o trabalho cooperativo** com as profissionais da instituição onde estive inserida. Ao longo do estágio, procurei adotar uma atitude proativa e responsável, ajustando o meu comportamento consoante as diferentes situações. Estive sempre atenta às observações da educadora cooperante e demonstrei abertura para partilhar opiniões e refletir sobre diversas situações.

Tive sempre o cuidado de planear as atividades em articulação com a planificação da equipa educativa, respeitando sempre a rotina já definida. Importa ainda referir que houve, por parte da educadora cooperante, uma constante preocupação em ajustar a sua rotina de forma a possibilitar a realização das atividades por mim propostas.

Nesta perspetiva, reconheço que, numa fase inicial, a planificação e a reflexão em torno da prática aconteciam maioritariamente em articulação com a educadora cooperante. Contudo, à medida que fui ganhando maior confiança e me fui integrando de forma mais efetiva na equipa, comecei a partilhar com a auxiliar as ideias e sugestões. Assim, as trocas de ideias passaram a acontecer não apenas com o intuito de informar a equipa sobre o que iria desenvolver, mas também com o objetivo de ouvir sugestões, acolher opiniões e refletir em conjunto (Anexo 2, NC 68 e 99)

Gostaria de destacar que, na maioria das vezes, as minhas propostas foram acolhidas e enriquecidas com os contributos e sugestões da educadora cooperante. Neste sentido, reforço, mais uma vez, que a intenção de manter um trabalho cooperativo esteve sempre presente na minha intervenção, sendo um princípio orientador da minha prática ao longo do estágio.

*(...) Hoje contei uma história de Natal muito dinâmica, bastante semelhante à história que contei na altura do Halloween, pois é do mesmo autor.*

*“Lá vamos nós numa viagem de trenó” é o título do livro. As crianças, numa “viagem de trenó”, tentavam encontrar os presentes escondidos.*

*Depois da história, estivemos a conversar sobre os presentes que gostariam de receber. Perguntei às crianças se gostariam de escrever uma carta ao Pai Natal, e responderam que sim. A educadora interveio e disse que seria uma boa ideia cada criança escrever uma carta ao Pai Natal a mencionar os brinquedos que gostariam de receber. Disse ainda que já tinha pensado nesta atividade e que tinha preparado folhas especiais para o efeito. Assim, em conjunto com a equipa de sala, estivemos a planear como é que as crianças iriam escrever as cartas. (Anexo2, ANC 86).*

Por último, gostaria de destacar que a equipa educativa foi extremamente cooperativa comigo, envolvendo-me nas atividades do grupo e apoiando as minhas propostas. Por isso que o envolvimento de todos e o fortalecimento de processos colaborativos no dia-a-dia da instituição permitem concretizar e melhorar o trabalho realizado com as crianças (Marques et al., 2024).

Considero que as intenções anteriormente mencionadas constituem a base fundamental para a concretização da intervenção educativa. Foi também a partir dessas intenções, em particular das que estabeleci para o grupo de crianças, que procurei delinear o perfil de educadora que ambiciono ser. Com base nesse diagnóstico inicial e orientada pelos meus valores pessoais e profissionais, foi possível desenvolver dinamizações que respondiam aos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças. (Anexo2, NC 31, 36, 63 e 110). O envolvimento de todos e o fortalecimento de processos colaborativos no dia-a-dia da instituição permitem concretizar e melhorar o trabalho realizado com as crianças (Marques et al., 2024)

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JI

A investigação desenvolvida pelos próprios profissionais sobre a sua prática pode assumir grande importância por diversas razões. Em primeiro lugar, contribui para o esclarecimento e resolução de problemas concretos. Para além disso, promove o desenvolvimento profissional dos intervenientes, melhora as organizações em que estes se inserem e, em certos casos, pode ainda favorecer o enriquecimento da cultura profissional nesse domínio específico, bem como gerar conhecimento com impacto na sociedade em geral (Ponte, 2002, cit. em Ponte, 2008).

Foi nesta perspetiva que desenvolvi a investigação apresentada no presente capítulo, no contexto do Jardim de Infância onde decorreu o meu estágio. Assim, no subcapítulo que se segue, apresento o tema da investigação, evidenciando a sua pertinência e na minha própria formação enquanto futura profissional de educação. A esta contextualização da problemática seguirá uma revisão da literatura pertinente ao tema, bem como uma descrição das opções metodológicas e éticas que sustentaram o processo investigativo. O capítulo encerrará com a apresentação e análise dos dados recolhidos e as respetivas conclusões sobre o tema.

### **3.1. Identificação e Fundamentação da Problemática**

Foi possível observar, que na sala onde realizei o meu estágio, várias situações de conflitos entre as crianças. Estes conflitos surgiam, na maioria das vezes, pelos mesmos motivos: a preferência por determinados brinquedos, a disputa por um mesmo espaço ou, ainda, pela exclusão de um colega numa determinada brincadeira. Estas situações originavam frequentemente comportamentos como empurrões, reações impulsivas e, por vezes, até beliscões ou outras formas de agressão física.

*L.R esteve constantemente a incomodar a C.C, neste seguimento leva uma chapada no rosto. O seu rosto ficou bem marcado. A educadora repreendeu-a, no entanto, também conversou com L.R, de modo que esta situação não se voltasse a repetir. (Anexo 2, NC 6)*

*Deu-se a continuidade dos trabalhos manuais de Halloween.*

*O L.R foi brincar com um dinossauro e o G.P vai lá e tira o brinquedo ao L.R. L.R vai ter com GP e bate-lhe. G.P reage.*

*Vou ao encontro deles separa-os. L.R está a chorar e o G.P está com o rosto vermelho.*

*Espero que se acalmem e converso com eles de modo a perceber o motivo do conflito (apesar de já o saber).*

*L.R tenta explicar e pergunto ao G.P se era verdade. Então explico que estas situações não podem acontecer. Deve respeitar o colega quando está a brincar e caso queira brincar com algum coleguinha não custa nada perguntar.*

*Cada um foi brincar para outro lugar. (Anexo 2, NC 24)*

*M.C estava sentado no chão da sala a chorar. Fui ao seu encontro para perceber o que se tinha passado.*

*“O I.G deu-me uma chapada na cara”*

*Perguntei ao I.G o motivo daquela ação e ele respondeu: “Eu queria sentar-me neste lugar”*

*EU: Mas quem estava sentado aqui?*

*I.G: M.C. (...) (Anexo 2, NC 90)*

Tendo em conta que se trata de um grupo que demonstra grande entusiasmo por jogos, comecei a refletir sobre uma questão que se tornou central para a minha investigação: **Poderão os jogos contribuir para a minimização dos conflitos entre as crianças?**

Deste modo, esta investigação surge, em parte, da minha vontade de compreender, de forma mais prática, se os jogos podem, de facto, contribuir para a minimização dos conflitos entre crianças e, ainda, identificar quais os tipos de jogos que se revelam mais eficazes quando utilizados como estratégia nesse sentido.

### **3.2. Revisão da Literatura**

Tendo em conta a problemática anteriormente apresentada, considero pertinente realizar um breve enquadramento teórico, no qual irei abordar alguns dos temas centrais que lhe estão subjacentes. Assim, no subcapítulo que se segue, apresentarei uma revisão da literatura relativa às relações interpessoais na infância, aos conflitos em contexto de educação pré-escolar, à mediação de conflitos e à importância dos jogos como estratégia para a sua resolução.

### **3.2 Relações Interpessoais**

Nos primeiros anos da educação de infância, as crianças têm a oportunidade de interagir com outras crianças da mesma faixa etária. É neste contexto que começam a construir amizades, a comunicar-se de forma mais eficaz e a desenvolver competências sociais consideradas essenciais (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010, cit. por Arezes e Colaços, 2014).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), o desenvolvimento da iniciativa e das relações sociais nas crianças tem início desde os primeiros anos de vida, através da criação de vínculos emocionais fortes com os pais e cuidadores mais próximos.

De facto “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio, que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente (...) compreender o que está certo e errado” (Silva, et al., 2016, p.33).

De acordo com Lino (1996), as competências sociais são adquiridas e fortalecidas sobretudo através da interação com os outros. A convivência entre pares ajuda a criança a compreender diferentes comportamentos, permitindo-lhe reconhecer e distinguir aqueles que são socialmente positivos ou negativos. As crianças em idade pré-escolar procuram ativamente a companhia dos seus pares para observar, brincar ao lado, imitar, conversar e interagir de forma lúdica, sendo esta uma via essencial tanto

para a construção do seu conhecimento como para o desenvolvimento das suas capacidades (Hohmann & Weikart, 2009).

Em contexto de educação pré-escolar, as crianças alargam o seu círculo de relações sociais e a convivência com os colegas favorece o desenvolvimento das suas competências sociais. Com efeito, no jardim de infância, a criança tem a possibilidade de interagir com os seus pares e deve ter a oportunidade de desenvolver capacidades sociais e emocionais como o respeito, a empatia, a ajuda e a resolução de conflitos. No âmbito destas interações, é fundamental que aprenda a reconhecer e identificar tanto os seus próprios sentimentos como os dos outros, bem como a saber lidar com eles (Faria, 2019)

### **3.2.2. Conflitos na educação Pré-Escolar.**

A interação é uma característica natural do ser humano, sendo expectável que surjam conflitos, nos quais as crianças demonstram dificuldades em gerir e resolver de forma autónoma. Neste sentido, os conflitos e disputas surgem de forma natural à medida que as crianças entram em contacto umas com as outras, aprendendo gradualmente a partilhar e a cooperar entre si (Portugal, 2012).

Na psicologia, autores como Freud (1989), Erikson (1950), Piaget (1994) e Kohlberg (1975), apesar de abordarem a questão sob perspetivas muito distintas, consideram que os conflitos estão interligados com o desenvolvimento humano e fazem parte do processo de crescimento da criança (Gonçalves, 2017). Segundo Dimas, Lourenço e Miguez (2005), citados por Mota e Simões (2018), o conflito pode ser definido como um fenómeno no qual, pelo menos uma das partes envolvidas numa interação, toma consciência da existência de discrepâncias e/ou de desejos incompatíveis e irreconciliáveis entre as partes.

Sobral e Caetano (2020) definem o conflito como polissémico, ou seja, com múltiplos significados, embora exista uma tendência generalizada de considerá-lo algo negativo. Jares (2001; 2002), citado por Sobral e Caetano (2020), explica três perspetivas sobre as conceções de conflito no contexto educativo. A visão tecnocrática encara o conflito como algo negativo, uma desordem que deve ser controlada e evitada. Por outro lado, a visão interpretativa vê o conflito como algo positivo, um confronto de

perspetivas e interesses que pode levar à construção e transformação através do diálogo, favorecendo a compreensão e ação em situações conflituosas. Já a visão crítica valoriza o conflito como uma força que desafia e propõe mudanças nas estruturas e no funcionamento dos sistemas educativos, estimulando a inovação. Neste contexto, o conflito está intrinsecamente ligado às relações e interações estabelecidas, podendo ser encarado de forma positiva ou negativa, dependendo das suas consequências.

À medida que as crianças crescem, adquirem experiência na realização das suas intenções sociais, na manutenção das suas amizades e na resolução de conflitos relacionados com a amizade e a autonomia. Este processo de desenvolvimento contribui para a ampliação do seu repertório de competências sociais (Hohmann e Weikart, 2009, cit. por Sobral & Caetano). Também é importante salientar que “as relações interpessoais, quer sejam harmoniosas quer conflituosas, contribuem para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível das suas competências sociais” (Hay& Ross, 1982; Singer e Hännikäinen, 2002, cit. por Sobral & Caetano, 2020, p.82)

O conflito pode ser classificado de formas distintas. Segundo Fachada (2010, citado por Serpa, Caldeira e Gomes, 2013) podem ser de cariz intrapessoal, interpessoal e organizacional. Os conflitos intrapessoais dizem respeito apenas à pessoa, quando esta se debate interiormente para escolher uma ou mais opções com que se depara. Os conflitos de carácter interpessoal estão associados às interações e relações entre pessoas, podendo estes resultar na discordância de pontos de vista e opiniões, bem como outras diferenças a vários níveis e partilha de objetos.

Segundo Pereira et al. (2011), as crianças dos 2 aos 6 anos apresentam um pensamento egocêntrico, mas tendem a melhorar socialmente, aumentando gradualmente a sua capacidade de compreender a perspetiva do outro. As crianças pequenas são frequentemente descritas como “pouco socializadas” e têm dificuldades em aceitar as regras básicas de convivência (Zabalza, 1998, cit. Gonçalves, 2017). Devido ao “egocentrismo próprio das crianças pequenas”, elas não gostam de partilhar com outras crianças da mesma idade, o que aumenta a probabilidade de surgirem conflitos (Pereira et al., 2011, cit. Gonçalves, 2017). Portanto, os conflitos fazem parte do desenvolvimento infantil, isto é, são naturais e fundamentais. Por este motivo, considero que o mais importante não é evitar os conflitos, mas sim ajudar a criança a

lidar com eles de forma saudável, desenvolvendo competências como empatia, autocontrole e resolução de problemas.

### **3.2.3. Mediação de conflitos.**

#### 3.2.3 Mediação de conflitos

“(…) Os conflitos são para se resolver, não é? (…)” (Vasconcelos, 2012, p.11).

No contexto da educação de infância, a aprendizagem acontece nas experiências do dia-a-dia, incluindo nas situações de conflitos entre pares. (Sobral, 2015). A mediação de conflitos na idade pré-escolar consiste em apoiar as crianças na resolução de desentendimentos de forma pacífica e positiva. Cabe aos adultos incentivar a criança a confiar em si própria e nas suas capacidades, para que, gradualmente, desenvolva maior autonomia na tomada de decisões e consiga justificar melhor as suas escolhas. Estes objetivos tornam-se mais acessíveis quando o ambiente é cooperativo, promovendo a participação democrática no grupo, a troca de ideias, o diálogo e a criatividade transformadora. (Sobral, 2015). Assim, enquanto desenvolvem competências socio emocionais, como a comunicação, o controlo das emoções e a empatia, o papel dos adultos (pais, educadores ou cuidadores) é orientar as crianças neste processo de aprendizagem.

A mediação é um processo formal ou informal de prevenção, resolução e transformação de conflitos protagonizado pelos próprios, com auxílio de um terceiro imparcial (o mediador) de modo a criar, renovar ou reparar laços interpessoais (Guillaum e Hofnung, 2020; Six, 2003, cit. Sobral e Caetano, 2020).

Como já referido, o papel do adulto na mediação de conflitos é fundamental. No contexto da educação pré-escolar, Gonçalves (2017) destaca que a equipa da sala (educadores e auxiliares) deve criar um ambiente de confiança com as crianças, baseado no afeto e no respeito, promovendo uma continuidade nos cuidados prestados, o que

constitui um dos princípios da aprendizagem ativa. Papalia, Olds e Feldman (2001), citados por Sobral (2015), partilham esta perspectiva, sublinhando que o educador de infância é a figura central na qualidade de uma creche ou jardim-de-infância. A relação individual que estabelece com cada criança é de enorme importância, pois servirá de modelo para as relações entre os pares. É através da interação que as competências sociais se desenvolvem e se consolidam. No dia-a-dia, é nas suas vivências que a criança constrói o seu próprio "eu", socializando-se e tendo acesso a conhecimentos culturais acumulados, incluindo atitudes, normas e valores (Sobral, 2015). No entanto, é frequente recorrer-se à arbitragem, uma técnica em que a terceira parte envolvida toma partido e possui autoridade para decidir. Esta abordagem pode levar as crianças a acreditar que não são capazes de resolver os seus próprios conflitos. Ainda assim, dependendo da situação, pode ser adequado combinar estratégias de arbitragem com mediação (Johnson & Johnson, 1995, cit. Sobral e Caetano, 2020), adaptando-se ao momento.

Apesar da variedade de contextos, modelos e métodos de mediação, existem etapas geralmente seguidas: partilha de perspetivas, identificação do problema, procura de alternativas e construção de um acordo. No âmbito da educação de infância, mesmo que o processo de mediação seja mais informal e flexível, é possível identificar diferentes fases, conforme sugerem vários autores (Porro, 2006; Boqué et al., 2011; Post&Hohmann, 2011; Hohmann&Weikart, 2011), citados por Sobral e Caetano, 2020:

- i) Parar e recuperar a calma (aguardar até que ambas as partes estejam emocionalmente disponíveis para dialogar);
- ii) Escutar e falar sobre o sucedido (clarificando o que aconteceu, identificando sentimentos e criando empatia);
- iii) Definir o problema em função das necessidades;
- iv) Procurar soluções e selecionar a que mais agrada a ambas;
- v) Construir um plano e colocá-lo em ação; e vi) fazer as pazes.

Para fomentar uma maior participação, bem como o desenvolvimento progressivo da autonomia e da confiança nas suas próprias capacidades, os educadores devem proporcionar às crianças oportunidades diárias para praticarem as suas competências e aprendizagens. É essencial que lhes seja concedido tempo e espaço para

que possam, por iniciativa própria, resolver os conflitos que surgem, de acordo com a sua realidade e capacidade (Hohmann&Weikart, 2011; Cascón, 2001; Porro, 2006; Post&Hohmann, 2011, citados por Sobral e Caetano, 2020), intervindo-se apenas quando tal se revele indispensável.

A mediação, enquanto abordagem orientada para a resolução de conflitos e processo de gestão construtiva, criativa, cooperativa e crítica, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, bem como para a sua capacidade de argumentar e justificar o seu ponto de vista e as suas decisões. Paralelamente, promove a abertura à diferença e ao enriquecimento pessoal através da vivência de princípios e valores como a diversidade, democracia, justiça, confiança, empatia, ética, solidariedade, tolerância, generosidade, entre outros, numa perspetiva de educação para a cidadania

### **3.2.2. Jogos na gestão de conflitos**

Os jogos são ferramentas eficazes para a gestão de conflitos na educação pré-escolar. Através deles, as crianças aprendem, de forma lúdica e interativa, a lidar com emoções, a cooperar e a resolver problemas.

Segundo Serrate (2009), citado por Gonçalves (2017), o jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, pois permite à criança adquirir comportamentos, tornando-se mais imaginativa, elaborada e sociável. Felgueiras (2021) defende que o jogo deve ser utilizado não só como meio para promover competências intelectuais, mas também como uma oportunidade para que a criança interaja com os outros, se relacione, se desafie e procure resolver problemas, seja em grupo ou individualmente. Sousa (2015), citado por Felgueiras (2021), reforça a importância do jogo na Educação Pré-escolar, sublinhando que, para além de proporcionarem momentos de diversão, os jogos ensinam regras, conceitos, a saber ganhar e perder, e a conviver democraticamente com os outros. Também Silva et al. (2016) realçam que o ato de brincar e o uso do jogo favorecem o envolvimento das crianças na resolução de

problemas, permitindo-lhes explorar o espaço e os objetos, enquanto desenvolvem o pensamento e o raciocínio.

O jogo deve, por isso, ser encarado como uma estratégia pedagógica, capaz de responder às necessidades das crianças. Como sublinha Felgueiras (2021), ao ser valorizado pelos educadores/professores, o jogo torna as aprendizagens mais cativantes e significativas.

De acordo com Baranita (2012) citado por Felgueiras (2021), o jogo é um instrumento através do qual o educador pode contribuir para o crescimento pessoal da criança. É, aliás, uma das estratégias de ensino mais versáteis, adaptável a qualquer faixa etária e a diversos conteúdos, o que permite ao educador/professor ajustar as suas condições e objetivos. Deste modo, se o jogo pode ser adaptado a diferentes idades e conteúdos, também pode ser utilizado para ensinar as crianças a resolverem conflitos de forma pacífica e respeitosa. Através do jogo, as crianças vivenciam, de forma segura e divertida, situações desafiantes que as preparam para lidar com essas experiências na vida real.

### **3.3. Roteiro metodológico e ético**

O método de investigação compreende um conjunto de procedimentos específicos utilizados na pesquisa empírica, bem como a relação estabelecida entre eles (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 94).

A presente investigação foi orientada pela seguinte questão de partida: **“Poderão os jogos contribuir para a minimização dos conflitos entre as crianças?”**.

Neste sentido, no meu trabalho de investigação, optei pelo método de Investigação-Ação, com seguinte problemática:

#### **Jogos na educação pré-escolar: Uma estratégia para resolução de conflitos**

Assim sendo, foram definidos os seguintes objetivos:

- i) Analisar o uso de jogos como uma estratégia para auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças;
- ii) Identificar as principais causas de conflitos entre crianças da sala;
- iii) Compreender como é feita a bordagem do educador perante a uma situação de conflito;
- iv) Promover ao grupo competências sociais usando os jogos como estratégia.

Este método procura resolver um problema concreto, sendo que o processo de compreensão do fenómeno constitui a base para a ação transformadora. Em síntese, trata-se de um método orientado para a promoção da mudança social (Oliveira & Ferreira, 2014).

Segundo Coutinho et al. (2009), a Investigação-Ação pode ser descrita como um conjunto de abordagens investigativas que integram, de forma simultânea, a ação (enquanto transformação) e a investigação (enquanto compreensão). Após o planeamento inicial, centrei-me na minha intervenção e na respetiva observação. Seguiu-se um momento de análise das observações realizadas, com o intuito de perceber se houve alterações nos comportamentos das crianças. Os resultados obtidos revelaram-se distintos das minhas expectativas, o que me permitiu refletir e chegar a duas conclusões importantes.

Durante a intervenção, o meu foco principal recaiu sobre os comportamentos das crianças, nomeadamente sobre as suas reações perante momentos de frustração durante a realização de jogos. A principal limitação deste estudo está relacionada com o facto de os resultados não serem imediatos, uma vez que a mudança de comportamentos requer tempo, paciência e consistência. Deste modo, torna-se evidente que esta investigação segue uma abordagem qualitativa, a qual considera que os fenómenos são mais bem compreendidos quando analisados no contexto em que ocorrem, valorizando os significados atribuídos pelos próprios participantes às suas ações (Oliveira & Ferreira, 2014). De acordo com Ebbutt (1985), citado por Coutinho et al. (2009), a investigação qualitativa visa compreender, melhorar e reformular práticas.

No âmbito da investigação qualitativa, é comum recorrer a técnicas como entrevistas ou questionários para recolha de dados. Neste caso, optei pela entrevista semiestruturada, conduzida com base num guião previamente elaborado, centrado em tópicos essenciais para a concretização dos objetivos do estudo.

De acordo com Oliveira e Ferreira (2014), a entrevista constitui uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada na investigação científica, baseada numa interação verbal entre entrevistador e entrevistado, podendo ser realizada presencialmente ou por outros meios. Assim, foi elaborado um guião de entrevista

(Anexo 3), que inclui a formulação do problema, os objetivos a atingir e as questões orientadoras, dispostas de forma lógica e coerente (Amado & Ferreira, 2014).

Para além das entrevistas, recorri também a outros instrumentos de recolha de dados, como registos de observação (notas de campo e fotografias) e uma tabela que regista o número de frustrações na realização dos jogos, com o objetivo de cruzar e analisar as diferentes variáveis observadas.

Importa ainda salientar que, ao longo de todo o processo investigativo e da intervenção pedagógica, procurei respeitar os princípios éticos que orientam o trabalho com crianças. Foi elaborado, para esse efeito, um guia ético (Anexo 6), com base tanto nos princípios enunciados por Tomás (2011) para a investigação com crianças, como na “Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada” (APEI, 2012).

Tal como referido na referida Carta da APEI (2012), citada por Marques et al. (2004), os educadores de infância devem comprometer-se eticamente com as crianças, com as famílias, com a instituição (incluindo a equipa e a entidade empregadora), bem como com a comunidade e a sociedade em geral. Deste modo, procurei sempre respeitar e assegurar os compromissos éticos com todos os envolvidos no processo educativo.

### **3.4. Apresentação e Discussão de dados**

#### **3.4.1 Análise da Entrevista**

Para a realização deste trabalho de investigação, optei por conduzir uma entrevista à equipa educativa. O principal objetivo desta entrevista foi compreender as conceções que esta equipa possui relativamente aos jogos, bem como averiguar se consideram que estes constituem uma estratégia eficaz para a redução de conflitos.

Após a realização da entrevista as respostas foram organizadas em categorias de modo a facilitar a análise das mesmas (Anexo 5).

**A primeira categoria** está relacionada com o percurso **formativo e profissional de cada elemento**.

Relativamente ao **percurso formativo**, a auxiliar frequentou um curso de formação profissional promovido pelo Instituto de Formação Profissional (IFP), na área de Auxiliar de Ação Educativa. Por sua vez, a educadora iniciou o seu percurso na área

da contabilidade, no entanto, sentiu a necessidade de investir na sua formação pessoal e profissional, tendo, por esse motivo, ter tirado a licenciatura em Educação de Infância.

No que diz respeito ao **percurso profissional**, a auxiliar relatou que se encontrava desempregada, sendo que, a partir do curso realizado, surgiu a oportunidade de realizar um estágio na instituição onde atualmente trabalha. Desde então, permaneceu na mesma, tendo trabalhado com diversas faixas etárias, desde o berçário até ao pré-escolar.

Após ter deixado a área da contabilidade, a educadora iniciou a sua atividade profissional como auxiliar. Contudo, após concluir a licenciatura, não lhe foi possível exercer funções como educadora na instituição onde se encontrava. Assim, procurou novas oportunidades profissionais, tendo exercido funções durante alguns anos num colégio privado. Em 2014, surgiu-lhe a oportunidade de integrar a instituição onde atualmente exerce funções.

A **segunda categoria** diz respeito aos **conflitos na idade pré-escolar**, onde a educadora e a auxiliar partilharam as suas perspetivas sobre o tema.

Ambas concordam que os conflitos fazem parte do desenvolvimento infantil. No entanto, também apresentaram algumas ideias distintas. A auxiliar destaca que, apesar de serem naturais, há uma "grande deficiência na sua resolução". Explica que esta dificuldade se deve, em grande parte, ao uso excessivo de tecnologia sem supervisão, o que influencia negativamente os comportamentos de socialização. A educadora, por sua vez, refere que, consoante a personalidade de cada criança, vai adotando diferentes estratégias para gerir melhor os conflitos. Não foi feita qualquer referência à utilização de tecnologias, sendo que a atenção da educadora se centrava, sobretudo, na fase de desenvolvimento em que a criança se encontrava.

A **terceira categoria** pretende identificar os **conflitos mais frequentes nesta faixa etária**. A auxiliar considera que estão sobretudo relacionados com uma reduzida tolerância, reforçando que “eles recorrem imediatamente à agressividade para resolver as situações”. A educadora aponta como mais comuns os conflitos relacionados com a partilha e a necessidade de liderança, isto é, a vontade de se afirmarem como líderes e de serem populares: “Costumo brincar e dizer que são como dois galos na mesma

capoeira, e ganha aquele que se impõe mais, que sobressai e consegue levar o grupo a seguir a sua vontade. É neste contexto que surgem os conflitos.”

Na **quarta categoria**, foram identificadas as **estratégias utilizadas para minimizar os conflitos**. Tanto a educadora como a auxiliar destacaram o diálogo como uma ferramenta essencial, exemplificando formas de resolução de conflitos. A educadora acrescentou ainda a estratégia de incentivar a criança a refletir sobre o seu comportamento, aplicando-a apenas quando necessário.

A **quinta categoria** foca-se na **contribuição dos jogos para a redução dos conflitos**. Tanto a educadora como a auxiliar consideram que os jogos são uma estratégia eficaz para ajudar as crianças a lidar com a frustração e a melhorar a socialização.

Por fim, a **sexta categoria** procura identificar os **tipos de jogos mais adequados** para esta questão. Ambas defendem que os jogos de equipa são os mais indicados. A educadora acrescenta que, em atividades como puzzles ou blocos de construção, as crianças podem jogar individualmente, mas também podem ser incentivadas a trabalhar em equipa. Além disso, menciona que, nas atividades de expressão motora, procura incluir dinâmicas que envolvam o trabalho colaborativo.

Considero que a análise da entrevista proporciona reflexões muito pertinentes sobre o papel dos jogos na gestão de conflitos na educação de infância. Concordo com a ideia de que os conflitos são uma parte natural do desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças estão a aprender a lidar com as suas emoções, a partilhar e a conviver em grupo. Contudo, a observação realizada pela auxiliar relativamente à influência do uso não supervisionado da tecnologia nas dificuldades de resolução de conflitos merece destaque, uma vez que este fator pode interferir significativamente na forma como as crianças interagem socialmente e lidam com situações de frustração. Por outro lado, esta utilização excessiva da tecnologia está frequentemente associada ao contexto familiar em que a criança está inserida. Os adultos, enquanto modelos de referência, desempenham um papel determinante, sendo comum que as crianças reproduzam os comportamentos que observam nos mesmos.

O uso excessivo dos media digitais por parte dos pais encontra-se associado a uma redução nas interações verbais e não verbais com os filhos. Estas interações

representam oportunidades cruciais para o estabelecimento de laços emocionais e para a regulação das competências sociais da criança, sendo, por isso, essencial que sejam preservadas (Chassiakos YR, 2016, citado por Viana, 2023).

O relatório *Life in Likes*, realizado no Reino Unido, destaca igualmente a forte influência do ambiente familiar nos hábitos de utilização tecnológica. Verificou-se que as crianças tendem a adotar os comportamentos dos pais como modelo, e aquelas cujos progenitores utilizam frequentemente as redes sociais demonstram uma maior tendência para considerar estas plataformas como elementos essenciais e indispensáveis no seu quotidiano (Viana, 2023).

Almeida (2024) também explora esta problemática, salientando que a atenção excessiva dos pais aos dispositivos móveis, em momentos em que as crianças procuram interação, compromete a qualidade e a natureza dessas relações. Este comportamento pode ter implicações negativas no desenvolvimento da inteligência emocional infantil. Com base em diversos estudos, a autora conclui que o uso constante de dispositivos eletrónicos por parte dos pais pode afetar negativamente as competências sociais e comunicativas de crianças em idade pré-escolar. Os dados sugerem que estas crianças, cujos pais estão frequentemente imersos no uso de tecnologia, podem apresentar maiores dificuldades no desenvolvimento de competências essenciais à construção de relações interpessoais saudáveis ao longo da vida.

A utilização da estratégia do diálogo revela-se igualmente pertinente, na medida em que promove a reflexão por parte das crianças acerca das suas ações, incentivando-as a procurar alternativas para a resolução de conflitos sem recorrer a comportamentos agressivos. Segundo Hohmann e Welkart (2009), é fundamental que o adulto tenha em consideração as características da faixa etária das crianças, uma vez que elas ainda estão muito centradas em si mesmas. Nesse sentido, é essencial que os adultos ajudem as crianças a reconhecer e expressar os seus sentimentos, tornando o processo de resolução de problemas uma atividade ativa, além de fornecerem as informações necessárias quando as crianças as solicitam.

### 3.4.2 Análise dos resultados das atividades realizadas

Relativamente ao trabalho desenvolvido com o grupo, a tabela seguinte apresenta os jogos realizados, bem como o número de conflitos registados durante a sua dinamização. Foram dinamizados os seguintes jogos: **Terra-Mar, Lencinho, Jogo da Raposa, Jogo da Cadeira, Competição, Jogo da Memória** e diversos jogos de mesa.

Os jogos de mesa não constavam da planificação inicial, no entanto, optei por incluí-los no decurso da investigação, uma vez que possibilitaram uma observação mais ampla das interações entre as crianças, em contextos em que a presença ativa de um adulto não era constante. Esta decisão teve como propósito analisar o comportamento espontâneo das crianças e a forma como geriam eventuais conflitos. O jogo do **Lencinho** foi sugerido pela educadora cooperante, revelando-se igualmente pertinente para os objetivos da investigação.

A realização dos jogos **Lencinho, Terra-Mar e Jogo da Cadeira** teve como principal objetivo observar de que forma as crianças lidavam com a frustração associada à perda, promovendo uma análise das suas reações emocionais e estratégias de autorregulação. O **Jogo da Raposa**, por sua vez, envolvia uma componente competitiva tanto individual como em relação aos pares. Neste jogo, cada criança procurava conquistar o maior número de “rabos de raposa” possível, ao mesmo tempo que tentava proteger o seu próprio. A observação centrou-se nas reações perante a perda, nomeadamente, quando o “rabo” era retirado e na forma como as crianças reagiam ao insucesso, particularmente aquelas que não conseguiam alcançar nenhum objetivo no jogo. No que respeita ao jogo de **Competição**, este foi realizado em equipas. O grupo foi dividido em dois subgrupos que competiram entre si para completar desafios, vencendo a equipa que concluísse a tarefa mais rapidamente. O foco da observação esteve no comportamento dos elementos em contexto de trabalho colaborativo, avaliando-se aspetos como a motivação, a atribuição de responsabilidades (ou culpas), e a forma como os participantes reagiam à vitória ou à derrota. Durante o **Jogo da Memória** e noutros jogos de mesa, foi possível observar comportamentos relevantes, tanto em interações a pares como em pequenos grupos. Estes momentos revelaram-se

particularmente úteis para analisar as dinâmicas de comunicação, cooperação e resolução de pequenos conflitos.

A propósito da importância do jogo na educação pré-escolar, Sousa (2015) citado em Felgueiras (2021) destaca que, para além de proporcionarem momentos lúdicos, os jogos permitem às crianças aprender as regras, compreender os conceitos implícitos à atividade, bem como desenvolver a capacidade de lidar com a vitória e a derrota, promovendo ainda o convívio democrático com os outros.

Nesse sentido, os jogos contribuem para a formação da personalidade infantil, uma vez que colocam a criança em situações que exigem a escolha de colegas, a assunção de papéis específicos, e o controlo emocional perante resultados positivos ou negativos (Guedes, 1987; cit. Raposo, 2019).

**Tabela 1 - Números de conflitos em cada jogo realizado**

<b>Total</b>	<b>Jogos de mesa</b>	<b>Jogo da memória</b>	<b>Competição</b>	<b>Jogo da Cadeira</b>	<b>Jogo da raposa</b>	<b>Lencinho</b>	<b>Terra-Mar</b>	<b>Criança</b>
7	Joga sozinha	3	0	2	2	0*	0*	<b>A.C.</b>
3	2	0	0	0	0	1	0	<b>I.G.</b>
0	-	0	0	0	0	-	-	<b>A.L.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>A.P</b>
3	0	0	0	0	1	0	2	<b>B.A</b>
0	0	0	-	-	0	0	0	<b>Ca.C</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>C.C</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>E.C.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>F.F</b>
0	Joga sozinho	0	0	0	0	0	0	<b>G.C.</b>
0	-	0	0	0	0	0	0	<b>G.P.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>G.S.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>I.R</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>M.F.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>Ma.M.</b>
1	0	0	0	0	1*	0	0	<b>M.C.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>Ma.F.</b>
0	0	0	-	-	0	0	0	<b>M.M.</b>
2	0	0	0	0	2	0	0	<b>R.B.</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	<b>T.M</b>
0	0	0	-	-	0	0	0	<b>L.R</b>
0	0	0	-	-	0	0	0	<b>L.L.</b>
16	2	3	0	2	6	1	2	<b>Total</b>

Legenda:

\*recusa participar ou a voltar a jogar

- Ausente

**Nota:** Todos os jogos foram realizados duas vezes, com exceção do Jogo da Memória. Neste caso, fui introduzindo gradualmente o número de jogadores. Em relação aos puzzles as crianças participaram no jogo as vezes que desejaram, de forma livre.

A análise da tabela revela que o **Jogo da Raposa** foi aquele que registou o maior número de conflitos entre as crianças. Destaco a A.C. com dois episódios, R.B com dois, B.A com um e M.C um e I.G. um

*A.C. por vezes, R.B, B.A e M.C, não conseguem lidar muito bem com a derrota. E neste jogo ficaram um pouco triste com o facto de não terem conseguido apanhar o rabo da raposa.*

*R.B não voltou a participar*

*A.C. chorou intensamente, cruzando os braços e mostrando a sua insatisfação.*

*O B.A chorou e já não queria jogar, mas a educadora incentivou-o e ela voltou a participar no jogo.*

*M.C foi o único que não quis voltar a jogar, com receio de voltar a perder, isto dito por ele*

*I.G era o que conseguia o maior número de “rabos” da raposa, no entanto foi preciso conversar com ele para realizar o jogo de forma mais moderada, sem encontrões (Anexo 2, NC 67).*

No jogo de memória **Jogo da Memória** achei interessante a forma como interagiam durante jogo, jogavam pacificamente, sem quaisquer momentos conflituosos:

*Iniciei o jogo com o LR. e jogámos apenas os dois.*

*Na primeira ronda ele perdeu, mas não ficou triste, pois contentou-se com o simples facto de ter conseguido encontrar alguns pares.*

*L.R.: 'Olha! Consegui!'*

*Na segunda ronda, mais crianças participaram, incluindo I.G.*

*Desta vez, L.R. ganhou e as crianças, incluindo I.G., bateram palmas para celebrar a sua vitória.*

*Na terceira ronda 3 crianças que já não queriam jogar.*

*Então, chamei mais 4 crianças que ainda não tinham participado e que gostariam de participar.*

*Acabamos por não terminar o jogo, pois precisávamos de arrumar a sala (Anexo 2, NC 118).*

Segundo a informação na tabela a A.C. foi a única criança que apresentou momentos de frustração durante o jogo:

*Voltei a jogar o jogo da memória com as crianças.*

*Hoje, A.C. já estava presente, então comecei a jogar apenas com ela.*

*Na primeira ronda, ela ganhou e ficou muito feliz. Na segunda ronda, ganhei eu e ela mostrou descontentamento, cruzando os braços e fazendo uma expressão zangada.*

*De seguida, na segunda ronda, chamei mais dois coleguinhas. Mais uma vez, ela ficou chateada por não ter ganho e aparentava que queria chorar.*

*Na terceira ronda, chamei mais três colegas.*

*À medida que o jogo decorria, ela ficava cada vez mais impaciente e zangada por não conseguir encontrar nenhuma carta igual.*

*Depois de algum tempo, consegui encontrar um par e a sua expressão facial alterou-se para uma expressão contente.*

*No final do jogo, ela percebeu que um colega tinha conseguido o maior número de pares e, por esse motivo, foi o vencedor. Começou a chorar intensamente e pediu: 'Posso jogar outra vez?'*

*Respondi: 'Agora já não dá, temos que arrumar a sala, pois a I. quer falar com vocês.'*

*Continuou triste, mas aceitou a situação. Dei-lhe um abraço. (Anexo 2, NC 121).*

Numa análise individual, constata-se que a criança A.C. foi a que apresentou o maior número de conflitos, totalizando sete, com especial incidência durante a atividade "Jogo da Raposa".

A criança I.G. registou três situações de conflito, embora nenhuma tenha ocorrido em contextos de jogos de carácter competitivo. Contudo, dois desses episódios tiveram lugar no dia em que o grupo estava envolvido nos **jogos de mesa**. Nessa ocasião, I.G. e M.M. encontravam-se a realizar puzzles, mas a certa altura surgiu dificuldade na interação, levando ao surgimento de conflito:

*I.G. e M.M. estavam a fazer puzzles na mesma mesa e estavam a fazer um desafio. Cada um tinha o seu puzzle, e o primeiro a montar ganhava. Enquanto o I.G. ganhava, estava tudo bem.*

*No entanto, o M.M. começou a ganhar e I.G. começou a não gostar. Por este motivo tirava uma peça do puzzle ao M.M.*

*A auxiliar foi falar com ele, mas parecia que não tinha valido de nada, pois, a seguir, desmontou o puzzle feito por M.M.*

*A auxiliar tentou perceber porque é que ele estava a fazer aquilo e ele respondeu: 'Ele está sempre a ganhar.'*

*A auxiliar conversou com ele durante um tempinho e depois acalmou-se. (Anexo 2, NC 128).*

Relativamente ao B.A., observaram-se dois conflitos no jogo **Terra-Mar** e um no **Jogo da Raposa**.

A maioria das crianças não evidenciou qualquer tipo de conflito durante a realização dos jogos. Por vezes, manifestaram alguma tristeza por não terem vencido, no entanto, revelaram capacidade para aceitar a situação de forma pacífica.

Algumas crianças recusaram-se a participar ou voltar a jogar novamente após perderem -A.C. no Jogo do lencinho e Terra-Mar e o M.C. no jogo da raposa. Também

constatei que a frustração foi mais evidente nos jogos onde havia eliminação ou confronto direto.

Considero que os jogos representam uma estratégia pedagógica eficaz para a minimização de conflitos, na medida em que promovem a aprendizagem da cooperação e o desenvolvimento da capacidade de lidar com frustrações. Esta perspetiva encontra-se sustentada na fundamentação teórica anteriormente apresentada, bem como na análise da entrevista realizada à equipa educativa.

Não obstante, os dados recolhidos e apresentados na tabela evidenciam a ocorrência de alguns conflitos durante a dinamização das atividades, ainda que em número não alarmante. Tal facto poderá estar relacionado, segundo a educadora entrevistada, com o facto de o grupo já estar familiarizado com este tipo de atividades. Assim, é plausível considerar que a origem de certos conflitos se relacione mais com aspetos individuais, como o temperamento e a capacidade de autorregulação, do que com a ausência de atividades estruturadas ou com a novidade das propostas. Foi também possível verificar que as crianças que manifestaram mais comportamentos conflituosos durante os jogos são as mesmas que revelam dificuldades nas brincadeiras livres ou orientadas (Anexo2, NC 34, 42 54, 70 e 100). Este dado reforça a ideia de que os conflitos poderão estar intimamente associados à forma como estas crianças lidam com regras, frustração e interações sociais.

Sendo assim, considera-se que os objetivos delineados para esta investigação foram, em grande medida, alcançados. O primeiro objetivo – Analisar o uso de jogos como uma estratégia para auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças - foi cumprido parcialmente. Embora os resultados não tenham evidenciado uma diminuição significativa dos comportamentos conflituosos, a análise realizada permitiu compreender que os jogos podem, ainda assim, constituir uma estratégia válida. Os dados apresentados na tabela indicam que os conflitos registados não atingiram níveis preocupantes, o que poderá estar relacionado com o facto de o grupo já se encontrar familiarizado com este tipo de actividades. Segundo Felgueiras (2021), para além das interações que promove, o jogo é também regulado pelo cumprimento de regras, permitindo que as crianças, ao longo da sua participação, interiorizem a necessidade de respeitar essas normas estabelecidas.

Relativamente ao segundo objetivo - Identificar as principais causas de conflitos entre crianças da sala - considera-se que foi plenamente atingido, com base nas informações

recolhidas através da entrevista, das notas de campo e das observações efectuadas durante a intervenção. Verificou-se que muitos dos conflitos estavam associados a dificuldades individuais, nomeadamente no que respeita à partilha, à tolerância à frustração, à impulsividade e ao cumprimento de regras nas interações sociais.

É importante salientar que as vivências de situações de conflito entre pares são necessárias para o processo de crescimento e mudança, fazem parte natural do processo através do qual a criança aprende a viver em sociedade, isto é, aprende a comunicar, a negociar, a ceder e a compreender o outro (Berndt & Ladd, 1989; Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001; Valsiner & Cairns, 1992; Hohmann & Weikart, 2011; Wittmer, 2008, 2012; cit. Sobral e Caetano, 2020).

No que diz respeito ao objetivo - compreender como é feita a abordagem do adulto a uma situação de conflito - este foi concretizado essencialmente através da entrevista realizada à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa. A informação recolhida permitiu identificar a importância da mediação do adulto e da atenção às características e necessidades de cada criança. Neste sentido, torna-se fundamental que a abordagem do adulto seja adequada, uma vez que é através do seu apoio que as crianças começam a desenvolver a capacidade de reconhecer e respeitar as necessidades dos outros, enquanto procuram satisfazer as suas próprias. Progressivamente, apercebem-se de que, numa situação de conflito, podem existir diferentes perspetivas legítimas e que é possível alcançar soluções que satisfaçam ambas as partes envolvidas. (Hohmann & Weikart, 2009)

Por fim, no que toca ao quarto objetivo - Promover ao grupo competências sociais usando os jogos como estratégia - conclui-se que este foi parcialmente alcançado. Embora tenham sido registados alguns conflitos durante determinadas atividades, constatou-se que os jogos constituíram momentos com potencial para o desenvolvimento de aprendizagens sociais relevantes, tais como a cooperação, a partilha e o respeito mútuo.

De acordo com Felgueiras (2021), o jogo, para além de oferecer momentos de lazer e diversão, representa igualmente um espaço de confronto com ideias e valores distintos dos seus. Neste contexto, a criança aprende a lidar com a diferença, a reconhecer o outro e a conhecer-se a si própria, ao envolver-se em dinâmicas de cooperação, confronto e aceitação.

Fazendo uma pequena abordagem sobre o temperamento, este é compreendido como um conjunto de características individuais, presumivelmente com base biológica ou

genética, que influenciam as respostas emocionais, motoras e de atenção dos indivíduos em diferentes contextos. Tais características desempenham um papel relevante nas interações sociais e no funcionamento socio emocional ao longo do desenvolvimento (Calkins, 2005).

Por sua vez, a autorregulação é compreendida como a capacidade do indivíduo para ajustar, de forma adaptativa, os seus comportamentos, emoções e processos cognitivos ao contexto em que se encontra (Coelho et al., 2018, cit. por Vilar, 2021). Vilar (2021) refere que, de acordo com Walker, Ramsey e Gresham (2004), citados por Major (2011), as crianças são constantemente desafiadas a adaptar os seus comportamentos socio emocionais para responder às exigências do desenvolvimento, como estabelecer amizades, participar em brincadeiras, partilhar materiais e interagir adequadamente com os adultos no contexto educativo. Cornells (2019) acrescenta que muitas crianças com comportamentos desafiantes apresentam dificuldades significativas na autorregulação, nomeadamente na concentração da atenção, na regulação emocional e na orientação do comportamento.

De igual modo, Hohmann e Weikart (2009) salientam que, na fase pré-escolar, as crianças ainda não possuem uma total capacidade de expressar os seus sentimentos por via da linguagem verbal, sendo frequente experienciar emoções intensas e variadas, o que pode dificultar o seu equilíbrio emocional.

Neste âmbito, destaca-se um estudo realizado com crianças com comportamentos desafiantes, cujo objetivo foi comparar a eficácia de uma intervenção estruturada baseada em brincadeiras, o programa **ENGAGE** (*Enhancing Neurobehavioural Gainswiththe Aidof Games and Exercise*), com a de um programa parental amplamente validado, o **Triple P** (*Positive Parenting Programme*). O programa ENGAGE consistia na realização diária, durante 30 minutos, de jogos estruturados entre pais e filhos e todos os jogos requerem autorregulação (por exemplo, esperar pela vez, inibir respostas impulsivas, ou regular as emoções). Os resultados demonstraram que o ENGAGE teve efeitos tão positivos quanto o programa Triple P, promovendo reduções na hiperatividade, nos problemas de atenção e na agressividade, com efeitos que se mantiveram até doze meses após a intervenção (Healey & Healey, 2019).

Este estudo reforça, uma vez mais, o valor dos jogos estruturados como ferramenta eficaz na promoção da autorregulação nas crianças, contribuindo significativamente para a melhoria dos seus comportamentos. Assim, é fundamental que a

intervenção educativa não se limite a uma abordagem única, mas que procure estratégias diversificadas que auxiliem as crianças a ultrapassar obstáculos e a desenvolver-se de forma saudável e equilibrada.

CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE

Concluída a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), considero fundamental proceder a uma reflexão aprofundada sobre todas as experiências vividas ao longo deste percurso, bem como sobre as aprendizagens que dele resultaram. Neste capítulo do relatório, procurarei evidenciar o contributo do estágio para a construção da minha identidade profissional. Para tal, começarei por destacar a importância que atribuo a esta etapa formativa, abordando, em seguida, os aspetos em que a prática supervisionada, tanto na valência de creche como na de jardim-de-infância, contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora.

Segundo Mesquita-Pires (2008), o estágio pedagógico representa um momento singular no processo de socialização profissional, dada a multiplicidade de emoções, expectativas e desafios que o educador em formação enfrenta.

Neste sentido, encaro os estágios curriculares como oportunidades privilegiadas para observar atentamente a prática pedagógica e as atitudes de educadores experientes, o que permite discernir as abordagens e valores que desejamos integrar na nossa prática futura, assim como aqueles que preferimos evitar. O estágio configura-se também como um espaço seguro para experimentar, inovar e arriscar, contando com o acompanhamento e orientação de profissionais qualificados.

Ao longo desta experiência, tive a oportunidade de estar em contacto com dois contextos distintos, o que me possibilitou alargar a minha compreensão relativamente ao desenvolvimento infantil e ao papel do educador nas diferentes fases do crescimento. Esta vivência revelou-se extremamente enriquecedora, na medida em que me permitiu um contacto direto com diferentes práticas, com a dinâmica de diferentes grupos e, ainda, com a importância do trabalho cooperativo e da escuta ativa.

“Iniciei o estágio numa sala heterogénea de pré-escolar, com crianças entre os 4 e 5 anos e uma com apenas 3 anos. De facto, o contexto é completamente diferente ao da valência de creche. Face a esta nova realidade, e na minha perspetiva como futura educadora, decidi começar de forma gradual, focando-me sobretudo em observar o contexto em que estava inserida, conhecer a equipa educativa e o grupo de crianças, e integrar-me na rotina aos poucos.” (Anexo 1, Reflexão 1).

Durante o estágio, pude identificar diferenças significativas entre os contextos de creche e de jardim-de-infância, particularmente no que diz respeito à rotina diária, à comunicação e à forma como se constroem as relações com as crianças.

Em creche, a prática educativa centrava-se essencialmente nos cuidados básicos e na construção de uma relação de segurança e afeto com cada criança. A rotina revelava-se mais flexível e adaptada às necessidades individuais, exigindo por parte do adulto uma atenção constante e sensível. A comunicação, embora maioritariamente não-verbal, assume um papel crucial, sendo mediada através do olhar, dos gestos e da escuta atenta, promovendo interações significativas. De acordo com Marques et al. (2024), a promoção da saúde e do bem-estar infantil exige que o ambiente físico assegure condições adequadas de higiene e segurança, que o adulto respeite as necessidades fundamentais das crianças como a alimentação, o sono/descanso, a higiene e a atividade física e, igualmente, que esteja atento ao seu bem-estar emocional.

No jardim-de-infância, por sua vez, as crianças demonstram uma maior autonomia e uma capacidade de expressão verbal mais desenvolvida, o que favorece uma comunicação mais complexa e elaborada, bem como o estabelecimento de relações interpessoais significativas.

“Ao observar este grupo de crianças, tornou-se evidente que este é autónomo tanto na regulação das suas necessidades, como na realização de tarefas e na organização das suas brincadeiras.”  
(Anexo 1, Reflexão 1).

Nos dois contextos senti que o meu papel enquanto futura educadora bastante desafiante e intencional.

*As crianças entram na sala e têm a responsabilidade de arrumar as cadeiras empilhadas nas respetivas mesas.*

*Apresento-me ao grupo e as crianças dão-me as boas-vindas, depois cantamos a canção do Bom Dia.* (Anexo 2, NC 1).

A promoção da autonomia e responsabilidade é um trabalho diário. Aliás, incluir as crianças nas tarefas diárias, promove o sentido de pertença e a participação ativa no espaço da sala.

Durante a minha intervenção, procurei sempre apoiar as crianças nas suas actividades, tanto a nível cognitivo como emocional. Em diversas situações, procurei estar atenta às suas necessidades individuais e incentivar a autonomia, ao mesmo tempo que interagia de forma construtiva com os desafios e comportamentos que surgiram.

*G.P pediu ajuda para escrever o seu nome na folha, sabia metade do nome, mas esqueceu-se das outras letras. Então ajudei-o escrevendo as letras que faltavam e ele copiou para a sua folha (Anexo 2, NC 60).*

Nesta situação, a minha intervenção foi de natureza prática, pois ajudei o G.P a escrever as letras que faltavam e pedi-lhe para copiar.

*Estive a apoiar as crianças enquanto faziam o desenho.*

*M. olhou para o desenho de G.C e disse: “o que é isso! Não estás a fazer bem.”*

*Eu respondi-lhe que cada um desenha a forma que consegue e que o importante é saber o que se está a fazer. O G.C sabe o que está a fazer.*

*G.C disse: “Pois sei!” e depois explicou o que desenhou (Anexo 2, NC 59).*

Neste caso, a minha resposta foi focada em promover a aceitação das diferenças, explicando que o importante não é a forma como cada um desenha, mas sim a compreensão do que está a ser feito. Essa abordagem visou reforçar o respeito pelas diferenças de expressão, ajudando as crianças a lidarem melhor com situações de conflito e a valorizarem as individualidades dos outros. Esta minha intervenção também contribuiu para aumentar a autoestima e confiança de G.C. nas suas capacidades.

*Reunimos para perceber o que já foi feito no projeto, para perceber o ponto da situação e o que faltava fazer. Senti que I.G. e G.P. estavam pouco interessados, então perguntei-lhes se gostariam de participar numa outra altura e reponderam que sim (Anexo2, NC 92).*

Esta intervenção visou respeitar o ritmo de cada criança, oferecendo uma alternativa para que a sua participação fosse mais eficaz e confortável, sem forçar a sua inclusão numa atividade à qual não estavam disponíveis ou interessadas.

Este estágio permitiu-me perceber a importância de ajustar a intervenção educativa às características específicas de cada faixa etária, respeitando os ritmos

individuais e promovendo contextos de aprendizagem significativos. Também procurei manter, ao longo do estágio, uma postura adequada em sala, pautada pela proatividade e pela abertura a sugestões, com o intuito de contribuir para um ambiente de trabalho positivo e cooperativo.

Acredito, também, que o ambiente de trabalho tem um impacto considerável no quotidiano profissional, podendo influenciar significativamente a qualidade do desempenho diário. Mesmo quando surgem dificuldades ou situações menos favoráveis, é fundamental existir espaço para a partilha de dúvidas e frustrações, promovendo, assim, um clima de apoio mútuo e crescimento contínuo.

Quanto às minhas reflexões, estas revelaram-se de grande importância ao longo do meu estágio pedagógico, uma vez que me proporcionaram a oportunidade de pensar criticamente sobre temas centrais da prática educativa. Sendo ainda inexperiente, este exercício reflexivo permitiu-me reconhecer a complexidade do papel do educador e a necessidade constante de aprendizagem e autoavaliação. Paralelamente, os momentos de partilha vividos com ambas as educadoras cooperantes (PPSI e PPSII), onde se discutiam inquietações, ideias e situações concretas vivenciadas com as crianças, foram igualmente enriquecedores. Estas trocas conduziram-me a uma análise mais profunda da minha postura profissional, permitindo-me identificar aspetos a melhorar, bem como compreender de que forma as minhas ações influenciavam o ambiente educativo e a forma como as crianças se relacionavam comigo.

Quanto à relação com as famílias, Mata e Pedro (2021) afirma que a comunicação é crucial entre o contexto educativo e as famílias, concretizada através de canais de comunicação abertos e dinâmicos.

A relação com as famílias revelou-se um aspeto essencial, ainda que desafiante, durante a minha prática nas unidades curriculares de PPSI e PPSII. Apesar das limitações impostas pelo contexto institucional, que dificultaram o contacto direto e frequente com os pais e encarregados de educação, procurei criar estratégias alternativas para manter uma comunicação significativa. Através de cartas informativas, partilhei com as famílias o meu objetivo em sala, proposta de atividade e aprendizagens das crianças. Esta forma de comunicação, embora mais indireta, permitiu manter um elo entre a escola e a família, promovendo uma maior transparência e envolvimento no processo educativo.

Um momento particularmente marcante foi o *Open Day*, onde tive a oportunidade de, presencialmente, mostrar aos pais os trabalhos realizados pelas crianças e apresentar o

projeto que estava em desenvolvimento com as mesmas. Esta partilha gerou um sentimento de valorização, tanto por parte das famílias como das próprias crianças (Anexo 2, NC 105 e 106).

Concluo, assim, que mesmo em contextos onde o contacto é limitado, é fundamental encontrar formas de envolver as famílias no processo educativo. A minha prática demonstrou que a comunicação, mesmo que, no meu caso, seja pontual, fortalece de alguma forma a relação entre os contextos familiar e escolar. Esta dimensão relacional é, sem dúvida, um pilar essencial no desenvolvimento da criança e uma área que pretendo continuar a valorizar e aprofundar na minha futura prática profissional.

No que diz respeito ao meu trabalho investigativo, percebi que, por vezes, a nossa perceção inicial não corresponde à realidade observada. Quando iniciei a investigação, procurava uma resposta específica para o grupo em questão; contudo, os resultados obtidos revelaram-se substancialmente distintos daquilo que inicialmente antecipava. Esta experiência constituiu, sem dúvida, uma aprendizagem valiosa, pois permitiu-me compreender a importância de adotar uma postura aberta e flexível ao longo do processo investigativo, reconhecendo que as conclusões nem sempre confirmam as nossas hipóteses, mas, ainda assim, oferecem contributos significativos para o nosso desenvolvimento profissional e para o conhecimento do contexto educativo.

No que se refere à profissionalidade, Roldão (2005) considera que esta é o conjunto de atributos, socialmente construídos, que distinguem uma profissão de outras atividades igualmente relevantes e valiosas. Nesse sentido, não poderia deixar de abordar o aspeto que considero essencial para qualquer educador de infância: a necessidade de ver a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, respeitando o seu ritmo e reconhecendo as suas competências únicas. (Silva et al., 2016)

Deste modo, encaro todos os aspetos anteriormente mencionados como aprendizagens significativas adquiridas ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS). Essas aprendizagens não só reforçam o meu compromisso com o desenvolvimento profissional, mas também constituem um desafio contínuo para aplicar os conhecimentos adquiridos e as reflexões realizadas na minha prática pedagógica diária. É, portanto, com uma grande responsabilidade que procuro aplicar essas aprendizagens, de forma a ser a melhor educadora possível, cada vez mais próxima da profissional que ambiciono ser. A minha trajetória enquanto educadora está em constante construção, sendo a reflexão e a adaptação contínuas partes fundamentais desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estagiar no Jardim de Infância representou uma oportunidade enriquecedora, especialmente tendo em conta a minha formação e experiência prévias em contextos de creche. A transição para um ambiente de Jardim de Infância permitiu-me ampliar a minha visão sobre a educação de infância, oferecendo-me uma nova perspetiva sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças. A experiência de trabalhar com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos foi, sem dúvida, desafiadora, mas igualmente gratificante.

O processo investigativo, embora desafiante, revelou-se uma experiência de grande valor. Um dos principais desafios foi compreender e analisar os resultados obtidos, que não corresponderam às minhas expectativas iniciais. Este processo de reflexão permitiu-me perceber que o problema não estava no grupo como um todo, mas em algumas crianças específicas, o que me levou a repensar a minha abordagem e a compreender a complexidade dos fatores que influenciam o comportamento e o desenvolvimento das crianças. A análise crítica dos resultados foi fundamental para aprimorar a minha prática pedagógica, mostrando-me a importância de ser flexível e de estar preparada para ajustar as minhas estratégias de acordo com as necessidades reais do grupo.

Durante a elaboração deste relatório, fui conduzida a uma série de reflexões sobre a minha prática pedagógica, as quais foram alimentadas pelas observações diárias e pelo processo de autorreflexão constante. Esta prática de observação atenta, aliada à autorreflexão, revelou-se essencial para o meu crescimento profissional e para a construção da minha identidade enquanto educadora. A capacidade de refletir sobre as situações vivenciadas e de aprender com elas permitiu-me fortalecer a minha prática e consolidar a minha postura.

Em suma, este estágio e o processo investigativo associado proporcionaram-me um vasto campo de aprendizagem, não só no que diz respeito ao desenvolvimento da prática pedagógica, mas também no que se refere à minha evolução enquanto educadora. Acredito que a reflexão contínua e a capacidade de adaptação são componentes essenciais para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me, assim, aproximar-me da educadora que ambiciono ser. A experiência adquirida será, sem dúvida, uma base sólida para os desafios futuros que enfrentarei na minha carreira.

## REFERÊNCIAS

Almeida, C. (2024, 29 de janeiro). *Pais e dispositivos eletrônicos: impactos no desenvolvimento infantil*. Público. <https://www.publico.pt/2024/01/29/impar/opiniaopais-dispositivos-eletronicos-impactos-desenvolvimento-infantil-2078000>

Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arezes, M., & Colaço, S. (2014). *Interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.

Calkins, S. D. (2005). *O temperamento e seu impacto no desenvolvimento infantil: comentários sobre Rothbart, Kagan e Eisenberg*. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância* (tema editado por M. K. Rothbart). <https://www.encyclopedia-crianca.com/temperamento/segundo-especialistas/o-temperamento-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-infantil>

Coimbra, R. (2019). *Prática de jogos tradicionais em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação–Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga.

Cornells, A. (2019, 23 de outubro). *O poder dos jogos estruturados para crianças com comportamentos desafiantes*. PrimeirosAnos.pt. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/10/23/o-poder-dos-jogos-estruturados-para-criancas-com-comportamentos-desafiantes/>

Faria, A. (2019). *O ambiente educativo e a promoção das relações entre crianças* (Relatório de mestrado). Universidade do Minho.

Felgueiras, A. C. M. (2021). *Prática de ensino supervisionada – o jogo como estratégia de ensino e aprendizagem* (Relatório de estágio de mestrado). Escola Superior de Educação de Bragança.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos – atendimento em creche* (pp. 237–255). Artmed.

Gonçalves, C. N. B. (2017). *Resolução de conflitos: promoção de competências de interação social entre crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências.

Healey, D., & Healey, M. (2019). *Ensaio clínico randomizado comparando a eficácia da brincadeira estruturada (ENGAGE) e do gerenciamento de comportamento (TRIPLE P) na redução de comportamentos problemáticos em pré-escolares*. Scientific Reports, 9, 5724. <https://www.nature.com/articles/s41598-019-40234-0>

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, A. (Coord.), et al. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- 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.
- Mesquita-Pires, C. (s.d.). *Aprender a ser educador de infância: entre a teoria e a prática*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Mota, F., & Simões, A. (2018). “Ele bateu-me!” (Francisco). *Da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos em jardim de infância*. In Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa
- Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação: Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica - Editorial, S.A.
- Pereira, M., Brito, A., & Mata, L. (2022). *O sentido de tempo das crianças no contexto de educação de infância*. Mediações: Revista on-line.
- Ponte, J. P. da. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. PNA, 2(4), 153–180.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Ribeiro, M., Nunes, M., Machado, S., & Félix, S. (2020). *Guia relação escola-família*. ProjetoSintraES+. <https://smartedu.edubox.pt/publicfiles/Files/2/SubContent/85b91863-be07-47f5-8539-8c5cdb960f9c.pdf>
- Roldão, M. (2005). *Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinios superior e não superior*. Nuances: Estudos sobre Educação.
- Silva, B., & Morais, C. (2021). *Potencialidades dos portefólios de crianças: O estímulo à reflexão sobre a aprendizagem*. RELAdEI, 10(1), 131–148.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Sobral, C. (2015). *Mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. Interacções, (38), 127–152.
- Sobral, C., & Caetano, A. P. (2020). *O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz*. Jornal Jurídico.

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

Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar* (p. 3). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vasconcelos, T. (2012). “*Eu dei um estaladão à Ana*”: *Vasco e os cordeirinhos*. Cadernos de Educação de Infância. Edição da APEI Associação de Profissionais de Educação.

Viana, A. F. A. (2023). *As redes sociais e a saúde mental: Efeitos na criança em idade escolar* (Dissertação de mestrado em Medicina). Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Vilar, M. (2021). *Autorregulação e ajustamento emocional e comportamental em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

ANEXOS

## **ANEXO 1 – Reflexões**

### **Reflexão 1 (30 set. a 4 out/ 7 out a 11 de out.)**

Iniciei o estágio numa sala heterogénea de pré-escolar, com crianças entre os 4 e 5 anos e uma com apenas 3 anos. De facto, o contexto é completamente diferente ao da valência de creche. Face a esta nova realidade, e na minha perspetiva como futura educadora, decidi começar de forma gradual, focando-me sobretudo em observar o contexto em que estava inserida, conhecer a equipa educativa, o grupo de crianças e integrar-me na rotina aos poucos.

Neste sentido, de concordo com Rodrigues et al. (2016), antes dos estudantes (estagiários) se envolverem na realização de atividades pedagógicas e reflexão sobre as suas práticas de ensino, é essencial que passem por um período de observação. Esta etapa é indispensável para recolher, organizar e compreender informações importantes que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem,

Assim sendo, a escolha em observar, numa primeira fase, reflete sobre a importância de me familiarizar com o grupo e com o contexto antes de tomar decisões ou intervir diretamente. A observação, assim como os momentos de conversa, de brincadeira e de partilha, permitirão que eu conheça melhor as crianças do grupo e os diversos membros da equipa educativa, ao mesmo tempo que facilitarão que eles conheçam a mim. Considero este aspeto fundamental, pois acredito que, para que o trabalho corra bem e para que existam momentos de aprendizagem e cooperação, é necessário estabelecer uma relação e compreender o outro o que gosta, como trabalha, como aprende e quais são as suas necessidades.

Ao observar este grupo de crianças, tornou-se evidente que este é autónomo tanto na regulação das suas necessidades, como na realização de tarefas e na organização das suas brincadeiras. Acredito que esta autonomia é resultado da própria faixa etária da continuidade no acompanhamento da educadora cooperante, que trabalha com este grupo desde que estavam na sala de 2 anos, o que ajuda a explicar o nível de confiança e

autonomia que elas desenvolveram. Esta observação é confirmada a partir duma nota de campo, que reforça a relação de longo prazo entre a educadora e o grupo:

*“Educadora: Cristina este grupo é muito dinâmico e por vezes barulhento, mas vais perceber que consegues trabalhar imensas coisas com ele. Este grupo é meu desde a sala de 2 anos.” (NC 2)*

Embora a maioria do grupo tenha sido acompanhada pela educadora desde os 2 anos de idade, há cinco crianças que entraram apenas neste ano letivo. Além disso, há uma criança que ainda não completou 4 anos, como mencionado anteriormente. Esta criança, sendo a mais nova da sala, demonstra uma clara dependência da presença constante do adulto, necessitando de mais apoio e acompanhamento em comparação com os coleguinhas mais velhos, sendo muito natural.

*“Educadora: Ele ainda não acompanha tão bem o grupo e idealmente deveria estar numa turma com crianças de idades mais próximas da sua. No entanto, esta situação não foi possível. Apesar desta dificuldade, o L. tem mostrado progressos ao longo do tempo, o que indica que está a adaptar-se gradualmente ao ambiente e às dinâmicas do grupo (NC 5).*

É de salientar que na sala também existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais: uma diagnosticada com transtornos do espectro autista e hiperatividade e a outra com transtornos do espectro autista. Cada uma delas apresenta características únicas e, com base nestas particularidades, participa em diversas atividades, ajustando-se de acordo com o seu nível de conforto ou aceitação.

Gostaria de destacar que, ao longo destas duas semanas, tenho apoiado a educadora na realização de atividades, tomando a iniciativa em concretizar tarefas que ela já havia planeado. Todos os dias, após a canção dos Bons Dias, a educadora costuma contar uma história e segundo ela, o grupo sempre demonstrou um gosto natural pelos livros. Tive o privilégio de contar algumas histórias por minha própria iniciativa, e foi gratificante observar como elas ficam interessadas e concentradas a ouvir.

De acordo com Sousa (2007), o prazer da leitura é um valor fundamental que deve ser considerado quase como uma necessidade básica, desde os primeiros momentos da vida. Acredita-se que os primeiros contactos com os livros são cruciais para a formação de leitores. Sendo assim, os primeiros contatos com livros e com a leitura são cruciais para formar pessoas que, ao longo da vida, apreciarão e continuarão a ler. Assim, valoriza-se a leitura não apenas como uma competência, mas como uma prática que enriquece o indivíduo nas suas várias áreas.

Na minha próxima reflexão, pretendo abordar o assunto sobre crianças com necessidades especiais, uma vez que tenho refletido sobre os desafios que os educadores podem enfrentar nesta situação. Acredito que é importante refletir sobre estas dificuldades que podem impactar a prática educativa e sobre como podemos adaptar nosso ensino para melhor apoiar estas crianças, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente inclusivo.

#### *Referencias*

Sousa, M., E. (2007). O livro na família e no jardim-de-infância: passos e espaços para formação de leitores. Malasartes. (p. 66).

<http://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=211646> (consultado dia 14 de outubro).

Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância – uma prática necessária. Comunicação feita no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior de 14 a 15 de julho, Lisboa. (p. 337).

## **Reflexão 2 – Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

Como mencionado na primeira reflexão, na sala onde estou a realizar o estágio (PPSII), há duas crianças com necessidades educativas especiais: uma diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo e Hiperatividade e a outra com Perturbações do Espectro do Autismo.

A criança, diagnosticada com Perturbações do Espectro do Autismo e Hiperatividade, nem sempre se mostra predisposta a realizar as atividades. Compreende algumas instruções, alimenta-se sozinha e, quando precisa ir à casa de banho, diz 'xixi' ou 'cocó'. Durante as atividades de desenho, consegue desenhar a figura humana e escrever o próprio nome. Esta criança não gosta de ser tocada por pessoas que não conhece, permitindo o contacto apenas com quem sente confiança. Por este motivo reagia de forma negativa quando eu me aproximava ou tentava conversar com ela. No entanto, aos poucos foi ficando mais tranquila com a minha presença. Atualmente, já aceita dar-me a mão e permite que a ajude nas refeições, quando necessário.

A outra criança tem um nível mais grave do Espectro do Autismo. Apresenta comportamentos muito agressivos quando se sente frustrado, não fala, no entanto, percebe algumas instruções. As crises de frustração são frequentes, e, por isso, as agressões físicas também são constantes (bate com as mãos). Alguns colegas de sala já percebem que se trata de uma criança especial e por este motivo, alguns não reagem às agressões. Por outro lado, esta criança demonstra gostar de receber carinho.

*“Estávamos na aula de Música, M.S sentou-se no meu colo e neste preciso momento comecei a fazer-lhe festinhas na cabeça. Sempre que parava M.S segurava na minha mão e voltava a colocá-la na sua cabeça para eu continuar. A aula decorreu de forma muito tranquila.” (NC 22).*

Estas duas crianças são seguidas por um terapeuta de ensino especial.

Estando presente neste contexto, refleti ao longo da semana sobre como é desafiador o dia-a-dia de um educador que trabalha com crianças com necessidades especiais e o quanto é importante adaptar as atividades para que estas se sintam pertencentes do grupo.

Segundo Santos (2023) o educador, um elemento central no processo educativo, é o guia que ajuda a criança a crescer, a tornar-se autónoma e a desenvolver-se. As estratégias implementadas no contexto educativo são fundamentais para criar um ambiente estimulante, onde as crianças possam sentir bem-estar e um envolvimento escolar que lhes permita expressar todo o seu potencial.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que o papel do educador consiste em organizar o ambiente, escutar, observar e documentar a criança, a fim de compreender e responder às suas necessidades, ampliando os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em relação à cultura. O educador também tem o papel de praticar a inclusão. Ao criar um ambiente acolhedor, adaptar metodologias, identificar necessidades específicas e colaborar com outros profissionais, ele assegura que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento

Segundo Silva et al. (2016) A inclusão de todas as crianças implica a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando assim o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na mesma linha de pensamento está Izquierdo (2006), afirmando que a diversidade presente na sala de aula é uma mais-valia para todos, mas também representa um dos grandes desafios com os quais o docente se confronta. Com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), o educador deve desenvolver estratégias que permitam uma gestão da sala adaptável a todo o grupo.

Sendo assim, para construir um ambiente inclusivo que valorize a diversidade, é fundamental que a instituição educativa adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; promovendo a colaboração entre os profissionais; e considerando os pais/famílias como parceiros essenciais no processo educativo. (Silva et al., 2016)

Por este motivo que o trabalho de inclusão é complexo e desafiador. Para ser bem-sucedido, é fundamental que o educador receba apoio de outros profissionais. Esse apoio é essencial para ajudar a compreender melhor as necessidades das crianças que apresentam limitações e implementar estratégias pedagógicas que atendam a essas necessidades. A inclusão efetiva não depende apenas do esforço individual do educador, mas sim de um esforço em conjunto e colaborativo.

### **Referências:**

- Izquierdo, T. (2006). Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro p.121)
- Santos, J. (2023). O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais num grupo de jardim-de-infância: potencialidades e desafios. Mestrado em educação pré-escolar. Escola Superior de Educação de Lisboa. (p.33)
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança. Fundação Aga Khan Portugal. Porto Editora (p.13).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), (p.10).

### Reflexão 3 – Jogos e brincadeiras

Esta semana tive a oportunidade de realizar várias brincadeiras com as crianças. Neste seguimento, organizei uma manhã dedicada à expressão motora e realizei alguns jogos com as crianças.

O jogo que mais gostaram foi o "Terra-Mar", uma brincadeira simples, mas muito cativante. Tracei uma linha longa no chão, onde um dos lados representava a "Terra" e o outro o "Mar". Inicialmente, todas as crianças começaram no lado da "Terra". Quando ouvissem a palavra "Mar!", tinham de saltar para o lado do "Mar" e quando ouvissem a palavra "Terra!", tinham de voltar para o lado da "Terra". Se saltassem para o lado errado ou fizessem um movimento em falso, saíam do jogo.

O outro jogo foi realizado numa vertente mais cooperativo. As crianças, em pé, formaram um círculo e seguraram num grande pedaço de tecido com uma bola em cima. Todos os membros do grupo tinham de agitar o tecido, sem deixar a bola cair.

Ao realizar estes jogos percebi que as crianças aderiram com satisfação e ainda pediram para realizar mais jogos. Prometi que ensinaria vários jogos durante o período que estivesse com eles

*“I.G, G.S, M.M disseram: queremos jogar mais!*

*Eu: para semana ensino-vos mais jogos. Ou melhor, posso ensinar-vos vários jogos enquanto estiver com vocês*

*Algumas crianças ouviram e gritaram. Eeehhh!” (NC 28)*

Neste seguimento refleti bastante sobre este interesse que as crianças demonstraram pelos jogos.

Segundo Cornelis (s.d), os jogos estruturados auxiliam as crianças na autorregulação, têm a oportunidade de aprender a gerir sentimentos de frustração quando as coisas não correm bem ou não correm como esperado.

Segundo Kishimoto (1994), citado por Pires (2023) Os jogos são usados na educação de infância, porque ensinam as crianças a seguir regras e a aprender conceitos e valores importantes, como saber ganhar e perder, promovendo uma convivência democrática com o grupo. Dessa forma, os jogos vão além de simples brincadeiras ou diversão. (Pires, 2023).

Huizinga (cit. por Fortuna, 2000) caracteriza o jogo como uma atividade voluntária que exige regras, além de um espaço e tempo adequados para acontecer. As crianças, ao brincar na escola, em casa, na rua ou nos tempos livres, exploram os jogos de forma criativa. Elas inventam regras, escolhem temas e até constroem os materiais necessários para brincar. Durante esse processo, as crianças aprendem de forma inconsciente, desenvolvendo de competências e adquirindo conhecimento enquanto se divertem. (Pires, 2023).

Quanto ao jogo cooperativo compreendi que as atividades cooperativas são excelentes aliadas para promover competências sociais, como a comunicação, a colaboração e a empatia. “As atividades de cooperação são aquelas em que pelo menos dois indivíduos agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares (Warneken & Tomasello, 2007). A cooperação entre crianças deve envolver duas ou mais crianças que coordenam o seu comportamento de alguma forma mutuamente satisfatória (Ashley & Tomasello, 1998).” (Citado por Arezes & Colaço, 2014, p.116).

Deacove (1974, p.1), referido por Brotto (1999, p.76), afirma que os jogos cooperativos são definidos como aqueles em que os participantes jogam juntos, em vez de competir uns contra os outros. Nesses jogos, é essencial que as crianças aprendam a ver os outros jogadores como parceiros e não como adversários. O foco principal é sempre alcançar objetivos coletivos, promovendo a colaboração e o trabalho de equipa. (Soler, 2011; citado por Silva, 2014).

Assim sendo, jogos envolvem a prática de regras, o que ajuda as crianças a entender e a respeitar limites, e a aprender conceitos importantes, como a necessidade de cooperação, o respeito às normas e a importância da participação no grupo.

Corneils, A. (s.d), traduzido por Aguiar, C. (2019). O poder dos jogos estruturados para crianças com portamentos desafiantes. *PrimeirosAnos.pt* - um blogue sobre a educação de infância baseado em investigação.

<https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/10/23/o-poder-dos-jogos-estruturados-para-criancas-com-comportamentos-desafiantes/> (consultado 25 de out. 2024).

Silva, P. (2014). O Jogo de cooperação com crianças em idade pré-escolar. Universidade de Algarve (p.8).

#### **Reflexão 4 - Conflitos**

*“O L.R foi brincar com um dinossauro e o G.P vai lá e tira o brinquedo ao L.R. L.R vai ter com GP e bate-lhe. G.P reage.*

*Vou ao encontro deles separa-os. L.R está a chorar e o G.P está com o rosto vermelho. Espero que se acalmem e converso com eles de modo a perceber o motivo do conflito (apesar de já o saber).*

*L.R tenta explicar e pergunto ao G.P se era verdade. Então explico que estas situações não podem acontecer. Deve respeitar o colega quando está a brincar e caso queira brincar com algum coleguinha não custa nada perguntar. Cada um foi brincar para outro lugar.” (NC 24)*

A interação é uma característica natural do ser humano, sendo esperado que surjam conflitos nos quais as crianças demonstram dificuldades em gerir e resolver de forma autónoma. No mesmo seguimento, Portugal (2012) confirma que os conflitos e disputas, surgem naturalmente à medida que as crianças entram em contacto umas com as outras, aprendendo pouco a pouco a partilhar e cooperar uns com os outros (Portugal,2012).

À medida que vou ganhando experiência, compreendo e confirmo que os conflitos fazem parte do processo natural de aprendizagem. Saber lidar com problemas e resolvê-los é algo que faz parte do crescimento da criança. Os conflitos sempre existirão; mesmo como adultos, enfrentamos conflitos constantemente, a diferença é que já temos competências suficientes para resolvê-los. As crianças também estão nesse processo de aprendizagem, estão a descobrir como lidar com problemas da melhor forma possível.

Os conflitos observados em sala ocorrem por vários motivos: dificuldades para partilhar brinquedos, disputar a atenção de adultos, diferenças na forma de brincar e frustrações ao não conseguir o que desejam.

Existe algumas crianças específicas que têm a maior tendência de gerar conflitos no ato de brincar e é preciso ter um diálogo constante com elas para as fazer compreender de existem outras formas de resolver os problemas sem haja agressão.

Jares (2001; 2002), citado por Sobral e Caetano (2020), explica três perspectivas sobre as concepções de conflito no contexto educativo. A visão tecnocrática encara o conflito como algo negativo, uma desordem que deve ser controlada e evitada. Por outro lado, a visão interpretativa vê o conflito como algo positivo, um confronto de perspectivas e interesses que pode levar à construção e transformação através do diálogo sobre compreensão e ação em situações conflituosas. A visão crítica valoriza o conflito como uma força que desafia e propõe mudanças nas estruturas e funcionamento dos sistemas educativos, estimulando a inovação. Neste contexto, o conflito está intrinsecamente ligado às relações e interações que se estabelecem, podendo ser visto como algo positivo ou negativo dependendo das suas consequências.

À medida que as crianças crescem, adquirem experiência na realização das suas intenções sociais, na manutenção de amizades e na resolução de conflitos relacionados com a amizade e a autonomia. Este processo de desenvolvimento contribui para a ampliação do seu repertório de competências sociais. (Hohmann & Weikart, 2009. Citado por Sobral & Caetano). Salienta-se também que, “as relações interpessoais, quer sejam harmoniosas quer conflituosas, contribuem para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível das suas competências sociais (Hay & Ross, 1982; Singer & Hännikäinen, 2002. Citado por Sobral & Caetano, 2020, p.82).

Em suma, os conflitos entre crianças pequenas são normais e muitas vezes surgem devido ao estágio de desenvolvimento em que se encontram, à falta de competências sociais completamente desenvolvidas e à necessidade de aprender a interagir e colaborar com os outros de maneira adequada. A orientação e a mediação adequadas por parte dos adultos são essenciais para ajudá-las a aprender a resolver conflitos de maneira construtiva.

No entanto, não deixo de refletir sobre a responsabilidade dos adultos agirem de forma imparcial e justa em cada situação de conflito entre crianças. É desafiante, pois sinto que é difícil ser completamente justo em situações em que cada criança tem sua própria perspectiva e emoções envolvidas.

*“A.L e G.S estavam a brincar com uns bonecos de a um desenho animado muito conhecido. Os dois queriam brincar com o mesmo brinquedo e por este motivo começaram a discutir. Vendo a situação fui ter com eles para ver como poderia ajudar.*

*A.L: “eu quero este boneco, eu vi primeiro!”*

*G.S: “não, não, eu é que vi primeiro!”*

*Eu: “Vocês querem o mesmo brinquedo... o que podemos fazer para que vocês possam brincar com o brinquedo? Segurei no boneco e perguntei se não seria uma boa ideia um brincar um bocadinho com o boneco e depois dar para o outro poder brincar. Questionei se achavam justo.*

*A.L: Posso brincar G.S?*

*G.S: Sim podes, mas só um pouco. Depois sou eu.*

*A.L brincou com o boneco, nem 2 minutos fez e entregou ao G.S. G.S ficou muito contente O A.L foi brincar com blocos de construção.” (NC 7)*

Após a resolução de conflito, juntamente com a criança, questionei-me sobre a abordagem utilizada, refletindo sobre o que poderia ter feito de forma diferente. Por outro lado, senti que se as crianças terminam satisfeitas com as decisões feitas em conjunto, significa que a intervenção poderá ter sido adequada, no entanto, considero importante haver sempre esta reflexão. Resumidamente a prática e o surgimento de novos desafios são essenciais para a minha evolução profissional e acredito que o tempo e a prática são dois elementos fundamentais para o meu crescimento.

### **Referências:**

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

Sobral, C, & Caetano, A. (2020). Conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

## **Reflexão 5 – A importância de respeitar o próximo**

O respeito é um dos valores fundamentais na nossa sociedade, pois reflete a nossa capacidade de aceitar os outros, independentemente das suas diferenças físicas, cognitivas ou culturais.

Este valor deve ser cultivado desde muito cedo, com a família a desempenhar um papel importante na transmissão de princípios como o respeito, o amor e a partilha, contribuindo para que a criança se desenvolva como um cidadão íntegro. As escolas, por sua vez, complementam este trabalho, assumindo, tal como a família, a responsabilidade de ensinar e reforçar estes valores.

*“No dia 16 de novembro celebra-se o dia Internacional da Tolerância. Por este motivo, no período da manhã a educadora esteve a conversar com grupo sobre a importância de respeitarmos uns aos outros e aceitar as diferenças.” (NC62)*

O Dia Internacional para a Tolerância é comemorado todos os anos a 16 de novembro, destacando a relevância dos valores democráticos, como o respeito pelas outras pessoas e pelas diferenças, para uma convivência harmoniosa em sociedade.

A tolerância implica reconhecer, aceitar e promover os Direitos Humanos fundamentais, essenciais para a construção de uma comunidade baseada no entendimento mútuo e na Paz.

A instituição onde realizo estágio é uma associação que, além de receber apoio, desenvolve trabalhos sociais com o objetivo de ajudar famílias em situação de carência. Para além disso, dedica-se a transmitir às crianças valores essenciais que um cidadão deve preservar ao longo da vida. Neste sentido, as datas comemorativas são aproveitadas como uma oportunidade adicional para reforçar ainda mais esses valores fundamentais.

Todo este esforço em transmitir valores às crianças está alinhado com o projeto educativo da instituição. Sob o tema “Pequenos Cidadãos do Mundo”, surge da necessidade de fomentar, desde cedo, exercício da cidadania, assim como os valores de partilha, amizade, solidariedade e respeito pelo próximo (Projeto educativo da Instituição).

De acordo com Pedro, Pires e González (2007), cit. por Braz (2021), a "educação intercultural" nas instituições de ensino é definida como um "método de ensino/aprendizagem baseado num conjunto de valores e crenças democráticas, que visa promover o pluralismo cultural em sociedades culturalmente diversas, algo cada vez mais comum num mundo globalizado e interdependente" (p.27)

De acordo com Souta (1997), citado por Braz (2021), a educação intercultural tem como finalidade "coordenar, incentivar e promover, no contexto do sistema educativo, programas e ações que promovam a educação para valores como a convivência, a tolerância, o diálogo e a solidariedade entre povos, etnias e culturas diferentes" (p.27).

Castim (2020) defende que a consciência intercultural de hoje oferece a possibilidade de aprender com os erros do passado e, ao invés de encarar a multiculturalidade como um problema, valorizar o seu grande potencial. Em outras palavras, trata-se de transformar uma sociedade multicultural — onde diferentes culturas coexistem lado a lado ou se limitam a uma convivência de tolerância mútua — numa sociedade intercultural, caracterizada pelo cruzamento e pela interação transformadora entre culturas. Esse processo permitiria a construção de uma sociedade onde os direitos sejam verdadeiramente reais e efetivos (p.19)

De acordo com Ouellet (2002), citado por Castim (2020), a educação intercultural está intimamente ligada à educação para a cidadania e assenta em cinco princípios fundamentais: “abertura à diversidade cultural; 20 igualdade de oportunidades e

equidade; coesão social; participação crítica na vida e deliberação democrática e respeito pela vida no planeta.” (p.19).

Considero que educar para o respeito à diversidade é um grande desafio, porque não é algo que ocorre instantaneamente. É um processo contínuo que exige tempo, esforço e persistência do educador. Ensinar valores como empatia, tolerância e aceitação exige que o educador adapte suas estratégias, seja um exemplo constante e esteja disposto a dialogar e orientar em diferentes situações.

De acordo com Silva et al. (2016), é fundamental que, desde cedo, sejam desenvolvidas junto das crianças atitudes de respeito pelas diferenças dos outros, sejam estas culturais, étnicas, religiosas ou de outra natureza. Para isso, as rotinas no jardim de infância devem ser organizadas de forma a criar um ambiente de convivência democrática, onde as crianças possam exercer o seu direito de participação.

Este ambiente deve valorizar a aceitação das diferenças, promovendo a equidade e contribuindo para um processo educativo que incentive a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, entre pessoas de diferentes classes sociais, com diversas capacidades e oriundas de diferentes origens étnicas.

Ao compreenderem a importância da diversidade, as crianças passam a construir relações mais justas e a contribuir para uma sociedade mais harmoniosa.

## **Referências**

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 (p.39). Site EUROCID: <https://eurocid.mne.gov.pt/eventos/dia-internacional-para-tolerancia>

Braz, M. (2021). A Diversidade Cultural no Jardim de Infância: Um olhar reflexivo sobre as representações de educadoras, crianças e famílias. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 27 e 28).

Castim, M. (2020). Educação Intercultural: Estratégias de Promoção com Crianças do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escola e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (p.19).

## **Reflexão 6 – Ao encontro dos interesses da criança**

O estabelecimento educativo onde estou a realizar o estágio não adota um modelo pedagógico específico, mas o seu Projeto Educativo foi realizado com base nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCCEP) e Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC). Este documento orientador destaca a valorização da criança, reconhecendo-a como o agente principal das suas aprendizagens. De acordo com o Projeto Educativo (PE) da instituição, é enfatizada a importância de envolver a criança nas atividades, as quais devem ser atrativas, lúdicas e significativas para ela.

Embora o estabelecimento educativo não siga nenhum modelo pedagógico específico, ele expressa princípios que valorizam e respeitam a criança. A instituição reconhece a criança como um ser participativo e não passivo. Posso constatar que a instituição rege por uma pedagogia participativa, onde a criança é vista como um ser competente e ativo. A aprendizagem é impulsionada pelo interesse inerente à tarefa e pelas motivações intrínsecas das próprias crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido é importante que os profissionais trabalhem de acordo com os princípios estabelecidos na instituição.

Embora a minha educadora cooperante planeie semanalmente as suas atividades e as tarefas que pretende realizar com as crianças, é comum que deixe a planificação de lado para atender às vontades ou necessidades das crianças, mesmo quando estas não são expressas verbalmente.

Posso confirmar com o seguinte exemplo:

*“Hoje sentimos as crianças muito mais agitadas. Devidas as condições climáticas, as crianças passaram estes dois dias mais dentro das salas e sinto que seja um dos motivos. Aproveitamos o dia para realizar alguns jogos em vez da atividade prevista. As crianças disseram: Queremos fazer o jogo do “Terra e Mar”. Então jogamos terra e mar e a educadora depois introduziu o jogo o lencinho (...).” (NC 39)*

Este exemplo mostra-nos que as rotinas não devem ser rígidas, pois cada dia é diferente e o educador deve ser reflexível para situações que vai acontecendo.

*“(...) Durante a realização do jogo não houve qualquer choro ou zanga por parte das crianças, por não terem ganho o jogo.” (NC 39)*

Por isso é importante que haja um equilíbrio entre a planificação e a atividades espontâneas. Uma planificação bem estruturada serve como guia para garantir a diversidade de experiências e o alcance de objetivos pedagógicos e a flexibilidade permite adaptar-nos às necessidades reais do momento.

Uma das aprendizagens significativas ao longo do meu percurso profissional, como académico é compreender que as crianças expressam os seus próprios interesses e que nem sempre esses interesses coincidem com as expectativas dos adultos. É crucial respeitar os momentos em que as crianças não estão recetivas a uma atividade e reconhecer que não há problema algum quando uma atividade não decorre conforme o planeado.

Conforme Silva et al., (2016) reconhecer que a criança é capaz de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem exige que seja vista como protagonista e agente ativo no processo educativo. Isto implica partir das suas vivências, valorizar os seus conhecimentos e capacidades individuais, permitindo-lhe explorar e atingir todo o seu potencial. Os autores destacam também a importância de reconhecer a curiosidade natural da criança em compreender e interpretar o mundo que a rodeia, demonstrando competência nas relações e interações que estabelece. Além disso, a criança tem o direito de ser ouvida e de ter as suas opiniões levadas em consideração. Oliveira-Formosinho & Formosinho, (2013) vão ao encontro da mesma opinião, visando que papel do professor

é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder.

A participação das crianças envolve o seu envolvimento ativo no processo de diálogo e negociação com os adultos, onde as suas ideias e opiniões são escutadas e valorizadas. Este processo promove uma troca mútua entre crianças e adultos, com o objetivo de tomar decisões de forma colaborativa (Freire, 2011) citado por Batista (2020).

Em suma, considero que não é necessário seguir um método pedagógico específico para proporcionar uma educação de qualidade, desde que o educador adote práticas que respeitem a criança, valorizando a sua individualidade e diferenças. Permitir que a criança seja agente da sua própria aprendizagem permitirá que ela adquira conhecimento com mais facilidade e se desenvolva. Portanto, o foco nos valores e na abordagem centrada na criança pode ser mais importante do que a seguir um método pedagógico específico.

### **Referências**

- Silva, I. C., Marques, L., Mata, I. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira –Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013) *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora (p.9).
- Batista, A. (2020). *A importância da participação das crianças no jardim de infância*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra (p.13).

## **Reflexão 7 - Relação escola/família**

Na descrição do estabelecimento socioeducativo, salientei que a instituição está estruturada de forma a não permitir que os encarregados de educação tenham o acesso ao espaço onde as crianças passam o dia. Assim, é parte da política da instituição promover momentos onde convida os encarregados de educação a participar em determinadas atividades, para dar a oportunidade de conhecer e explorar os espaços que integram o dia-a-dia dos seus educandos.

*(...) A educadora também partilhou comigo que pretende realizar uma atividade com os encarregados de educação na sala.*

*Perguntei se seria pertinente aproveitar a presença dos pais para fazer alguns jogos e brincadeiras com eles. A educadora achou a ideia excelente. (NC 97)*

Esta seria a primeira receção aos encarregados de educação neste ano letivo e também a primeira oportunidade para os pais conhecerem o interior do novo espaço frequentado diariamente pelos seus filhos. Fiquei muito satisfeita por poder participar e dinamizar uma atividade com os encarregados de educação.

Durante vários dias, dedicámo-nos à organização de todos os pormenores para esse momento. Optámos por dividir a receção dos pais em dois dias, tendo em conta o número de crianças, de forma a garantir que a equipa educativa pudesse dar uma atenção mais personalizada a cada família.

No dia do Open-Day, os pais compareceram bastante entusiasmados. As crianças apresentaram uma coreografia de Natal e em seguida, juntamente com os pais, construíram um presépio de natal. Por fim, apresentei-me novamente e fiz um breve

resumo sobre o projeto que estava a desenvolver com as crianças, lançando a proposta para a realização de alguns jogos. Devido ao tempo limitado, não foi possível realizar muitas atividades, mas os pais mostraram-se bastante recetivos e, no final, os feedbacks foram muito positivos.

No entanto, gostaria de salientar uma situação, que no decorrer do *Open-Day* chamou-me atenção:

*(...) Neste dia, enquanto as crianças estavam a dançar a coreografia de Natal, reparei que a C.C. estava muito triste, pois os pais dela ainda não tinham chegado.*

*No final da dança, as colegas foram ter com os seus pais e ela veio ter connosco com uma expressão muito triste e quase a chorar.*

*Educadora: “Não percebo, o pai disse que vinha.”*

*Dito isto, apareceu o pai da C.C., muito apressado, e pediu imensas desculpas pelo atraso. O rosto da C.C. mudou completamente. De tristeza, passou para alegria. Começou a rir imenso, o pai deu-lhe um abraço e foram para uma mesa realizar a atividade proposta.” (NC 106)*

Esta experiência evidenciou a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. A relação entre a escola e a família desempenha um papel essencial no desenvolvimento educativo e emocional das crianças.

De acordo com Mata e Pedro (2021), o envolvimento parental traz benefícios em todas as áreas do percurso escolar, criando um ambiente mais propício ao crescimento e à aprendizagem. Para que isso seja possível, é fundamental estabelecer uma relação positiva e cooperativa entre os profissionais da educação e as famílias. Os pais são a principal referência no ambiente mais próximo da criança. Assim, a colaboração entre escola e família pode contribuir significativamente para a integração social e o sucesso escolar. Deste modo, torna-se essencial que educadores e famílias trabalhem em conjunto na definição de estratégias educativas comuns.

Não há dúvidas de que os pais são os primeiros educadores das crianças e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ter um papel central na sua formação e bem-estar. Os professores, por sua vez, são parceiros neste processo e devem unir esforços, partilhar

objetivos e reconhecer a importância de trabalhar em prol de um bem comum: o sucesso e desenvolvimento dos alunos (Ramiro Marques, 2001, cit. Ribeiro et al., 2020).

Atualmente, diversos estudos indicam que a colaboração entre a escola e a família favorece o sucesso escolar das crianças, fortalece a sua autoestima e incentiva atitudes positivas em relação à aprendizagem. A cooperação entre estes dois contextos ajuda as crianças a atribuírem maior importância à escola, percebendo que também é valorizada pela sua família. (Ribeiro et al., 2020).

No entanto é preciso levar em consideração que a relação entre escola, família e comunidade não é fixa ou universal, mas sim moldada por diversos fatores, como cultura, perspetivas individuais, nível de investimento e ideologias dos envolvidos. Cada escola está inserida em um contexto específico, onde professores, famílias e a comunidade possuem diferentes expectativas e formas de interação. Quando há um alinhamento entre esses atores, com comunicação aberta e participação ativa, a parceria tende a ser mais eficaz. No entanto, desafios podem surgir quando há divergências de valores ou falta de engajamento. Por isso, é essencial que a escola adote estratégias inclusivas e adaptável para fortalecer essa relação e garantir que todos se sintam parte do processo educativo. (Matos, 2003).

Fazendo um resumo do que foi mencionado, a participação dos pais no ambiente escolar fortalece o vínculo entre família e escola, promovendo à criança um sentimento de pertença e valorização. Quando os pais se envolvem em atividades na sala de aula, demonstram interesse pela educação dos filhos, o que pode impactar positivamente a autoestima e o desempenho escolar das crianças. Além disso, essa interação contribui para uma comunidade escolar mais colaborativa, onde as crianças percebem que são reconhecidos não apenas pelos professores, mas também por suas famílias, reforçando sua identidade e confiança dentro do grupo.

### **Referências:**

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 (DGE).

Matos, M. (2003). Relação Escola – Família – Comunidade. Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”. Escola Superior de Educação de Setúbal

Equipa de Projeto SintraES+, Ribeiro, M., Nunes, M., Machado, S., & Félix, S. (2020,

janeiro). *Guia relação escola-família*. Câmara Municipal de Sintra. <https://smartedu.edubox.pt/publicfiles/Files/2/SubContent/85b91863-be07-47f5-8539-8c5cdb960f9c.pdf>

## **Reflexão 8 – Comportamentos desafiantes**

*(...) A.C. Tem imensas dificuldades em aceitar as orientações do adulto. Quer fazer tudo a sua maneira e quando isso não acontece chora, atira-se para o chão. Esteve a chorar imenso porque não queria se sentar à mesa. (NC9)*

*(...) M.M estava a chorar na sala, C.C foi ter com a educadora para explicar o sucedido. “O I.G deu-me um pontapé na boca da M.M, só porque não quis brincar com ele!” (NC 34)*

*“Ao observar a A.C percebi que ela apresenta muitas dificuldades em lidar com as frustrações e, frequentemente, recorre a comportamentos agressivos, como beliscões, pontapés e chapadas. Quando é confrontada sobre o seu comportamento, ela geralmente reage de duas formas: finge não estar envolvida ou começa a chorar, chamando a mãe.” (NC 42).*

Estes são alguns exemplos de muitas situações que acontecem diariamente na sala ou no recreio. Sei que, ao longo do seu processo de desenvolvimento, as crianças estão a adquirir diversas competências, incluindo a gestão das próprias emoções. Algumas poderão ter mais dificuldade do que outras nesse processo, vivenciando de forma mais intensa aquilo que estão a sentir. Muitas dessas crianças manifestam comportamentos que os adultos podem considerar inadequados, precisamente por enfrentarem desafios na autorregulação emocional.

Aguiar (2019) considera que muitas crianças com comportamentos desafiantes têm dificuldades em autorregular-se, o que envolve competências essenciais para concentrar a atenção, regular as emoções e direcionar o comportamento. Por outro lado, Hohmann e Weikart (2009) afirmam que as crianças ainda não conseguem expressar todos os seus sentimentos através de palavras, sendo que vivenciam uma variedade de emoções, por vezes intensas.

Um dos maiores desafios que enfrentei durante o meu estágio é o de conseguir ajustar a minha prática a cada situação de conflito e abordar a criança de forma assertiva, especialmente quando esta nos coloca perante um grande desafio. Por vezes, somos tomados por uma série de emoções e incertezas, sem saber exatamente como agir. Em todas as situações mais desafiadoras, procuro, antes de mais, compreender o que aconteceu ou o que esteve na origem desse comportamento.

Por vezes, simplesmente validar o que a criança está a sentir já é um passo importante para que se sinta valorizada e, conseqüentemente, mais calma. Depois dessa etapa, procuro também ajudá-la a perceber de que forma o problema poderia ser resolvido.

Webster-Stratton (2011), citado na tese de mestrado de Mendes (2021), mostra algumas estratégias que ajudam estas crianças na autorregulação, como tentar compreender o que a criança está a sentir e o que deseja, descrevendo os seus sentimentos, enfatizando mais os sentimentos positivos do que os negativos, elogiando as suas competências de autorregulação (como manter a calma, ser paciente ou esperar pela sua vez), elogiando-a quando consegue manter-se calma numa situação de frustração e oferecendo-lhe carinho e conforto em situações em que se sente desconfortável.

### **12h30**

*A.C esta sentava no chão aos gritos, e batia com os pés no chão.*

*Eu: o que se passa?*

*A.C: não tenho ninguém para dar a mão.*

*Eu: então não seria mais fácil vir ter com um adulto e falar, em vez de estar aos gritos?*

*A.C: sim*

*Eu: Vai lá ver se há algum colega que não tem ninguém para dar a mão*

*Parou de chorar e lá foi. (NC 41)*

Perante estes desafios percebi que na verdade, quando falamos de crianças com necessidades especiais, as primeiras situações que nos vêm à mente são as de crianças com deficiência física ou cognitiva, esquecendo muitas vezes que crianças consideradas “normais” também podem enfrentar desafios emocionais ou comportamentais que exigem atenção e apoio. Esses sinais de dificuldades, como alterações no comportamento, podem indicar questões mais profundas que não são sempre visíveis à superfície.

Cada criança é única e, por isso, o adulto deve ajustar a sua abordagem às necessidades individuais de cada uma. No caso de crianças que demonstram alguma dificuldade, é essencial conhecer o seu contexto familiar e outros fatores externos ao ambiente escolar para compreender melhor determinados comportamentos. É fundamental estarmos atentos às suas necessidades emocionais e comportamentais, permitindo-nos intervir de forma adequada. Quanto mais cedo o educador identificar e compreender essas necessidades, mais eficaz será o apoio que poderá oferecer.

### **Referências:**

- Aguiar, C., (2019). Em Cornells, A. O poder os jogos estruturados para crianças com comportamentos desafiantes. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/10/23/o-poder-dos-jogos-estruturados-para-criancas-com-comportamentos-desafiantes/>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, A. (2021). Reconhecimento e autorregulação das emoções nas crianças. Coimbra: Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra.

## **Reflexão 9 – Metodologia de Trabalho por Projeto**

Ao longo do estágio, foi-nos pedido a implementação do Metodologia de Trabalho por Projeto na sala onde estava a estagiar. Esta metodologia visa explorar temas relevantes, surgidos a partir dos interesses da criança, ou seja, quando a criança manifestava uma curiosidade ou dúvida, a partir desse tópico iniciamos um projeto, que possa esclarecer a dúvida ou satisfazer a curiosidade.

Katz e Chard (2009) apontam que os trabalhos de projeto surgem “quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhe despertou a curiosidade sua atenção” (p.102).

Inicialmente, ao conhecer vagamente esta metodologia, pensei que as curiosidades levantadas pelas crianças estivessem mais relacionadas com questões científicas, como “porque é que a rosa é verde?”, “por que o céu é azul?” ou “por que o camaleão muda de cor?”. No entanto, ao longo da pesquisa e com o apoio das tutorias, percebi que a metodologia de trabalho por projeto pode também abordar outras curiosidades. E foi assim que desenvolvi com as crianças um projeto relacionado com jogos.

Este projeto surgiu depois de realizarmos alguns jogos com as crianças, que demonstraram interesse em saber mais sobre eles. Ao longo do projeto, as crianças realizaram várias tarefas e pesquisas, com o objetivo de conhecer jogos que fizeram parte da infância dos pais ou dos adultos de referência.

Embora tenha havido momentos em que as crianças demonstraram pouco interesse em algumas partes do projeto, sinto que consegui mantê-las envolvidas. Tentei também envolver as famílias, mas a adesão não foi como esperava, pois, apenas uma família participou no desafio proposto.

Quanto à equipa educativa, senti que esta foi muito flexível e que fez um esforço constante para organizar a sua rotina da sala de modo a eu poder reunir com as crianças envolvidas no projeto.

Após refletir sobre tudo o que foi descrito, o que realmente se destaca para mim são os resultados do projeto, sendo que gostaria de destacar dois momentos:

*Demos início a construção de um cartaz para resumir todo o processo do projeto.*

*Levei algumas fotos que registaram alguns momentos e numa sala a parte demos início a construção. Ao verem as fotos as crianças começaram a recordar e relatar o que foi feito e aproveitamos para ter um momento de diálogo.*

*O A.L falava sem parar e queria explicar tudo (...) (NC 108).*

Foi neste preciso momento que percebi o quanto o trabalho de projeto desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento das crianças, permitindo-lhes dar sentido àquilo que antes era desconhecido para elas. Ao estarem envolvidas no projeto e sendo as próprias agentes da aprendizagem, as crianças acabam por transmitir, mais tarde ou mais cedo, aquilo que vão aprendendo. Quando me reuni com o grupo para a realização do cartaz, tive a oportunidade de dialogar com elas, foi muito gratificante ouvi-las falar. Fiquei bastante satisfeita por perceber que gostaram da experiência e que aprenderam novos jogos. Além disso, compreenderam o que são de jogos tradicionais e perceberam que muitos dos jogos que praticavam na escola também faziam parte da infância de muitos adultos ou dos pais.

*“(...) M.M., A.L., L.L., C.C. e M.A.M. sentiram-se mais à vontade para explicar todo o processo do projeto. Apoiei-os em alguns momentos e conseguiram transmitir as ideias mais importantes.” (NC 115).*

Após a apresentação do trabalho realizado, as crianças voltaram para a sala felizes, e foi neste momento que percebi o quanto esta metodologia pode promover a autoestima das crianças. Esta "proporciona uma maior motivação por parte de quem vai aprender"

(Gonçalves e Rangel, 2010), fazendo com que as crianças se sintam capazes, valorizadas e muito mais confiantes.

### **Referências:**

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na educação de Infância*.

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação à Práticas*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.

### **Reflexão 10 - Eu como educadora**

Ao longo do meu estágio, tive a oportunidade de vivenciar diversas situações, aprendendo a adaptar a minha abordagem com as crianças, a desenvolver sensibilidade para perceber os seus interesses, a estabelecer relações saudáveis com a equipa educativa da sala, com os restantes profissionais da instituição e com as famílias.

Senti-me muito bem acolhida pela equipa educativa, o que me permitiu estar mais confortável para partilhar as minhas ideias, trabalhar com as crianças e estar mais recetiva às sugestões dadas pela própria equipa.

Gradualmente, fui-me ajustando à forma de trabalho da equipa, percebendo que não era necessário seguir rigidamente as planificações definidas. Compreendi que, por vezes, é natural e benéfico desviar-se do que foi inicialmente delineado e explorar caminhos que façam mais sentido para o grupo. Os comportamentos das crianças são uma forma de comunicação e, enquanto educadoras, devemos estar atentas ao que elas nos procuram transmitir.

Um dos aspetos que me marcou de forma significativa foram os conflitos.

*As crianças foram para o recreio brincar*

*M.C estava sentado no chão descalço, a chorar. Perguntei-o que se passava e ele explicou que o I.G e G.S deitaram-no no chão e tiraram-lhe os sapatos.*

*Fui buscar as duas crianças e a frente de M.C perguntei o que se tinha passado. Eles ficaram em silêncio com ar de gozo. Então pedi que cada um calçasse o sapato ao M.C e que pedissem desculpas. E assim aconteceu. (NC 25)*

*T.M queixou-se que o M.M tirou-lhe o lápis da mão. Fui ao seu encontro e perguntei o motivo*

*M.M respondeu: preciso da cor azul*

*Eu: Não achas que em vez de tirar deverias ter perguntado se alguém te poderia emprestar o lápis azul?*

*M.M: Sim. (NC 71)*

Situações como estas aconteciam diariamente e a todo o momento.

Nesta situação específica procurei praticar a mediação e o incentivar a resolução de conflitos entre crianças, de uma forma positiva. Em vez de simplesmente intervir e decidir quem ficaria com o boneco, resolvi promover o diálogo e levar as crianças a refletirem sobre uma solução justa. Muitas vezes, os conflitos infantis surgem por impulso e podem ser resolvidos de forma simples quando são guiados com paciência e respeito.

“O conflito é, então, algo natural (Fernández, 2001; Jares, 2001), inerente ao ser humano (Burguet, 1999; Guillaume-Hofnung, 2000) e possibilita a melhoria individual, grupal e institucional (Carvalho Ferreira, Neves, & Caetano, 2001), logo, necessário (Lederach, 2000) e consubstancial (Jares, 2002; San Martín, 2003) à vida.” (Sobral, 2015, p.129). O conflito, em si, não é negativo nem positivo e as consequências que dele advêm (construtivas ou destrutivas) dependem da forma como o conflito for gerido. (p.129).

Quanto a minha prática profissional futura, sem dúvida, pretendo seguir uma pedagogia democrática, onde as crianças possam expressar livremente as suas ideias, sem receio de serem julgadas. Além disso, compreendi que toda a minha ação deve ter uma finalidade. Como educadora, cada ação deve ser intencional e significativa, pois tudo o que fazemos impacta o desenvolvimento das crianças. Ter uma finalidade na prática educativa significa planear com propósito, garantindo que cada atividade, cada intervenção e cada escolha pedagógica tenha um objetivo claro. (Silva et al., 2016). No entanto isso não significa que tudo precisa ser rigidamente estruturado, mas sim que deve haver um olhar atento para o desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens que façam sentido para elas.

Tenho vários anos de experiência na área da educação, mas como auxiliar. Atualmente, como futura educadora, reconheço que ainda tenho um longo caminho a percorrer. Sei que enfrentarei diversos desafios, mas encaro cada dia como uma oportunidade de crescimento.

Procuro continuar a ser humilde, reconhecendo as minhas limitações; manter-me aberta a aprender com pessoas mais experientes e a melhorar continuamente a minha prática, refletindo sobre cada experiência vivida. Acredito que estes são passos fundamentais para a minha evolução profissional.

Ser educadora é, acima de tudo, um ato de dedicação, paciência e amor. É compreender que, mais do que transmitir conhecimento, é ajudar a formar as crianças como boas cidadãs futuras. Considero que será um caminho desafiador, mas extremamente gratificante, pois a cada sorriso, a cada conquista e a cada aprendizagem partilhada, percebo o quão é valioso meu papel na vida dessas crianças.

### **Referências**

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

Sobral, C. (2015). Mediação de conflitos em contexto de educação de infância. *Interações (38)*, 127-152).







**ANEXO 2 – Notas de Campo (NC)**

<b>Data</b>	<b>Nº da ocorrência</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>1 de outubro</b>	NC1	<b>9h</b> Primeiro dia de estágio As crianças entram na sala e têm a responsabilidade de arrumar as cadeiras empilhadas nas respectivas mesas. Apresento-me ao grupo e as crianças dão-me as boas-vindas, depois cantamos a canção do Bom Dia.
	NC2	<b>09h30</b> Educadora: Este grupo é muito dinâmico e por vezes barulhento, mas vais perceber que consegues trabalhar imensas coisas com ele. Este grupo é meu desde a sala de 1 ano
	NC3	<b>10h00</b> M.S sem motivo aparente bate os coleguinhos que estão mais próximo dele. I.L afasta-se automaticamente e vai para o canto da sala. A Educadora vai ao encontro de M.S e baixa-se ao seu nível e diz: “Não faz isso!”
	NC4	<b>11h</b> Brincadeira livre Aproveitei para questionar à educadora que tipo de dificuldades o M.S e I.L apresentam. Educadora: “A I.L foi diagnosticada com hiperatividade e autismo e o M.S foi diagnosticado com autismo.” M.S ainda usa fraldas.
<b>3 de outubro</b>	NC5	Questionei à educadora a idade de L.R, pois achei um pouco imaturo para a idade. Educadora: Ele ainda não acompanha tão bem o grupo e idealmente deveria estar numa turma com crianças de idades mais próximas da sua. No entanto, esta situação não foi possível. Apesar desta dificuldade, o LU. tem mostrado progressos ao longo do tempo, o que indica que está a adaptar-se gradualmente ao ambiente e às dinâmicas do grupo.
<b>4 de outubro</b>	NC6	<b>11h00</b> L.R esteve constantemente a incomodar a C.C, neste seguimento leva uma chapada no rosto. O seu rosto ficou bem marcado. A educadora repreendeu-a, no entanto, também conversou com L.R, de modo que esta situação não se voltasse a repetir.
		A.L e G.S estavam a brincar com uns bonecos de a um desenho animado muito conhecido. Os dois queriam brincar com o mesmo brinquedo e por este motivo começaram a discutir. Vendo a situação fui ter com eles para ver como poderia ajudar. A.L: “eu quero este boneco, eu vi primeiro!” G.S: “não, não, eu é que vi primeiro!”

	NC7	<p>Eu: “Vocês querem o mesmo brinquedo... o que podemos fazer para que vocês possam brincar com o brinquedo? Segurei no boneco e perguntei se não seria uma boa ideia um brincar um bocadinho com o boneco e depois dar para o outro poder brincar. Questionei se achavam justo.</p> <p>A.L: Posso brincar G.S?</p> <p>G.S: Sim podes, mas só um pouco. Depois sou eu.</p> <p>A.L brincou com o boneco, nem 2 minutos fez e entregou ao G.S. G.S ficou muito contente</p> <p>O A.L foi brincar com blocos de construção</p>
<b>7 de outubro</b>	NC8	<p><b>9h</b></p> <p>A auxiliar de sala leva o grupo para a sala.</p> <p>Das 07h30 até as 9h, o acolhimento é feito numa outra sala, pelo espaço ser maior.</p> <p>Canta-se os bons dias, ouve-se uma história e depois sentam-se a mesa para comerem o reforço da manhã. Este é o momento que a educadora aproveita para explicar a atividade que pretende realizar no dia.</p>
	NC9	<p><b>9h50</b></p> <p>Pintura rolo de papel higiénico com a cor laranja, para construir abóboras</p> <p>A.C. Tem imensas dificuldades em aceitar as orientações do adulto. Quer fazer tudo a sua maneira e quando isso não acontece chora, atira-se para o chão. Está sempre a contrariar o adulto.</p> <p>Esteve a chorar imenso porque não queria se sentar a mesa.</p>
<b>8 de outubro</b>	NC10	<p>A I.L percebe algumas orientações do adulto, quando tem necessidade de ir à casa de banho pede ao adulto, dizendo “xixi” “cocó”. Come sozinha, apesar de por vezes de precisar de ajuda</p>
	NC11	<p><b>13h</b></p> <p>Realização de um desenho livre, proposto pela educadora. A I.L já faz a figura humana e escreve o seu nome. Achei impressionante.</p>
<b>10 de outubro</b>	NC12	<p><b>9h30</b></p> <p>As crianças entram na sala e já sabem o que fazer para a organização sala.</p> <p>Contei uma história “Entra na caixa Lobo Mau!” e as crianças ficaram muito atentas a ouvir. Depois foram comer o reforço da manhã. A educadora explicou a atividade a realizar.</p>
	NC13	<p><b>10h</b></p> <p>Enquanto comem a fruta, eu mais a auxiliar começamos a preparar os materiais para a realização da atividade.</p>
	NC14	<p>Enquanto uns realizam a atividade outros brincavam noutras áreas</p> <p>Reparei que o M.S adora brincar com blocos de construção, fica muito entretido a brincar.</p> <p>Sentei-me ao lado dele para observá-lo e reparei que bate com mão constantemente na mesa, como se fosse algo incontrolável. E se alguém estiver ao seu lado, também bate. Ele também já me</p>

		agrediu algumas vezes, mas falando com ele firmemente para automaticamente.
	NC 15	<b>12h15</b> - Hora do almoço E.C é muito faladora, fala tanto à mesa que se esquece de comer. A auxiliar e a educadora estão sempre em cima dela. “come”. Também é uma criança que come muito pouco. Existem algumas crianças preguiçosas para comer a sopa e precisam de ajuda. G.C não come a sopa e também não gosta de ser ajudado. Então também é preciso estar a incentivá-lo a comer.
	NC 16	Existe uma criança que tem diabetes desde muito pequena. O organismo não produz insulina e então tem uma máquina que está ligada a ela, onde é administrado a insulina. Há um telemóvel onde auxiliar e educadora está sempre em contacto com os pais, pois antes de cada refeição existe uma medida certa de insulina que deve ser administrada. Então a educadora ou a auxiliar envia mensagem aos pais a dizer o que é o reforço, almoço e o lanche e os pais enviam a dosagem que deve ser dada para cada refeição.
<b>11 de outubro</b>	NC17	<b>10h</b> Foi o dia da atividade de expressão motora. Foi realizada na sala devido as condições climáticas. M.S realiza algumas das atividades propostas. Observa os coleguinhas e vai fazendo os movimentos corporais iguais. I.L envolve nas brincadeiras propostas com algum receio. Questionei à educadora o motivo e então explicou-me que como o M.S tem comportamentos agressivos, ela afasta-se do grupo com medo. Então é bastante frequente encontrá-la num canto da sala ou no recreio afastada, com correio de que M.S lhe bata. As vezes grita quando pensa que M.S está a se aproximar.
	NC16	<b>11h</b> Terminada a atividade a educadora prepara uma sessão de relaxamento. Todos deitados no chão ouviam a orientação da educadora. Nem todos faziam o que era proposto, pois estavam desatentos a conversar. A educadora vai andando pela sala e vai chamando a atenção aos meninos desatentos. Após a este momento calmo, arrumaram a sala e foram brincar livremente.
	NC17	<b>12h</b> À hora de almoço, C.C não come a sopa e espera que eu tenha a oportunidade de a ir ajudar. E.C que está ao pé dela, pega na colher de C.C e tenta dar-lhe a sopa. C.C fecha a boca e cruza os braços. Explico-lhe que E.C. está a tentar ajudar, mas a C.C não quer a sua ajuda. Então eu vou lá dou-lhe a sopa à boca.
		<b>12h20</b>

<b>15 de outubro</b>	NC18	<p>As crianças estão no refeitório a almoçar. Algumas crianças são muito preguiçosas a comer.</p> <p>Então para fiz umas medalhas do campeão da sopa. Todos teriam direito, desde que comessem a sopa toda. Somente 2 crianças não alinharam na brincadeira. Neste dia todos comeram a sopa com grande satisfação e focaram felizes por receberem a medalha</p> <p>Cada criança poderia levar a medalha para casa.</p>
<b>16 de outubro</b>	NC19	<p>Pela manhã reparei que algumas crianças trouxeram a medalha do campeão da sopa. Vieram dar-me um abraço e mostraram-me a medalha. Pareciam contentes.</p> <p>M.M disse-me “Hoje vou ser campeão outra vez”.</p>
<b>17 de outubro</b>	NC20	<p><b>9h30</b></p> <p>A educadora deixou-me que eu fizesse toda a rotina com as crianças no período da manhã e que introduzisse o tema do Halloween.</p> <p>As crianças sentaram-se todas em roda e juntos cantamos os bons dias. Logo a seguir contei a história alusivo ao Dia das Bruxas “Lá vamos nós numa caça aos fantasmas”.</p> <p>Eles ficaram muito atentos a ouvir. Logo a seguir expliquei a atividade a realizar.</p>
	NC 21	<p><b>10h</b></p> <p>Reforço da manha foi gelatina.</p> <p>Pelo menos uma vez por semana as crianças comem gelatina.</p>
	NC22	<p><b>13h</b></p> <p>Estávamos na aula de Música, M.S sentou-se no meu colo e neste preciso momento comecei a fazer-lhe festinhas na cabeça. Sempre que parava M.S segurava na minha mão e voltava a colocá-la na sua cabeça para eu continuar. A aula decorreu de forma muito tranquila.</p>
<b>18 de outubro</b>	NC23	<p><b>9h45</b></p> <p>Reforço da manhã foi banana</p> <p>L.R pede mais banana, ao em vez de comer, esmaga a banana na mesa. Perguntei-o o que estava a fazer e ele respondeu “não sei”.</p> <p>Pedi que fosse buscar o pano para limpar a sujeira de fez.</p>
	NC24	<p><b>09h50</b></p> <p>Deu-se a continuidade dos trabalhos manuais de Halloween.</p> <p>O L.R foi brincar com um dinossauro e o G.P vai lá e tira o brinquedo ao L.R. L.R vai ter com GP e bate-lhe. G.P reage.</p> <p>Vou ao encontro deles separa-os. L.R está a chorar e o G.P está com o rosto vermelho.</p> <p>Espero que se acalmem e converso com eles de modo a perceber o motivo do conflito (apesar de já o saber).</p> <p>L.R tenta explicar e pergunto ao G.P se era verdade. Então explico que estas situações não podem acontecer. Deve respeitar o colega quando está a brincar e caso queira brincar com algum coleguinha não custa nada perguntar.</p> <p>Cada um foi brincar para outro lugar.</p>

<p><b>21 de outubro</b></p>	<p>NC25</p>	<p><b>11h45</b>  As crianças foram para o recreio brincar  M.C estava sentado no chão descalço, a chorar. Perguntei-o que se passava e ele explicou que o I.G e G.S deitaram-no no chão e tiraram-lhe os sapatos.  Fui buscar as duas crianças e a frente de M.C perguntei o que se tinha passado. Eles ficaram em silêncio com ar de gozo. Então pedi que cada um calçasse o sapato ao M.C e que pedissem desculpas. E assim aconteceu.</p>
<p><b>23 de outubro</b></p>	<p>NC26</p>	<p><b>12h15</b>  A.C estava a chorar e fui ter com ela perguntando-lhe o que se passava e por que motivo estava triste:    A.C: Elas não querem dar-me a mão.  Eu: Quem é que não te quer dar a mão?  A.C: A E.C e a C.C. Dizem que eu não posso fazer parte do grupo porque não estou de cor-de-rosa.  Eu: Queres dar-me a mão a mim?  A.C: Sim!  Vou ter com E.C e C.C e explico-lhes que não precisamos de brincar com toda a gente, mas que temos de respeitar os sentimentos dos outros. Quando lhes digo que A.C estava a chorar sozinha no recreio, as crianças explicam-me que não tinham reparado. As duas raparigas abraçam A.C e vão para o comboio para irem almoçar.</p>
	<p>NC27</p>	<p><b>12h50</b>  M.M pergunta-me se pode ler uma história e eu digo que sim. M.M escolhe a história “A que sabe a lua”.  Todos estiveram atentos a ouvir  Entretanto chega a professora de Música</p>
<p><b>25 de outubro</b></p>	<p>NC28</p>	<p>Hoje dinamizei uma atividade com as crianças. Era o dia Expressão motora e por este motivo realizei dois jogos:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo do mar-terra que estimula a concentração e saber lidar com frustração de não ganhar o jogo</li> <li>- Jogo cooperativo com bolas e um paraquedas, com objetivo de todos trabalharem em conjunto para uma finalidade.</li> </ul> As crianças adoraram o jogo mar-terra. Até o M.S tentou participar no jogo.  M.M e A.C estavam a chorar por terem perdido o jogo. Estive a conversar com eles que não há mal nenhum perder e que objetivo é se divertirem e saber que hoje perderam amanhã podem ganhar.  I.L não quis participar neste dia.  A seguir realizei uma sessão de relaxamento e depois fomos brincar para o exterior.  I.G, G.S, M.M disseram: queremos jogar mais!  Eu: para semana ensino-vos mais jogos. Ou melhor, posso ensinar-vos 1 jogo por semana  Algumas crianças ouviram e gritaram. Eeeehhh!</p>

	NC29	Levei uma coluna para se ouvir música para o recreio As crianças estavam todas animadas a dançar.
<b>28 de outubro</b>	NC 30	Hoje a educadora planeou terminar alguns trabalhos que as crianças tinham em atraso e realizar alguns trabalhos de grafismos.
	NC 31	Tive a oportunidade de conversar com a educadora sobre vários assuntos. Entretanto questioneei à educadora o motivo, de por vezes, fazer fichas de grafismo. A educadora explicou que a professora responsável pelo CAE (Centro de Apoio ao Estudo) comentou que os professores de ensino primário têm vindo a queixar-se que as crianças têm imensas dificuldades na pega correta dos lápis e na parte da coordenação, o que tem dificultado na parte da escrita. A professora pediu para a educadora realizar com o seu grupo, que a maioria é finalista, trabalhos de grafismo.
<b>29 de outubro</b>	NC 32	G.C, desenha de uma forma mais abstrata, normalmente os seus desenhos são feitos com mesmo cor de lápis/caneta. O desenho não é algo que parece gostar, mas apesar de tudo, sabe explicar o que desenhou.
	NC 33	Estive a observar o R.B e senti que apresenta alguma insegurança, pois fica muito tempo sem fazer qualquer tipo de desenho e por vezes chora dizendo que não sabe fazer. Noutros momentos desenha todo animado, mas sob influência dos colegas, sendo que o desenho fica parecido com os dos colegas. Nesta atividade, apesar de ficar por momentos sem fazer qualquer desenho, depois de algum tempo conseguiu fazer alguma coisa no seu papel.
	NC34	M.M estava a chorar na sala, C.C foi ter com a educadora para explicar o sucedido. “O I.G deu um pontapé na boca da M.M, só porque não quis brincar com ele!” A educadora ficou zangada, pois já tinha relatado que ele estava muito agitado. Pôs I.G numa cadeira e disse: “já vamos conversar”
<b>30 de outubro</b>	NC35	Foi um dia diferente, pois foi um dia dedicado às fotos de natal. As crianças estavam todas animadas e ansiosas para que chegasse um grande momento. Neste dia as atividades não eram dirigidas, a educadora aproveitou para terminar alguns trabalhos que estavam em atraso. Pois infelizmente não conseguiu concluir esta tarefa nos dias anteriores.

<b>Data</b>	<b>Nº da ocorrência</b>	<b>Ocorrência</b>
-------------	-------------------------	-------------------

	NC 36	<p>A manhã iniciou dentro da normalidade.</p> <p>Realizei uma atividade que auxiliar nos movimentos de coordenação e destreza. Com uma mão a criança segura na “caneta” com la lã e a outra auxilia para a lã ficar colada no papel autocolante. A ideia é conseguirem fazer linhas ou figuras com a lã, como se a caneta tivesse tinta, mas em vez disso, contém lã.</p> <p>Não foi possível terminar a atividade no mesmo dia, pois implica que esta seja realizada com calma e atenção. Deste modo a educadora sugeriu dar continuidade nos dias seguintes.</p>
<b>4 novembro</b>	NC 37	<p>13h15</p> <p>A educadora deu-me a oportunidade de conversar com o grupo para dar início ao trabalho de projeto.</p> <p>Após a realização de um pequeno diálogo, apenas 12 crianças mostraram interesse em realizar o projeto.</p> <p>Sendo assim, reuni-me com as 12 criança e começamos a realizar uma chuva de ideias sobre o que as crianças sabiam sobre os jogos.</p>
	NC 38	<p>Estávamos num canto da sala, sentados no chão e I.G e A.L mostravam-se desconcentrados e agitados. Um imitava o que outro fazia. Chamei-os a atenção várias vezes, mas como não se mostravam interessados achei melhor que para este dia não participassem na reunião que estava a decorrer.</p>
<b>5 de novembro</b>	NC39	<p>Hoje sentimos as crianças muito mais agitadas. Devido as condições climáticas, as crianças passaram estes dois dias mais dentro das salas e achamos que seja um dos motivos.</p> <p>Aproveitamos o dia para realizar alguns jogos em vez da atividade prevista. As crianças disseram: Queremos fazer o jogo do Terra e Mar.</p> <p>Então jogamos terra e mar e a educadora depois introduziu o jogo o lencinho.</p> <p>Durante a realização do jogo não houve qualquer choro ou zanga por parte das crianças, por não terem ganho o jogo.</p> <p>A.C não quis participar, preferiu brincar na área da casinha.</p>
	NC40	<p><b>12h</b></p> <p>Tiveram aula de dança e foram almoçar um pouco mais tarde</p> <p>O G.C tem desconcentração muito grande durante a realização as atividades. Brinca imenso, e presta atenção naquilo que lhe é dito.</p> <p>Hoje na aula de dança foram pouco momentos em que concretizou algum pedido feito pela a educadora. Atirava-se para o chão, deitava-se por cima do seu colega T.M.</p>

		T.M achava graça e alinhava em todas as brincadeiras com o G.C. A educadora teve que tirar o G.C da aula de dança, pois estava a destabilizar o grupo. Pouco tempo depois regressou e ficou um pouco mais calmo.
	NC41	12h30 A.C esta sentava no chão aos gritos, e batia com os pés no chão. eu: o que se passa? A.C: não tenho ninguém para dar a mão. Eu: então não seria mais fácil vir ter com um adulto e falar, em vez de estar aos gritos? A.C: sim Eu: Vai lá ver se há algum colega que não tem ninguém para dar a mão Parou de chorar e lá foi.
	NC42	Ao observar a A.C percebi que ela apresenta muitas dificuldades em lidar com as frustrações e, frequentemente, recorre a comportamentos agressivos, como beliscões, pontapés e chapadas. Quando é confrontada sobre o seu comportamento, ela geralmente reage de duas formas: finge não estar envolvida ou começa a chorar, chamando a mãe.
	NC 43	<b>12h45</b> Estávamos no refeitório e o G.C não queria comer a sopa e então pediu ajuda. A educadora disse que já o ajudava. Pouco tempo depois observo o G.P a dar a sopa à boca ao G.C. Após perceber que eu estava a olhar, deixou de dar, pensando que iria repreendê-lo. Mas não o fiz e ainda agradei pela sua ajuda. G.P voltou a dar a sopa ao G.C e comeu-a toda.
<b>6 de novembro</b>	NC44	Neste dia planeei reunir com as crianças da divisão de tarefas. Neste sentido primeiramente gostaria de dividir o grupo em 3 grupos pequenos. No entanto, percebi que bastava fazer dois grupos, 6 elementos para cada grupo.
	NC45	Enquanto nos estávamos a organizar a distribuição das tarefas, o M.C perguntou-me: o que são jogos tradicionais? Esta questão foi pertinente, levando-me a incluí-la na chuva de ideias. Todos em conjunto procuramos compreender como poderíamos investigar e encontrar uma resposta para esta pergunta. C.C - Na internet! Eu – Todos concordam ou existe outra forma? M.C – No computador. M.A.M - Perguntar às professoras.
		<b>11h</b> Estava a observar as crianças a brincar, quando neste instante I.G e G.P estavam a brincar com blocos. O I.G construiu uma torre e o G.P queria mais blocos para

<b>7 de novembro</b>	NC46	brincar, destrói a parte da torre de I.G. I.G fica zangado, começa a chorar e empurra G.P Vendo a situação fui logo ter com eles, separei-os e pedi que o I.G se acalmasse. Perguntei o que se tinha passado: I.G - ele destruiu a minha torre G.P - já não tenho blocos, preciso de mais blocos. Então expliquei ao G.P que seria mais fácil pedir do que tirar sem autorização ou destruir a construção que colega estava a fazer e que se fosse ao contrário ele também ficaria zangado. E depois disse ao I.G que bater o colega não resolve problema e que, em vez disso, deveria ter chamado um adulto para ajudar a resolver. Foi difícil eles pedirem desculpas um ao outro, pois senti-os que ainda estavam zangados, mas consegui que o I.G desse mais alguns de blocos ao G.P para que ele pudesse continuar a construção
	NC47	L. vem ter comigo dizendo que E não a deixa brincar com uma boneca na casinha. Incentivo-a a ir falar com ela, de forma a resolverem as coisas. L. vai, mas passado pouco tempo volta a vir ter comigo, dizendo que tentou falar com ele, mas que E. continua a não a deixar brincar.
	NC 48	<b>12h45</b> A hora de almoço, quando as crianças acabam de comer, elas têm a autonomia de ir ao lavatório do refeitório para lavarem as mãos e a boca. É algo tão automático, que já precisam de pedir autorização à educadora. E de forma geral corre bem, após a higiene voltam para o seu lugar. O adulto tem que estar sempre atento, pois as vezes ficam na brincadeira.
<b>8 de novembro</b>	NC49	G.C mostra dificuldades em escrever o seu nome e eu ajudo-o. Sabe algumas letras do seu nome, mas tem dificuldades em fazer outras, o que é perfeitamente normal. Então fiz o seu nome em picotado e ele passou por cima.
	NC50	Durante a atividade música, as crianças dançam uma coreografia ao som de música. As crianças imitam a professora G.C e mexem-se energeticamente. R. não quer participar e começa a chorar. A auxiliar tenta perceber o que se estava a passar e chama-o para falar com ele a sós. Oço a auxiliar a dizer: “Se queres ir à casa de banho não precisas de chorar, basta pedir. Vens ter comigo e pedes para ir à casa de banho.” Após a conversa o R. foi à casa de banho.
	NC51	M.M veio ter comigo toda contente e disse-me: “Vou de férias para Cabo-Verde!”
	NC52	Chegando a minha hora de me ir embora, despeço-me das crianças. A.C vem-me abraçar e faz um gesto para eu me baixar, de forma a conseguir dar-me um beijinho.

<b>11 de novembro</b>	NC 53	Hoje celebramos o dia de São Martinho É tão gratificante sentir a boa recepção das crianças. Quando cheguei pela manhã, as crianças vieram dar-me um abraço. Baixei-me para contribuir o carinho.
	NC 54	<b>10 h</b> O grupo sentado e A.C chora porque não se quer sentar. Grita “Quero a mãe!”. A educadora conversa com ela em voz baixa e em seguida volta para o grupo. A.C continua a chorar, mas com menos intensidade. A educadora continua a conversar com o grupo. Em pouco tempo a A.C fica em silêncio e junta-se ao grupo.
	NC 55	<b>10h30</b> As crianças foram até ao exterior para ouvir a lenda de São Martinho e em seguida formaram o comboio para irem ao encontro da senhora que estava a assar as castanhas. Algumas crianças nem tocaram nas castanhas pois diziam que não gostavam. No entanto, C.C. foi uma das crianças que partilhou o quanto gostava de castanhas: “Ah tão bom. Eu adoro!”
	NC56	<b>11h</b> Estávamos no espaço onde as crianças adoram brincar. A instituição intitulou o espaço como Pinheiro, pois realmente no espaço existe um pinheiro. Por ser um espaço natural as crianças adoram lá brincar. E neste lugar os conflitos são quase nulos.
<b>12 de novembro</b>	NC 57	<b>9h30</b> Fomos para nossa sala e as crianças ajudaram a arrumar as cadeiras nas mesas. Sentaram-se, cantaram a canção dos bons dias marcaram o tempo e as presenças G.S trouxe uma história muito gira que abordava o ciclo da água. A educadora contou a história e em seguida propôs que as crianças fizessem um desenho da história. Mas antes iam comer o reforço da manhã
	NC 58	<b>10h</b> Reforço da manhã - Gelatina As crianças adoram, exceto A.C, E e G.C
	NC 59	Estive a poiar as crianças enquanto faziam o desenho. M. olhou para o desenho de G.C e disse: “o que é isso! Não estás a fazer bem.” Eu respondi-lhe que cada um desenha a forma que consegue e que o importante é saber o que se está a fazer. O G.C sabe o que está a fazer. G.C disse: “Pois sei!” e depois explicou o que desenhou.
	NC 60	G.P pediu ajuda para escrever o seu nome na folha, sabia metade do nome, mas esqueceu-se das outras letras. Então ajudei-o escrevendo as letras que faltavam e ele copiou para a sua folha
<b>13 de novembro</b>	NC 61	O primeiro grupo ficou encarregado de perguntar aos adultos quais eram os jogos de que mais gostavam de

		realizar quando eram pequenos. Senti muito orgulho, pois as crianças desempenharam a tarefa muito bem. G.P e M.C mostraram-se um pouco mais envergonhados, mas, com o apoio dos colegas, conseguiram fazer a pergunta.
<b>14 de novembro</b>	NC62	No dia 16 de novembro celebra-se o Dia Internacional da Tolerância. Por este motivo, no período da manhã a educadora esteve a conversar com grupo sobre a importância de respeitarmos uns aos outros e aceitar as diferenças. Cada sala está a realizar um trabalho alusivo ao dia e na comunidade vai-se expor um estendal de roupa com neles estão descritos os direitos das crianças. Educadora: “São crianças e tudo envolve tempo e paciência para incutir estes valores.
	NC 63	<b>12h50</b> Após o almoço, em roda estivemos a conversar um pouco sobre os jogos tradicionais, onde desde início mostraram interesse. Tive a noção que já conheciam alguns, no entanto mostraram interesse de aprender novos jogos.
	NC 64	Após a realização das perguntas, percebemos que havia três jogos mais mencionados; no entanto o jogo do elástico despertou maior interesse no grupo. MA.M. - Como se joga o elástico? Eu – Ótima questão! Como vamos descobrir MA.M. - Podemos perguntar a uma professora L.L.- Aqui não existem professoras, só educadoras. As professoras são para as crianças crescidas. MA.M. - Às educadoras Eu- Muito bem... então a quem vamos perguntar? E.C. - Não sei MA.M. - Já sei! À educadora A.”
	NC65	A grupo não está habituado a realizar trabalho por projeto e eu, sendo nova neste método pedagógico, confesso que ao conversar com as crianças, senti receio de não conseguir levar as crianças a finalidade pretendida.
<b>15 de novembro</b>	NC 66	Mais um dia planeei realizar jogos com as crianças Ensinei o jogo da raposa, uma versão que não estava habituado.
	NC67	A.C, por vezes, R.B, B.A e M.C, não conseguem lidar muito bem com a derrota. E neste jogo ficaram um pouco triste com o facto de não terem conseguido apanhar o rabo da raposa. A.C. chorou intensamente, cruzando os braços e mostrando a sua insatisfação. O B.A chorou e já não queria jogar, mas a educadora incentivou-o e ela voltou a participar no jogo. M.C foi o único que não quis voltar a jogar, com receio de voltar a perder, isto dito por ele. I.G era o que conseguia o maior número de “rabos” da

		raposa, no entanto foi preciso conversar com ele para realizar o jogo de forma mais moderada, sem encontros.
<b>18 de novembro</b>	NC 68	Decidi não realizar nenhuma atividade diretamente com as crianças neste momento, optando por reunir-me com a educadora para encontrar formas de incluir os encarregados de educação no . Além disso, procurei identificar os momentos mais adequados para trabalhar com as crianças. Compreendi que esta semana seria um desafio, já que a agenda estava preenchida com as atividades e saídas programadas para as crianças.
<b>19 de novembro</b>	NC 69	Com apoio da educadora tive um diálogo com grupo a abordar os direitos das crianças. Quais são os direitos que vocês conhecem? C.C - Brincar! Muito bem! E mais A.C - Brincar! Eu: Este já foi C.C - Casa! M.M - ir ao médico!
	NC 70	10h00 Cada criança escolheu o direito que queria desenhar. A M.F é muito tímida, quase não fala. Fica no seu canto e foram poucas as vezes que ouvi a sua voz. Durante diálogo de grupo, ela ficou completamente calada. Apercebi-me mais tarde, então cheguei a conclusão que devo de arranjar estratégias para a M.F ser mais participativa.
	NC71	T.M queixou-se que o M.M tirou-lhe o lápis da mão. Fui ao seu encontro e perguntei o motivo M.M respondeu: preciso da cor azul Eu: Não achas que em vez de tirar deverias ter perguntado se alguém te poderia emprestar o lápis azul? M.M: Sim
<b>20 de novembro</b>	NC 72	Hoje celebramos o dia do pijama e as crianças estavam todas contentes por terem ido à escola de pijama. A educadora, juntamente com a auxiliar mostraram uma música que aborda os direitos da criança e juntas fizeram uma coreografia.
	NC 73	11h20 Fomos ao recreio fazer a coreografia ao som da música. Fiz a gravação e vídeo ficou muito bonito. Depois as crianças brincaram livremente.
	NC 74	Enquanto as crianças estavam a brincar no recreio, fui ao encontro de M.M, por ter vindo de férias de Cabo-Verde com uma tranças muito giras, feitas lá, enquanto esteve lá de férias. Ainda não tinha tido a oportunidade de saber como tinha corrido a viagem.

		<p>M.M: gostei muito  Eu: Aprendeste dançar funaná?  M.M: Sim!  Depois começou a mexer-se como estivesse a dançar.  Achei muito engraçado.</p>
<b>21 de novembro</b>	NC 75	Hoje estive a dar apoio a educadora e auxiliar numa atividade muito interessante. Haviam muitas tampas de diversas cores e as crianças com as tampas, em cima de uma base de cartão, realizavam as figuras que quisessem.
	NC 76	O grupo estava um mais agitado em relação aos outros dias. A auxiliar: “Hoje o juízo não mora na cabeça deles”
	NC 77	Hoje a educadora também sentiu que o M. S estava mais agitado e quando isso acontece começa a agredir os colegas. Bate a quem aparecer à sua frente. Educadora: “Hoje está muito agressivo” Neste dia também estava a terapeuta de M.S que ficou em sala a realizar as atividades propostas com ele.
	NC 78	As crianças, de uma forma geral tinham a necessidade de se levantar da mesa para mostrar a figura construída à educadora. Educadora: “Não precisam de se levantar. Podem levantar o dedo e vou ter com vocês”
<b>22 de novembro</b>	NC 79	As crianças estavam muito animadas, pois iam para o Oceanário. As 8h30 já estávamos prontos para a grande visita A.L- eu acho que no oceanário existem polvos I.G - Não há nada Ad. Há sim I.G - Não há nada! I.G já estava a ficar alterado, muito zangado e eu pedi para que se acalmasse e expliquei que não havia motivos para se zangar
	NC 80	8h45 Estávamos a formar o comboio para sairmos quando vejo o G.C a chorar intensamente. Perguntei o que se tinha passado e ele respondeu que o I.G o tinha passado a frente. A forma como estava a chorar parecia que tinha acontecido algo de mais grave, mas tentei não desvalorizar o que estava a sentir e fui falar com I.G.
	NC 81	Após a ida ao oceanário fomos fazer um piquenique no jardim. Foi uma animação. E depois brincaram livremente num parque que estava ali próximo.
	NC 82	9h30 A educadora partilhou comigo que tinha planeado fazer registo do passeio realizado na sexta-feira passada. Educadora: “Gosto de fazer registos com eles de acontecimentos ou momentos importantes.”
	NC 83	10h Ajudei a educadora e recolher informação sobre o que as

<p><b>25 de novembro</b></p>		<p>crianças iam dizendo sobre o passeio. Educadora: aonde fomos? Crianças: Ao oceanário! Educadora: E o que vimos? Dedo do ar para quem quiser falar. T. M: vimos peixes C.C: Tubarão Ma.M: Raias! C.C: Peixe palhaço M.M: Estrelas do mar A.L: Polvos! I.G: Não havia polvos Ad. Havia sim! I.G. Não, não. Não conseguimos ver os polvos, eles não estavam lá. A.L: Estavam sim! A educadora teve que intervir, pois os dois meninos já estavam a ficar alterados.</p>
	<p>NC 84</p>	<p>L.R fica meio perdido nas atividades, parece que não compreende o que é proposto, e as vezes responde algo fora do contexto. Acho que está relacionado a sua idade, pois ainda não completou os 4 ano e precisar de muita ajuda do adulto.</p>
	<p>NC 85</p>	<p>13h Após o almoço a educadora contou uma história de natal, onde falava sobre o presépio Muitas crianças disseram que não tinham um presépio em casa. Então a educadora teve a ideia de cada criança montar o seu pequeno presépio e para levar para casa como presente de natal</p>
<p><b>26 de novembro</b></p>	<p>NC 86</p>	<p>A educadora já começou a falar sobre o Natal com as crianças. Hoje contei uma história de Natal muito dinâmica, bastante semelhante à história que contei na altura do Halloween, pois é do mesmo autor. “<b>Lá vamos nós numa viagem de trenó</b>” é o título do livro. As crianças, numa "viagem de trenó", tentavam encontrar os presentes escondidos. Depois da história, estivemos a conversar sobre os presentes que gostariam de receber. Perguntei às crianças se gostariam de escrever uma carta ao Pai Natal, e responderam que sim. A educadora interveio e disse que seria uma boa ideia cada criança escrever uma carta ao Pai Natal a mencionar os brinquedos que gostariam de receber. Disse ainda que já tinha pensado nesta atividade e que tinha preparado folhas especiais para o efeito. Assim, em conjunto com a equipa de sala, estivemos a planear como é que as crianças iriam escrever as cartas.</p>
		<p>11h30</p>

	NC 87	Após a realização da atividade em sala, fomos para o recreio brincar MA.M.- Queres jogar a apanhada? Eu – Sim claro. Quem está a jogar? MA.M - O I.G, M.M, G.P e G.S Eu – Ok. Jogamos até a hora do almoço.
<b>27 de novembro</b>	NC 88	Demos início aos trabalhos de Natal. Cada criança pintou uma caixa de ovos, que servirá como base para o seu presépio. Enquanto isso, as outras crianças brincavam livremente. Havia um grupo a fazer desenhos, e a M.A. queria escrever o seu nome na folha, mas não se lembrava de todas as letras. A educadora foi ao armário, retirou uns cartões e em cada cartão estava escrito o nome da respetiva criança, tanto em letra de máquina como manuscrita Educadora: “cristina, fiz estes cartões para eles começarem a copiar o nome. Já passamos de nível, inicialmente eu fazia o nome em pontinhos e eles passavam por cima, agora sinto que muitos já são capazes de copiar o seu nome como apoio deste cartão.
	NC 89	I.G tem estado mais agitado, pouco recetivo as ordens passadas. E resolve os seus problemas a bater. A auxiliar como a educadora também partilhavam da mesma opinião.
	NC 90	13h M.C estava sentado no chão da sala a chorar. Fui ao seu encontro para perceber o que se tinha passado. “O I.G deu-me uma chapada na cara” Perguntei ao I.G o motivo daquela ação e ele respondeu: “Eu queria sentar-me neste lugar” EU: Mas quem estava sentado aqui? I.G: M.C EU: tiraste o M.C do seu lugar e ainda lhe deste uma chapada? Mesmo sabendo que este lugar não te pertencia. Gostarias que o M.C de fizesse o mesmo? Que te tirasse do lugar e ainda te desse uma chapada? I.G: Não Eu: Esta situação poderia ser resolvida de uma outra maneira, conversando com ele, ou pedir que ele trocasse de lugar contigo. Mas ele estava no seu direito de mesmo assim dizer não. Peça desculpas a ele por favor Ele deu um abraço e pediu desculpas. No entanto continuou chateado e começou a chorar. depois de alguns minutos acalmou-se e foi se sentar noutra cadeira ao lado de M.C
<b>28 de novembro</b>	NC 91	Para além da realização do presépio, iniciamos a tarefa de escrever a carta ao Pai Natal, atividade planeada por mim. A atividade foi realizada com tranquilidade, uma vez que

		<p>optámos por trabalhar com uma criança de cada vez. Tanto eu, a educadora, como a auxiliar fomos revezando-nos sempre que necessário.</p> <p>Também percebi que seriam necessários mais dias para dar continuidade a esta atividade.</p>
	NC 92	<p>13h30</p> <p>Reunimos para perceber o que já foi feito no projeto, para perceber o ponto da situação e o que faltava fazer. Senti que I.G. e G.P. estavam pouco interessados, então perguntei-lhes se gostariam de participar numa outra altura e reponderam que sim</p>
<b>2 de dezembro</b>	NC 93	<p>Demos continuidade a realização dos trabalhos de natal. Enquanto isso, eu e a auxiliar demos continuidade a tarefa das crianças escreverem as cartas de natal.</p> <p>A.C estava muito ansiosa e constantemente ia ao encontro da auxiliar e dizia: Ainda não fiz! (falta)</p>
	NC 94	<p>11h</p> <p>Estávamos a formar o comboio para irmos brincar no pinheiro, um espaço verde que fica no outro edifício, quando percebi que a E.C. estava chateada. Perguntei o que se tinha passado e ela respondeu que o Ma.M lhe tinha passado à frente. Expliquei ao grupo a importância de respeitar os colegas e de cada criança saber manter-se na fila de forma organizada</p>
<b>3 de dezembro</b>	NC 95	<p>13h</p> <p>Após o almoço consegui reunir com um grupo de crianças para dar continuidade ao projeto. Fomos pesquisar o que seriam jogos tradicionais.</p> <p>O I.G e G.P estavam agitados. Perguntei-lhes se gostariam de continuar com o projeto e eles disseram que sim. Acalmaram-se. Mas depois voltaram a destabilizar, não paravam quietos, faziam barulho. Então, infelizmente, pedi que voltassem para onde estavam a brincar, pois não fazia sentido estarem num lugar onde não queriam ficar.</p> <p>Aceitaram e foram brincar.</p>
	NC 96	<p>13h30</p> <p>A.L, M.M e A.P partilharam com os outros colegas da sala o que tinham aprendido sobre os jogos tradicionais. Somente o A.L e M.M falaram, pois estavam mais à vontade.</p>
<b>6 de dezembro</b>	NC 97	<p>09H30</p> <p>Logo no início da manhã, reparei que um móvel da sala não estava no seu lugar habitual. Educadora: “Penso que, desta forma, a sala ficará mais ampla e permitirá que as crianças se movimentem com maior facilidade.”</p> <p>Realmente achei a sala mais ampla.</p> <p>A educadora também partilhou comigo que pretende</p>

		<p>realizar uma atividade com os encarregados de educação na sala.</p> <p>Perguntei se seria pertinente aproveitar a presença dos pais para fazer alguns jogos e brincadeiras com eles. A educadora achou a ideia excelente.</p>
	NC 98	<p>10H15</p> <p>As crianças estiveram a treinar a coreografia de natal para apresentarem aos pais.</p> <p>Em seguida, a as crianças que ainda não tinham escrito a carta para o Pai Natal tiveram a oportunidade de participar na atividade. Hoje foi o último dia dedicado a esta tarefa.</p>
<b>9 de dezembro</b>	NC 99	<p><b>10h45</b></p> <p>As crianças estavam a brincar na sala e, então, aproveitei para reunir com a educadora e a auxiliar sobre como iríamos organizar o Open-Day, que é uma manhã dedicada à receção dos pais para a realização de uma atividade ou dinâmica</p>
	NC 100	<p>Depois do almoço, eu e a educadora reunimos as crianças para falar sobre a organização da atividade do Open Day. A educadora explicou que, num primeiro momento, cada criança iria construir o seu presépio de Natal com os pais. Em seguida, acrescentei que, depois disso, iríamos realizar jogos em conjunto com os pais. As crianças ficaram muito entusiasmadas.</p> <p>Eu: E que jogos gostariam de fazer?</p> <p>No meio de tanta animação, as crianças decidiram fazer o “jogo do cone”, um jogo de competição e saltar à corda (este último mais escolhido pelas meninas).</p> <p>Sugeri ainda o “jogo da tração à corda” e o “jogo do elástico” (ainda não aprendido).</p> <p>As crianças concordaram com todas as sugestões e mostraram-se bastante animadas com o dia</p>
<b>12 de dezembro</b>	NC 100	<p>10h30</p> <p>Neste dia realizamos alguns jogos.</p> <p>Realizámos o jogo da cadeira, mas com arcos. Durante o jogo, a A.C. ficou triste por ter perdido as duas vezes. Chorava, dizendo que queria a mãe. Expliquei-lhe que não fazia mal perder, pois isso fazia parte do jogo. De seguida, disse-lhe que o jogo já tinha terminado e que iríamos passar para outro. Nesse instante A.C. animou-se, levantou-se e foi juntar-se ao grupo.</p>
	NC 101	<p><b>13h15</b></p> <p>As crianças já tinham almoçado e estavam na sala. A educadora resolveu ler-lhe algumas histórias.</p> <p>Educadora: "Já faz algum tempo que não trago livros novos para ler, pois todos os dias eles trazem livros de</p>

		<p>casa. Naquele móvel há livros que trouxeram e que ainda não tive oportunidade de ler. Eles adoram histórias e ficam muito contentes quando leio os livros que trazem de casa."</p>
<b>16 de dezembro</b>	NC 102	<p>9H Educadora: "Hoje a I não vem, está com a filha doente e também não vai estar no <i>Open-Day</i>. Ela deixou tudo organizado, tudo orientado, faltam alguns pormenores, vou precisar da tua ajuda." Estivemos a organizar tudo para o <i>Open-Day</i>. Sendo uma turma grande e para que os pais se sintam mais acolhidos, a educadora decidiu dividir a receção dos pais em dois dias.</p>
	NC 103	<p>Estive com crianças a contruir um elástico grande para fazer o jogo do elástico com os pais. Estive a ensinar como fazer a junção dos elásticos e em tão pouco tempo conseguiram fazer sozinhos</p>
	NC 104	<p>12h O grupo foi para a aula de dança Como algumas crianças não faziam, aproveitei para treinar com elas o jogo de elástico.</p>
<b>18 de dezembro</b>	NC 105	<p>Foi o dia do <i>Open-Day</i>. As crianças apresentaram aos pais a dança e, em seguida, montaram o seu presépio de Natal com os pais. Havia vários materiais expostos para a construção deste presépio. Após a atividade, apresentei-me aos pais, falei sobre o trabalho que tenho vindo a desenvolver com o grupo e depois propus o desafio de realizar alguns jogos no exterior, previamente exploradas pelas crianças. Após o término, a educadora disse que o feedback dos pais foi positivo. Feedback geral dos pais foi positivo:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Adoramos" (feedback geral)</li> <li>- "Pena que o tempo foi curto" (uma mãe)</li> <li>- "Se não tivesse que ir trabalhar ficaria mais tempo" (mãe de CA.C)</li> <li>- "Uma boa ideia para os pais tirarem os filhos do ecrã" (Um pai)</li> <li>- "muito obrigada por este momento" (mãe de E.C).</li> </ul> </p>
<b>19 de dezembro</b>	NC 106	<p>O segundo dia do <i>Open-Day</i> manteve a mesma dinâmica do primeiro. Neste dia, enquanto as crianças estavam a dançar a</p>

		<p>coreografia de Natal, reparei que a C.C. estava muito triste, pois os pais dela ainda não tinham chegado. No final da dança, as colegas foram ter com os seus pais e ela veio ter connosco com uma expressão muito triste e quase a chorar.</p> <p>Educadora: “Não percebo, o pai disse que vinha.”</p> <p>Dito isto, apareceu o pai da C.C., muito apressado, e pediu imensas desculpas pelo atraso. O rosto da C.C. mudou completamente. De tristeza, passou para alegria. Começou a rir imenso, o pai deu-lhe um abraço e foram para uma mesa realizar a atividade proposta.</p>
<b>20 de dezembro</b>	NC 107	<p>A Câmara Municipal de Loures ofereceu bilhetes para as crianças de pré-escolar irem ao circo.</p> <p>E hoje foi o grande dia. Como já era esperado, as crianças estavam muito ansiosas com o passeio.</p> <p>No circo, elas portaram-se muito bem.</p> <p>No entanto, a I.L. e o M.S. são crianças com necessidades especiais e não gostaram muito de lá ir. O M.S. estava agitado e ficou com a educadora para não estar sempre a bater nos outros.</p> <p>A I.L. ficou com outro adulto. Ela tapava os ouvidos constantemente, talvez devido ao som alto.</p> <p>Fiquei próximo das crianças mais inquietas.</p>

### **Ano 2025**

<b>9 de janeiro</b>	NC 108	<p>Demos início a construção de um cartaz para resumir todo o processo do projeto.</p> <p>Levei algumas fotos que registaram alguns momentos e numa sala a parte demos início a construção. Ao verem as fotos as crianças começaram a recordar e relatar o que foi feito e aproveitamos para ter um momento de diálogo.</p> <p>O A.L falava sem parar e queria explicar tudo.</p> <p>Defini trabalhar com 4 crianças de cada vez, duas</p>
---------------------	--------	--

		crianças recortavam as imagens e colavam e outras duas escreviam na cartolina. Expliquei às crianças que iríamos apresentar o nosso cartaz aos colegas da nossa sala, bem como aos da sala da educadora S. e de seguida, expô-lo à entrada da escola, junto à receção.
<b>13 de janeiro</b>	NC 109	No período da tarde, após o almoço, demos continuidade ao trabalho de construção do cartaz. Pensei que seria possível terminá-lo em dois dias, mas enganei-me, pois, cada criança levou o seu tempo a realizar a tarefa CA.C esteve a observar as fotos - Aqui estou a montar o elástico. Oh! está aqui o G.S. Onde Estava a C.C? Eu – Estava na aula de dança
<b>15 de janeiro</b>	NC110	Hoje planeei confeccionar biscoitos de manteiga com as crianças, pois é uma atividade que as crianças não fazem com tanta frequência. Após a canção dos bons dias, o G.C. disse que tinha trazido um livro e pediu eu contar a história. E assim aconteceu, antes da explicação da atividade planeada.
	NC 111	No momento na atividade, o A.L. queria realizar todos os passos da culinária, mas expliquei que cada um teria a sua tarefa, ou seja, um colocaria a farinha, outro o açúcar, outro mexeria a massa, e assim sucessivamente
	NC 112	A.C. estava muito ansiosa para que chegasse a sua vez, dizendo frequentemente: 'Eu ainda não fiz.' M.M. dizia que ainda não tinha participado. Pedi-lhes que ficassem calmos e garanti que todos teriam a oportunidade de fazer alguma coisa.
	NC113	O grupo estava mais agitado, possivelmente devido ao tipo de atividade. Por isso, nos momentos em que precisava de falar ou explicar alguma coisa, pedia-lhes que fizessem um gesto para captar a sua atenção.
<b>17 de janeiro</b>	NC 112	Hoje de manhã, entrei na instituição ao mesmo tempo que CA.C. e a sua mãe disse: – Olha quem está aqui, filha. - Logo de seguida CA.C deu-me um abraço. A mãe partilhou comigo que a CA.C. falava imenso de mim em casa e que gostava de fazer atividades de expressão motora comigo, porque realizávamos muitos jogos. Disse também que a CA.C. esteve a aprender a saltar à corda e que já consegue saltar algumas vezes.
<b>20 de janeiro</b>	NC 113	Hoje demos por terminado o cartaz. A F.F e A.P., apesar de não terem feito parte do projeto, também quiseram copiar as letras e eu permiti. Ao observar as fotos F. perguntou: - Aqui estavam a “fazer” o jogo do elástico? Eu- sim F. - Eu não fiz, acho que falei. Ah! Já sei, estava na aula de dança. Mas depois joguei um pouco. Olha, aqui jogamos com os pais e ganhamos. Gostei muito
	NC 114	Após o almoço, enquanto as crianças brincavam

		<p>livremente nas áreas da sala, sentei-me com a educadora para tentar perceber se existe algum método pedagógico em que se inspire, pois não vi nada sobre isso nos documentos fornecidos.</p> <p>Ela explicou que realmente não existe um método pedagógico definido, mas que se inspira em vários métodos, sendo o MEM aquele com que mais se identifica. Informou-me ainda que a própria instituição tem a intenção de trabalhar com o MEM, mas isso implicava algumas coisas.</p>
<b>21 janeiro</b>	NC 115	<p>Hoje, no período da tarde, fizemos a apresentação do nosso cartaz aos colegas da sala e da sala da educadora S. M.M., A.L., L.L., C.C. e M.A.M. sentiram-se mais à vontade para explicar todo o processo do projeto. Apoiei-os em alguns momentos e conseguiram transmitir as ideias mais importantes.</p>
	NC 116	<p>Após a comunicação do projeto, a educadora perguntou-me se o cartaz era para ficar comigo. Respondi que não, que o objetivo era expô-lo à entrada. Ela comentou que, posteriormente, gostaria de o deixar exposto na sala, para que as crianças pudessem olhar e relembrar o trabalho que realizaram comigo, destacando ainda que, apesar dos poucos materiais disponíveis, o resultado foi muito bem conseguido.</p>
<b>27 de janeiro</b>	NC117	<p>11h</p> <p>Realizei o jogo da memória com algumas crianças da sala e estive a observar os seus comportamentos durante o jogo. Gostaria de observar A.C., mas hoje ela faltou</p>
	NC118	<p>13h</p> <p>Iniciei o jogo com o L.R. e jogámos apenas os dois. Na primeira ronda ele perdeu, mas não ficou triste, pois contentou-se com o simples facto de ter conseguido encontrar alguns pares.</p> <p>L.R.: 'Olha! Consegui!'</p> <p>Na segunda ronda, mais crianças participaram, incluindo I.G.</p> <p>Desta vez, L.R. ganhou e as crianças, incluindo I.G., bateram palmas para celebrar a sua vitória.</p> <p>Na terceira ronda 3 crianças que já não queriam jogar. Então, chamei mais 4 crianças que ainda não tinham participado e que gostariam de participar.</p> <p>Acabamos por não terminar o jogo, pois precisávamos de arrumar a sala.</p>
<b>29 de janeiro</b>	NC 119	<p>11h</p> <p>A educadora tinha regressado da reunião. Partilhou comigo que, basicamente, na reunião falaram sobre o Carnaval e definiram o tema para o desfile temático, que será baseado na história <i>O Monstro das Cores</i>.</p>
	NC 120	<p>Após o almoço. Realizei o jogo da memória com</p>

		crianças que ainda não tinham participado. Realizei com seis crianças. O jogo decorreu de forma pacífica.
<b>30 de janeiro</b>	NC121	<p>11h</p> <p>Voltei a jogar o jogo da memória com as crianças. Hoje, A.C. já estava presente, então comecei a jogar apenas com ela.</p> <p>Na primeira ronda, ela ganhou e ficou muito feliz. Na segunda ronda, ganhei eu e ela mostrou descontentamento, cruzando os braços e fazendo uma expressão zangada.</p> <p>De seguida, na segunda ronda, chamei mais dois coleguinhas. Mais uma vez, ela ficou chateada por não ter ganho e aparentava que queria chorar.</p> <p>Na terceira ronda, chamei mais três colegas.</p> <p>À medida que o jogo decorria, ela ficava cada vez mais impaciente e zangada por não conseguir encontrar nenhuma carta igual.</p> <p>Depois de algum tempo, consegui encontrar um par e a sua expressão facial alterou-se para uma expressão contente.</p> <p>No final do jogo, ela percebeu que um colega tinha conseguido o maior número de pares e, por esse motivo, foi o vencedor. Começou a chorar intensamente e pediu: 'Posso jogar outra vez?'</p> <p>Respondi: 'Agora já não dá, temos que arrumar a sala, pois a I. quer falar com vocês.'</p> <p>Continuou triste, mas aceitou a situação. Dei-lhe um abraço.</p>
	NC122	<p>13h30</p> <p>Leitura da história: Este é o lobo.</p> <p>A educadora propôs que as crianças realizassem um desenho da história. C.C foi a primeira a pedir para desenhar, pois ela diz “adoro desenhar”</p>
	NC123	<p>A medida que umas crianças iam acabando davam lugar a outras crianças. G.P. pediu para desenhar e então fui buscar a folha vermelha que estava a ser utilizada para o desenho.</p> <p>Depois de algum tempo ele chama-me e disse: “Olha! Fiz um desenho para o I.G.”</p> <p>Eu: Mas querias fazer o desenho da história ou fazer um desenho para o I.G.?</p> <p>Ele ficou em silêncio</p> <p>Eu: Só te fiz uma pergunta</p> <p>G.P: Queria fazer o desenho para o I.G.</p> <p>Eu: deverias ter dito que o desenho era para ele, pois esta folha vermelha é para a realizares o desenho da história.</p> <p>Queres uma folha branca?</p> <p>G.P: Não, já fiz o desenho.</p> <p>Eu: esta bem, mas de uma próxima vez tens que dizer primeiro o que queres realmente fazer.</p>

<b>31 janeiro</b>	NC 123	<p>Hoje, o grupo realizou um passeio na Quinta da Granja. Apesar de o tempo não estar muito bom, a visita foi divertida.</p> <p>As crianças deram comida aos animais, fizeram festinhas e até prepararam o seu próprio pão.</p> <p>O almoço foi um grande piquenique.</p>
	NC 125	<p>Existia uma burra chamada Bolacha maria, e as crianças acharam engraçado o nome.</p> <p>A E.C e Ma.M fartavam-se de rir, pois diziam que a burra estava a mostrar a língua.</p>
<b>4 de fevereiro</b>	NC 126	<p>9h45</p> <p>Após a canção do acolhimento, contei uma história que o I.G. trouxe de casa.</p> <p>Depois expliquei que hoje seria o meu último dia que ia ficar com eles em sala.</p> <p>Todos vieram dar-me um abraço grande.</p>
	NC 127	<p>10h30</p> <p>A equipa educativa estava a planear o dia de desfile temático de carnaval e eu resolvi estar com as crianças a realizar jogos de mesa com elas</p>
	NC 128	<p>I.G. e M.M. estavam a fazer puzzles na mesma mesa e estavam a fazer um desafio. Cada um tinha o seu puzzle, e o primeiro a montar ganhava. Enquanto o I.G. ganhava, estava tudo bem.</p> <p>No entanto, o M.M. começou a ganhar e I.G. começou a não gostar. Por este motivo tirava uma peça do puzzle ao M.M.</p> <p>A auxiliar foi falar com ele, mas parecia que não tinha valido de nada, pois, a seguir, desmontou o puzzle feito por M.M.</p> <p>A auxiliar tentou perceber porque é que ele estava a fazer aquilo e ele respondeu: 'Ele está sempre a ganhar.'</p> <p>A auxiliar conversou com ele durante um tempinho e depois ele acalmou-se.</p>

## ANEXO 3 – Guião Entrevista

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadora de Infância e auxiliar da sala

**Tema:** Jogos na Educação Pré-Escolar: Uma Estratégia para Resolução de Conflitos

#### Objetivos Gerais

- Analisar se os jogos podem ser utilizados como estratégia pedagógica para resolver os conflitos entre crianças na educação pré-escolar.

#### Objetivos específicos:

- Caracterizar as conceções da equipa educativa sobre os conflitos
- Compreender as estratégias utilizadas para resolução dos conflitos
- Refletir sobre os jogos como uma estratégia para melhoria de competências sociais entre as crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar a entrevistada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional da educadora</li></ul>	B1.Qual o seu percurso formativo e profissional?	

<b>C. Conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender conceções da equipa educativa sobre os conflitos</li> <li>• Compreender os conflitos mais comuns entre as crianças</li> </ul>	<p>C1. Qual a sua opinião sobre os conflitos em idade pré-escolar?</p> <p>C2. Que tipos de conflitos são mais comuns entre crianças?</p>	
<b>D. Gestão de conflitos: Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que estratégias utilizadas pela equipa educativa na gestão de conflitos.</li> <li>• Conhecer se a equipa educativa utiliza os jogos como estratégia para minimizar os conflitos</li> </ul>	<p>D1. Que estratégia utiliza para minimizar os conflitos.</p> <p>D2. Acha que os jogos podem contribuir para melhorar as relações sociais entre crianças, minimizando os conflitos? E como podem contribuir?</p> <p>D3. Quais os jogos que considera mais adequados?</p>	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

## **ANEXO 4 – Respostas Entrevistas**

Auxiliar

### **Qual o seu percurso formativo e profissional?**

Trabalho cá vai fazer sete anos, já passei por várias valências, desde o berçário até o pré-escolar. Nos últimos 2 anos tenho estado a trabalhar com o pré-escolar, que é a idade que me identifico mais.

É muito interessante trabalhar com meninos destas idades, porque já são mais autónomos, conseguimos ter conversas com eles e trabalhar de uma outra maneira. Também conseguimos construir novas coisas, porque eles vão-nos dando ideias do que gostam e do que querem fazer, e daí conseguimos fazer coisas diferentes.

Tirei o curso de auxiliar e eu vim a partir do IFP, do centro de emprego. Estava desempregada e surgiu a oportunidade de vir a uma entrevista para terminar o curso. Não tinha perspetiva de cá ficar, mas depois acabei por ficar. É uma coisa que gosto mesmo de fazer, por isso estou cá até hoje.

### **Qual a sua opinião sobre os conflitos em idade pré-escolar?**

Acho que, cada vez mais, vê-se a serem mauzinhos uns com os outros. Há uns tempos não se via tanto, mas também acho que isto é o resultado de muita tecnologia não vigilada. Acho que os pais no seu dia-a-dia, têm imensas coisas para fazer, estão muito atarefados, sempre com pressa de tudo e ao fim do dia também precisam de desligar a ficha e o que acontece é que o desligar a ficha é dar o telemóvel, um ecrã, seja aquilo que for, depois não se consegue vigiar aquilo que os filhos estão a ver. Acho que isto influencia os comportamentos de socialização, pois eles fecham-se num mundinho deles e não conseguem resolver. Quando surge alguma coisa onde se sintam menos confortáveis não conseguem reagir, não têm habilidade para, não estão habituados. Os conflitos fazem parte, mas existe uma grande deficiência na resolução do mesmo.

### **Que tipos de conflitos são mais comuns entre crianças?**

Eles são muito brutos uns com os outros, por exemplo:

“Adulto: Então bateste a amiga porquê?”

A resposta: Porque ela apertou-me ou ela não me deixa em paz, estava a me chatear.

Adulto: Está bem, mas não é preciso isso, diz a miga que queres estar sossegado, não é preciso bater.”

Eles partem logo para este lado, resolvem tudo assim, são muito agressivos.

### **Que estratégia utiliza para minimizar os conflitos?**

Eu e a C., quando estas coisas acontecem, conversamos sempre com eles, damos muitas vezes o tal ralhete e depois damos um exemplo sobre de que forma é que se poderia resolver:

Exemplo: “Vocês vêm eu a C. fazer isto? Nós fazemos-vos isto? É isto que vos ensinamos?”

Para eles refletirem um bocadinho do dia-a-dia connosco, porque não é isto que nós ensinamos, não faz parte do nosso método de ensinamento.

### **Acha que os jogos podem contribuir para melhorar as relações sociais entre crianças, minimizando os conflitos? E como podem contribuir?**

Sim, sou desta opinião. Eles já têm a personalidade deles, já formada. Alguns apresentam personalidades muito fortes, que conseguem até dominar o resto do grupo.

Quando começamos a fazer a tal experiência dos jogos com eles, vimos que havia alguns elementos que não sabiam perder, ficavam completamente frustrados. Acho que eles ao aprenderem a jogar e a brincar, aprendem muita coisa. Aprendem que está tudo bem, que é só um jogo - hoje perdemos, mas amanhã podemos ganhar. Aprendem a ter um bocadinho de jogo de cintura, porque pela vida fora vai ser assim, eles vão ter que

aprender a lidar com as frustrações, com o que menos se gosta e até lidarem uns com os outros, porque nós não somos todo iguais. Acho que jogos ensinam muito isso também, cada um tem a sua maneira e eles aprendem a respeitar.

**Quais os jogos que considera mais adequados?**

Jogos em equipa.

**Deseja acrescentar mais alguma coisa?**

Quero agradecer-te, porque tem sido muito bom, muito ar fresco. Eles gostam de ti e tu sabes que eles gostam. Temos trabalhado, temos conseguido resultados o que é o mais importante e gostamos muito de te ter na nossa sala.

Educadora

**Qual o seu percurso formativo e profissional?**

Ingressei-me nesta área inicialmente como auxiliar.

Vim de uma área totalmente diferente, da área de escritório, de contabilidade. Surgiu a oportunidade de integrar-me numa instituição como auxiliar que, segundo o que me diziam, tinha muito jeito e como na altura estava desempregada, resolvi aceitar.

Senti que realmente estava na minha área. Iniciei como auxiliar de ação educativa passei por várias salas, desde creche a pré-escolar. Decidi então que tinha que apostar na minha formação e daí ter tirado a licenciatura de educadora de infância. Na instituição onde estive não surgiu a oportunidade de trabalhar como educadora, então decidi arriscar e comecei a trabalhar como educadora num colégio privado. Foi bom a nível da aprendizagem, pois só conhecia a realidade de uma IPSS, mas não de um privado.

Depois, surgiu a oportunidade de vir para aqui, onde tenho estado até agora. Entrei aqui em 2014 e tenho estado até então. Da experiência que eu tive e conforme os meus valores identifico-me mais com as IPSS's.

**Qual a sua opinião sobre os conflitos em idade pré-escolar?**

Faz parte do crescimento, da idade. Claro que eles têm aquela fase egocêntrica...

Acho que, até nós adultos, às vezes, temos dificuldades em partilhar... Por tanto, isto faz parte do crescimento a nível pessoal, mas que é perfeitamente normal. Acho que é necessário trabalhar, dar ferramentas, depois a gestão vai sendo feita conforme o feitio de cada um.

**Que tipos de conflitos são mais comuns entre crianças?**

Os conflitos mais comuns são: querer o mesmo brinquedo, a partilha, mas também é a liderança, porque na faixa etária entre 5 e 6 anos, há um “espírito de liderança”. Costumo brincar que são dois galos na mesma capoeira, então vence aquele que manda mais, que se sobressai mais, para levar o grupo a fazer a sua vontade e é neste aspeto

que há conflitos. Não digo que seja excessivo, mas existe a nível normal, para esta faixa etária.

### **Que estratégia utiliza para minimizar os conflitos?**

No momento tento perceber, converso com eles, tento perceber por que é que houve o conflito, no caso de agressão digo que não é assim que resolve. Quanto aos envolvidos tento que peçam desculpas e que vejam que realmente erraram e no decorrer da situação logo vejo a reação, mas normalmente tudo se resolve, fica tudo bem na mesma.

É a base do diálogo e por vezes caso seja necessário ficam a pensar um bocadinho no que fizeram.

### **Acha que os jogos podem contribuir para melhorar as relações sociais entre crianças, minimizando os conflitos? E como podem contribuir?**

Sim, acho que os jogos são mesmo isso, acho que através do jogo consegue-se transmitir valores e até mesmo transpor também as emoções.

Através dos jogos traspõem as emoções deles, a maneira de pensar, “o espírito” que naquele momento estão a ter e também ajuda a verbalizar o que estão a viver naquele momento. De uma forma lúdica vão aprendendo, depois vão tendo a capacidade de argumentar e de compreender.

Sim existem conflitos, mas não noto tanto, até porque já têm uma maior capacidade de lidar com a frustração, sendo que numa outra faixa etária isso não se verifica.

### **Quais os jogos que considera mais adequados?**

Jogos de puzzles, de construções, pois lá está: trabalho em equipa, podem realizar individualmente, mas também podemos propor a realização em equipa, aliás, quando dou a oportunidade de escolherem as áreas em que gostariam de estar livremente, eles por autorrecriação, partilham e constroem esses jogos. Portanto, isto é uma promoção muito importante. Para além disso, nós também temos a nossa expressão motora que também vamos promovendo este trabalho também em equipa.

## ANEXO 5 – Categorização da Entrevista

Categoria	Subcategoria	Respostas
<p><b>Percurso formativo e profissional</b></p>	<p>Formativo</p>	<p>Auxiliar: “Tirei o curso de auxiliar e eu vim a partir do IFP, do centro de emprego.”</p> <p>Educadora: “Vim de uma área totalmente diferente, da área de escritório, de contabilidade” “(…) tinha que apostar na minha formação e daí ter tirado a licenciatura de educadora de infância.”</p>
	<p>Profissional</p>	<p>Auxiliar: “Estava desempregada e surgiu a oportunidade de vir a uma entrevista para terminar o curso.” “Trabalho cá vai fazer sete anos, já passei por várias valências, desde o berçário até o pré-escolar.”</p> <p>Educadora: “Surgiu a oportunidade de integrar-me numa instituição como auxiliar que, segundo o que me diziam, tinha muito jeito e como na altura estava desempregada, resolvi aceitar.”</p> <p>“Na instituição onde estive não surgiu a oportunidade de trabalhar como educadora, então decidi arriscar e comecei a trabalhar como educadora num colégio privado.”</p> <p>“(…) surgiu a oportunidade de vir para aqui (...). Entrei aqui em 2014 e tenho estado até então (...).”</p>
	<p>Fase de desenvolvimento</p>	<p>Auxiliar: “Os conflitos fazem parte, mas existe uma grande deficiência na resolução do mesmo.”</p>

<b>Conflitos em idade pré-escolar</b>		Educadora: “Faz parte do crescimento, da idade” “(…), até nós adultos, às vezes, temos dificuldades em partilhar (...). Isto faz parte do crescimento a nível pessoal, mas que é perfeitamente normal.”
	Ausência de estímulo para a resolução	Auxiliar: (...), mas também acho que isto é o resultado de muita tecnologia não vigilada. “Acho que isto influencia os comportamentos de socialização, pois eles fecham-se num mundinho deles e não conseguem resolver.” “Quando surge alguma coisa onde se sintam menos confortáveis não conseguem reagir, não têm habilidade para, não estão habituados.”
	Apoiar na resolução	Educadora: “é necessário trabalhar, dar ferramentas, depois a gestão vai sendo feita conforme o feitio de cada um.”
<b>Tipos de conflitos comuns</b>	Pouca tolerância	Auxiliar: “Eles são muito brutos uns com os outros.” “Eles partem logo para este lado, resolvem tudo assim, são muito agressivos.”
	Partilha	Educadora: “querer o mesmo brinquedo, a partilha”
	Liderança	Educadora: “mas também é a liderança,” “Costumo brincar que são dois galos na mesma capoeira, então vence aquele que manda mais, que se sobressai mais, para levar o grupo a fazer a sua vontade e é neste aspeto que há conflitos.”
	Diálogo	Auxiliar: “quando estas coisas acontecem, conversamos sempre com eles”

<b>Estratégias para minimizar os conflitos</b>		Educadora: “No momento tento perceber, converso com eles, tento perceber por que é que houve o conflito, no caso de agressão digo que não é assim que resolve”
	Exemplificação	Auxiliar: “damos muitas vezes o tal ralhete e depois damos um exemplo sobre de que forma é que se poderia resolver.”
	Consequência	Educadora: “É a base do diálogo e por vezes caso seja necessário ficam a pensar um bocadinho no que fizeram.”
<b>Contribuição dos jogos para minimizar os conflitos</b>	Lidar com a frustração	Auxiliar: “Quando começamos a fazer a tal experiência dos jogos com eles, vimos que havia alguns elementos que não sabiam perder, ficavam completamente frustrados.” “Aprendem que está tudo bem, que é só um jogo - hoje perdemos, mas amanhã podemos ganhar.” “eles vão ter que aprender a lidar com as frustrações” Educadora: “ajuda a verbalizar o que estão a viver naquele momento.”
	Socialização	Auxiliar: “até lidarem uns com os outros, porque nós não somos todo iguais.” “Cada um tem a sua maneira e eles aprendem a respeitar.” Educadora: “Acho que através do jogo consegue-se transmitir valores”
<b>Jogos mais adequados</b>	Cooperação	Auxiliar: “jogo de equipa” Educadora: “Jogos de puzzles, de construções, pois lá está: trabalho em equipa” “Podem realizar individualmente, mas também podemos propor a realização em equipa” “Para além disso, nós também temos a nossa expressão motora que também vamos

		promovendo este trabalho também em equipa.”
--	--	---

### ANEXO 6 – Roteiro ético

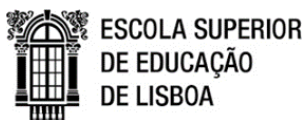
<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada II</b>	<b>Princípios para uma ética Profissional (APEI, 2011)</b>
Objetivos do trabalho	<p>Desde o início da minha PPSII, tenho procurado ser transparente tanto com a equipa educativa, como com os familiares das crianças, relativamente àquilo em que consiste o meu estágio e quais os seus objetivos.</p> <p>Para além de manter conversas informais com os familiares, enviei a minha carta de apresentação em formato de papel, onde explicava claramente quem era e o que iria fazer durante o estágio, encorajando-os a tirarem todas as suas dúvidas. (Anexo)</p> <p>Relativamente à equipa educativa, esforcei-me sempre por comunicar as minhas intenções, de forma a mantê-los informados.</p> <p>Acredito que todas estas práticas contribuíram para estabelecer uma relação baseada na comunicação e num diálogo aberto.</p> <p>“A sua explicação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (Tomás, 2011, p.160)</p>	<p><b>No Compromisso com as famílias:</b> Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho:</b> Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade</p>
	“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios e (...) identificar os possíveis danos ou custos que poderão resultar de tal processo (...)”	<b>No compromisso com as crianças:</b>

<p>Custos e benefícios Possível impacto nas crianças famílias ou equipa</p>	<p>(Tomás, 2011, p.160) A minha intervenção está centrada na análise de como os jogos podem contribuir para reduzir os conflitos entre crianças. No entanto, tenho a sensação de que não haverá tempo suficiente para recolher o feedback sobre as possíveis alterações. Acredito que este será o principal custo associado ao trabalho de investigação em questão. Quanto aos benefícios que esta investigação pode trazer, penso que se traduzirá na promoção da interação entre as crianças e no incentivo à resolução de conflitos. Em relação à equipa, haverá uma reflexão sobre os jogos que podem ajudar a gerir melhor os conflitos. No que diz respeito aos benefícios para a família, penso que se refletirá sobre a importância dos jogos e a forma como estes podem influenciar positivamente o comportamento das crianças. Também se procurará incentivar a prática de brincadeiras, de forma a minimizar o impacto do uso excessivo de telas nesta geração “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (Tomás, 2011, p.66)</p>	<p>Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.  Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade. <b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p>
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade;  Consentimento informado</p>	<p>Pessoalmente, encaro o respeito pela privacidade e confidencialidade como um princípio que deve sempre ser tido em consideração quando se trabalha não só com as crianças, mas também com todos os restantes autores educativos. Nos meus registos, sempre optei por usar uma ou duas letras do nome das crianças, em vez do nome completo. Antes de realizar qualquer registo fotográfico, certifiquei-me de obter o consentimento das famílias, apresentando-lhes um documento que explicava a relevância desses registos. Esforcei-me por nunca incluir qualquer informação que pudesse permitir a identificação das famílias das crianças, dos membros da equipa educativa ou da instituição.</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b> Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional  <b>Compromisso com as famílias:</b> Manter sigilo relativamente às informações sobre a família,</p>

		salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança. <b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.
Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Dada a natureza da investigação, parece-me relevante incluir todos os elementos do grupo de crianças na pesquisa em questão, para analisar o comportamento das crianças durante a realização atividade. No entanto, durante a minha intervenção, será respeitada a vontade de qualquer criança que opte por não participar. “A.C não quis participar, preferiu brincar na área da casinha.” (NC 39, 5 de novembro, anexo X). “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162)	<b>Compromisso com crianças:</b> 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.
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	A definição dos objetivos e dos métodos de investigação foi feita com o apoio da professora supervisora e foram aprovados pela equipa educativa quando partilhei o que pretendia fazer. Quanto aos momentos em que coloquei em prática determinados processos da investigação, estes foram definidos com base na sua adequação aos objetivos da investigação e ao que pretendia compreender. Esse planeamento foi, posteriormente, partilhado com a equipa educativa, para que pudessem expressar as suas opiniões e eventuais sugestões. “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados a cerca dos objectivos e da natureza de investigação, dos métodos, do timing e dos resultados (...)” (Tomás, 2011, p.163)	<b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> - Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.

<p>Uso e relato das Conclusões Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Para garantir a partilha dos resultados da investigação e de todo o trabalho desenvolvido, a equipa educativa terá acesso ao relatório final.</p> <p>Sempre que possível, procurei criar um ambiente de diálogo tanto com as famílias como com a equipa educativa. Com a equipa educativa, essas conversas surgiam naturalmente e principalmente no período da manhã.</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) (...)” (Tomás, 2011, p. 167)</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras</p>
<p>Tratamento dos dados<sup>1</sup></p>	<p>Todas as informações ou fotos das crianças em que os pais deram o consentimento estão guardadas numa pendrive, de modo a não correr o risco destes dados serem exposto ilicitamente.</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b> Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.</p>

## ANEXO 7 – Consentimento Informado



### CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, \_\_\_\_\_, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) na/no \_\_\_\_\_ [nome da instituição] de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Nome do/a Educando/a	Assinatura do Encarregado/a de Educação



## ANEXO 8 – Consentimento Informado Portfólio



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA

### CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Estimado Encarregado de Educação,

Serve o presente consentimento para o informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, necessito de elaborar um portefólio de aprendizagens de uma criança do grupo da Sala \_\_\_\_\_.

O propósito do portefólio é documentar, através de registos fotográficos, escritos, ou outros, as experiências de aprendizagem mais significativas da criança. Convido-vos, para tal, a colaborar comigo na construção do portefólio do/da \_\_\_\_\_ [nome da criança selecionada].

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente para fins académicos. A privacidade da criança e confidencialidade das informações serão garantidas e, assim que estiver concluído, o portefólio será partilhado consigo.

Grata pela sua disponibilidade, encontro-me disponível para os esclarecimentos necessários.

Lisboa, \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura da Estudante Estagiária:

Eu \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que não se aplica) que seja elaborado o portefólio de aprendizagens do/a meu/minha educando/a.

Assinatura do Encarregado de Educação:

## **ANEXO 9 – Carta Portfólio**

Olá pais da Carolina!

Como já sabem, estou a realizar um portfólio individual para fins académicos e a Carolina foi a criança escolhida para incluir do meu portfólio.

Este documento será construído juntamente com a família, por este motivo peço a vossa colaboração.

Para darmos início a esta construção, gostaria de vos propor um desafio: numa folha A4 fazerem uma breve apresentação da Carolina: o seu nome, a idade, os seus momentos favoritos ou menos favoritos e como ela é fora do contexto escolar.

Podem enviar o documento até o dia 9 de dezembro, formato digital, na plataforma da instituição.

Sejam criativos!

Agradeço a vossa colaboração.

Cristina Luvumbu

## ANEXO 10 – Carta Apresentação

# Olá Famílias



O meu nome é Cristina Luvumbu , estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou integrada como estagiária na equipa da Sala dos [redacted] de outubro a janeiro. Durante este tempo vou desempenhar algumas atividades com o grupo, com intuito de crescer e aprender em conjunto.

Ao longo desta etapa estarei sempre disponível para o grupo, para as famílias e para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir durante a minha intervenção.

Obrigada



## **ANEXO 11 – Carta Projeto**

# Jogos

### **Caros Encarregados de Educação,**

Estamos a desenvolver um projeto sobre os jogos gostaríamos de vos propor um desafio: realizar um pequeno texto ou vídeo a explicar os jogos que mais marcaram a vossa infância, para que os possamos realizar na escola. Esta partilha ajudará a enriquecer o nosso projeto, trazendo novas experiências e conhecimentos para as crianças, além de fortalecer o laço entre gerações.

Agradecemos desde já pela vossa colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

Cristina Luvumbu