

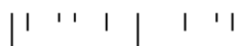


# COMO GERIR OS CONFLITOS ATRAVÉS DA DANÇA

Mariana Dias

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

2021-2022



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

# COMO GERIR OS CONFLITOS ATRAVÉS DA DANÇA

Mariana Dias

Relatório de Prática Profissional Supervisionada (Modulo II)  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Manuela Rosa

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este meu percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa, é momento de agradecer a todos aqueles de algum modo, fizeram, viveram e me apoiaram nestes últimos 5 anos, que foram a minha vida académica, porque todos importaram tanto para que eu concretizasse este meu sonho e que fizeram isto possível.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar e ter a possibilidade de vos educar, sejam da PPSI, da PPSII ou do meu trabalho, pois foram vocês que me ensinaram, ensinaram-me a ser Educadora. Obrigada, meus amores, pelos vossos carinhos, os vossos “gosto muito de ti”, “temos saudades tuas” e tanto mais que me preencheu o meu coração cheio de amor! Levo-vos para sempre no meu coração, sempre os meus primeiros meninos!

Às fantásticas equipas educativas com quem pude trabalhar. Principalmente a esta última que tanto me ensinou, tanto amor e apoio me deram, que estive sempre lá para mim, tanto nas nossas palhaçadas, nos conselhos, como em todos os desafios que surgiram nesta minha caminhada. Tal como vos quando o meu estágio acabou “ficarão para sempre no meu coração” e serão sempre para mim um exemplo a seguir.

Às famílias que, apesar de o Covid não nos ter dado permissão para colaborarmos muito, por me terem recebido tao bem, terem procurado que eu soubesse o feedback das crianças sobre mim em casa e quão eu estava a preencher o coração de todos. Sem isto, por vezes, não teria tido a mesma motivação para continuar, não teria sentido tanto se o meu amor chegava também a vossa casa.

A ti minha Tité, pelo ombro amigo, o apoio, o crescimento, a partilha, pela motivação diária e por nunca, nunca, me teres deixado desistir. És sem dúvida uma amiga de verdade, uma amiga para a vida!

A todas as minhas colegas que viraram amigas, que colaboraram comigo neste percurso e que me ajudaram a chegar aqui.

À professora Manuela Rosa, pela sua paciência, dedicação, compreensão, empenho e motivação em todos os momentos. Agradeço também aos restantes professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, que tantos horizontes me abriram e que tantas aprendizagens me possibilitaram.

Às minhas amigas, que sempre estiveram aqui para mim e me deram a motivação necessária, os momentos de descontração que tanto necessitei e nem sempre me apercebi.

A ti Ben, por teres sido o meu ombro amigo, o meu rochedo, o meu porto seguro. Obrigada por motivares diariamente e me lembrares sempre tudo o que já alcancei. Obrigada por ouvires e ajudares nos meus momentos de drama e de ansiedade. Obrigada por seres o meu parceiro 24/7 e nunca me deixares desistir. Estarás sempre no meu coração e nunca esquecerei tudo o que fizeste e fazes por mim!

Aos meus colegas de trabalho por tanto me ensinarem, me fazerem crescer, me acolherem tão bem e me apoiarem sempre que necessitava.

Mª Inês, obrigada por teres sido uma das melhores surpresas do mestrado, pela amizade que construímos e pela tua alegria e apoio contagiante.

A vocês meus avós, o melhor exemplo que eu tenho na vida, os meus modelos a seguir! Obrigada por todas as bases que me deram, por garantirem sempre o meu bem e que eu tivesse tudo o que era necessário, tanto para crescer “academicamente” como para ser feliz. São o meu mundo e eu nem sei o que seria de mim sem vocês!

A vocês pai e Lena por todo o apoio que me deram e por me motivarem diariamente a querer e a lutar para alcançar as minhas metas e um melhor futuro! Obrigada por se orgulharem sempre mim!

A ti minha mãe, por toda a ajuda que me deste toda a minha vida, por seres sempre o colo onde eu podia respirar, acalmar, chorar, voltar a estar bem! Obrigada por todos os teus abraços, por nunca me deixares desistir e entenderes sempre pelos olhos o que eu precisava.

E claro, às minhas irmãs, que, apesar de me darem cabo da cabeça, estão sempre lá para o que eu preciso. Obrigada por me mostrarem o que é o amor incondicional e aturarem sempre o meu mau humor, serão sempre a minha primeira prioridade e o meu maior amor!

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II e tem como objetivo retratar de modo reflexivo o meu processo enquanto estagiária e da minha intervenção educativa, no período compreendido entre o dia 18 de outubro de 2021 e o dia 18 de fevereiro de 2022.

Neste são apresentados diversos tópicos que refletem todo o processo de intervenção, entre eles a caracterização do contexto socioeducativo, a definição das minhas intencionalidades educativas e da problemática da investigação, a introdução à investigação em jardim de infância, as considerações finais e a construção da identidade profissional.

Importa referir que a investigação mencionada, realizada no decorrer da prática, teve como principal objetivo responder à problemática “Como gerir conflitos através da Dança”. Esta surge a partir das observações efetuadas no decorrer da prática, nas quais foi possível constatar os frequentes conflitos entre pares e os reduzidos momentos de Dança no quotidiano deste grupo.

O estudo realizado foi de natureza qualitativa, sendo utilizadas como técnicas de recolha de dados as observações participantes, não participantes, meios audiovisuais e entrevista semiestruturada. Como instrumentos foram utilizados registos fotográficos, vídeos, documentos, notas de campo e reflexões diárias e semanais.

A análise realizada demonstra que a dança, aplicada como estratégia de gestão de conflitos, especialmente nos momentos de espera, é uma opção bastante viável.

**Palavras-chave:** Criança, Dança, Conflitos, Estratégias de Gestão de Conflitos

## **ABSTRACT**

This report is part of the Curricular Unit Supervised Professional Practice I and aims to reflect on my process as a trainee and on my educational intervention, from October 18<sup>th</sup>, 2021, to February 18<sup>th</sup>, 2022.

It presents diverse topics that reflect the entire process of intervention, including the characterization of the socio-educational context, the definition of my educational intentions and the research issue, the introduction to research in day care, the final considerations, and the construction of professional identity.

It is important to mention that the above-mentioned, conducted during the practice, had as its main objective to answer the problem "How to manage conflicts through dance". This issue arose from observations made during the practice, in which it was possible to observe the frequent conflicts between peers and the reduced moments of dance in the daily life of this group.

The study was qualitative in nature, and the techniques used for data collection were participant and non-participant observations and audio-visual media. As instruments I used photographic records, videos, documents, field notes, and daily and weekly reflections.

The analysis conducted shows that dance, applied as a conflict management strategy, especially in moments of waiting, is a very viable option.

**Keywords:** Child, Dance, Conflict, Conflict Management Strategies

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto .....	3
2.1. Caracterização do meio.....	4
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	8
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	10
2.4.1. Tempo e rotina.....	10
2.4.2. Espaço e materiais .....	14
2.5. Caracterização das famílias .....	18
2.6. Caracterização do grupo de crianças .....	20
3. Análise reflexiva da intervenção.....	25
3.1. Com as crianças.....	26
3.2. Com as famílias.....	30
3.3. Com a equipa educativa.....	32
4. Introdução à investigação em ji.....	33
4.1. Identificação da problemática .....	34
4.2. Revisão da literatura.....	35
4.2.1. Conceito de dança .....	35
4.2.2. Importância da dança .....	37
4.2.3. Gestão de conflitos .....	38
4.2.4. Dança como estratégia de gestão de conflitos.....	42
4.2.5. Papel do educador.....	44
4.3. Roteiro metodológico.....	46
4.4. Apresentação e análise de resultados.....	49
5. Construção da identidade profissional .....	57
6. Considerações finais.....	64
Referências .....	69

**Lista de Abreviaturas:**

AAAF – Atividades de animação e apoio à família

CAF – Componente de Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P.C.G. – Projeto Curricular de Grupo

P.E.A. – Projeto Educativo do Agrupamento

PPSI – Prática Profissional Supervisionada I

PPSII – Prática Profissional Supervisionada II

# 1. INTRODUÇÃO

|| '' | | ''

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), foi-me proposta a elaboração do presente relatório, que aborda todo o processo de intervenção ao longo da prática. A partir de uma atitude reflexiva irei abordar os diversos aspetos que a ela se referem, como, por exemplo, a caracterização do contexto socioeducativo, as intencionalidades educativas para a prática, a investigação efetuada, tal como a análise documental da mesma e as considerações finais, provenientes desta.

Importa referir que a prática se realizou numa sala de jardim de infância, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, decorrida entre 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022.

Relativamente à estrutura do relatório, importa mencionar que o mesmo se encontra dividido em seis tópicos. O primeiro é a presente introdução a este relatório, o segundo já é referente à caracterização do contexto, de modo a perceber as particularidades do mesmo para, posteriormente, realizar uma intervenção educativa, ou seja, são descritas e compreendidas todas as informações sobre o meio em que a instituição se insere, o estabelecimento educativo em si, a equipa educativa com a qual cooperei, as famílias e o grupo com o qual eu estagiei. O terceiro tópico apresenta as intencionalidades educativas por mim selecionadas, a partir das caracterizações e avaliação do grupo de crianças, para a ação educativa para com as mesmas, a equipa educativa e as famílias do grupo e é realizada uma análise do processo de intervenção no decorrer da prática. O quarto expõe a investigação realizada, surgida de uma problemática selecionada e desenvolvida. No meu caso optei pela compreensão de como gerir os conflitos através da dança, uma vez que ao integrar a dinâmica do grupo e observando reflexivamente as suas ações, atos e necessidades, esta foi a temática pela qual mais me interessei. Com isto, neste tópico, apresento a identificação da problemática e explico o motivo da sua escolha, a revisão da literatura, o roteiro metodológico e as questões éticas e a apresentação e análise dos dados recolhidos.

No quinto, e penúltimo tópico, serão apresentadas as considerações finais, com as conclusões retiradas na presente investigação. Por fim, no sexto tópico, a construção da identidade profissional, em que apresentarei as aprendizagens mais significativas para a minha futura prática como Educadora de Infância.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

| ' ' | ' ' |

De modo a dar início a uma intervenção educativa, torna-se relevante enquadrá-la em distintos aspetos, com a intenção de se compreender as singularidades do contexto. Por conseguinte, no presente tópico irei apresentar, de forma reflexiva, uma caracterização do contexto socioeducativo, no qual realizei a PPS II, incidindo na caracterização do meio envolvente, do estabelecimento, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças, bem como as suas dinâmicas.

Segundo Silva et al. (2016), a compreensão do contexto da organização socioeducativa fornece instrumentos de análise, que permitem ao/à educador/a adequar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha. Com isto, as subsequentes caracterizações servirão de base das minhas intenções educativas para a ação e prática pedagógica.

## **2.1. Caracterização do meio**

Primeiramente, irei caracterizar o meio social em que se insere a organização socioeducativa no qual realizei a minha PPSII. Esta caracterização torna-se fundamental, pois, tal como Silva et al. (2016) afirmam, “tal como o ser humano influencia o meio, este também o influencia, pois, ao conter potencialidades e características que possam auxiliar na resposta às necessidades das crianças, o seu desenvolvimento e aprendizagem irá ser influenciado”. Com isto, ao realizar esta caracterização, irei compreender qual a influência que o meio social envolvente contém nestas crianças e no seu desenvolvimento e aprendizagem. Tendo consciência que as crianças se desenvolvem em interação com o meio, conhecendo e interiorizando os valores e cultura deste, possibilita-me perceber o que posso potenciar na ação como estagiária.

Realizei a PPSII numa organização socioeducativa pertencente a uma das 24 novas freguesias de Lisboa, sendo das mais populosas, com localização privilegiada, central e de fácil acessibilidade (Projeto Educativo do Agrupamento) (P.E.A.) (2019). O agrupamento abrange bairros essencialmente residenciais, três em crescente expansão demográfica e económica e dois bairros sociais que apresentam especificidades populacionais diversificadas. Tornando-se assim um conjunto de localidades que abrangem agregados familiares de diversos estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos distintos, em que as escolas inseridas nos dois bairros sociais, pertencentes a este agrupamento, apresentam os resultados escolares e comportamentais menos satisfatórios.

Apesar de a organização socioeducativa dispor de um elevado espaço exterior, nas suas proximidades existem 4 parques de grande dimensão, oferecendo uma elevada possibilidade de usufruto do meio natural e das atividades realizadas neste. Apesar de não ser uma freguesia muito ligada ao turismo, tem na sua área geográfica 2 museus, um relacionado com as artes dramáticas e um de indumentárias históricas. De localização próxima, encontram-se dois hospitais e um centro de saúde, o que facilita o socorro urgente, em caso de necessidade.

Como referido acima, esta é uma freguesia considerada como um meio urbano bastante povoado e, como tal, este alberga diversos serviços públicos, em que saliento a variedade de comércio, especificamente, supermercado, cafés, restaurantes e lojas diversificadas. Outro serviço público que destaco desta freguesia são, sem dúvida, os transportes públicos, tais como os autocarros e o metropolitano, fornecendo o fácil acesso característico da freguesia. Por serem serviços que se encontram a uma distância acessível às crianças, são vistos pelos agentes educativos como potenciais pontos de interesse para as crianças.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

Torna-se igualmente relevante caracterizar e perceber o contexto socioeducativo em que estive inserida como estagiária, percecionando a escola como organização educativa, tendo consciência que para tal é necessário “a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de política e objetivos educacionais” (Lima, 2011, citado por Caixeiro, 2014, p.14) que, por si só, são influenciadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A organização socioeducativa em que estagiei pertence ao ensino público e foi fundada em 2002, tendo sido construída, de raiz, para este fim. Como referido atrás, esta pertence a um Agrupamento de escolas de ensino público que, como consequência do processo de reorganização da rede escolar no ano letivo de 2012/13, se agregou a outros dois, congregando assim 10 escolas: dois Jardins de Infância, três escolas de 1º Ciclo com Jardim de Infância, duas escolas com apenas 1º Ciclo, duas escolas com 2º e 3º Ciclos e uma escola Secundária com 3º Ciclo, sendo esta última a sede do agrupamento.

Relativamente à população discente do agrupamento, segundo o P.E.A. (2019), apesar da grande maioria dos alunos evidenciar sinais de estabilidade e capacidade

financeira, cerca de 15% necessitam de auxílios económicos por parte da Ação Social Escolar. Importa destacar que, aproximadamente, 65% dos alunos de uma das escolas do agrupamento contam com o apoio social escolar, sendo que esta apresenta um número significativo de alunos com fraca assiduidade e pontualidade.

O agrupamento aposta na criação de uma Escola Inclusiva, tendo em conta três dimensões, que não podem sofrer qualquer negligencia ou hierarquização: dimensão ética, dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovem e enquadram a ação escolar e da sua comunidade educativa e dimensão referente às práticas educativas. “A inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos” (P.E.A., 2019). Consciencializando-se disto, o agrupamento compromete-se a sensibilizar os seus alunos para a prática responsável dos seus deveres e direitos de cidadania e da qualificação profissional, tornando-se uma escola inclusiva e abrangente, com capacidade de respeitar a diversidade e multiplicidade.

Conforme o P.E.A. (2019), é de responsabilidade do Agrupamento promover a formação integral dos indivíduos, preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora, sendo esta uma das missões do mesmo. As restantes missões assentam em prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuir para a formação de cidadãos críticos e conhecedores dos seus direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador, e valorizar o conhecimento como condição de acesso ao prosseguimento de estudos, à integração no mundo do trabalho e ao exercício de uma cidadania ativa.

Relativamente à visão do Agrupamento, como está explícito no P.E.A. (2019), este procura sedimentar o reconhecimento do mesmo como unidade educativa de sucesso, regulamentado por práticas educativas de qualidade, que possuam a capacidade de mobilizar recursos e estratégias que garantam a plena inclusão. Com o objetivo de atuar contra o insucesso escolar, os valores do agrupamento estão assentes nos princípios: humanismo, inclusão, ética, tolerância, cooperação, responsabilidade, rigor, justiça e disciplina.

O estabelecimento onde realizei a PPSII é composto por doze salas de aula para o 1º Ciclo e 4 salas de atividades para a educação pré-escolar. Inclui também uma biblioteca escolar, uma ludoteca, um ginásio, uma secretaria, três gabinetes, sala de professores, cozinha, refeitório e dois recreios, um para cada valência de ensino.

Segundo o P.E.A. (2019), em 2019, a escola, nas suas 16 salas, era constituída por 381 alunos.

Como atividades extracurriculares, inseridas numa estratégia de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família, nesta organização socioeducativa estão presentes as três vertentes em que esta estratégia alargada assenta: as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), para o Jardim de Infância e para o 1º Ciclo, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Componente de Apoio à Família (CAF). As AAAF e o CAF de modo a assegurar o acompanhamento das crianças, respetivamente ao seu ciclo, nos momentos anteriores e posteriores do período diário de atividades educativas e nos períodos de interrupção letiva.

A organização socioeducativa supracitada funciona das 8:00h às 19.00h, encerrando para férias no mês de agosto, mas sendo assegurada a sua abertura nos períodos de interrupção letiva pelas equipas das AAAF e do CAF, tal como mencionado anteriormente. Em relação às instalações, para além das 4 salas de atividades e das 12 salas de aula, o edifício é constituído por uma cozinha e um refeitório, contínuas entre si, na parte do jardim de infância contém duas casas de banho para as crianças, uma adaptada e mais duas para adultos, também utilizada pelos restantes docentes da organização, salas de apoio, uma sala de CAF, uma biblioteca, uma sala de música e duas salas para docentes e não docentes respetivamente. A organização contém também um ginásio, mas, devido à atual situação pandémica que vivemos, os grupos do Jardim de Infância apenas tiveram acesso a este em meados do mês de janeiro. Em todas as salas de Jardim de Infância existe uma dispensa adjacente, onde as educadoras guardam, principalmente, os materiais da área das expressões plásticas e as bolachas do reforço da manhã. Na biblioteca, para além dos livros e DVDs, é disponibilizado diverso material como computadores, fotocopiadoras, retroprojektor e equipamento tecnológico. Como espaço exterior, a organização socioeducativa é constituída por dois largos recreios exteriores, um para cada valência, permitindo também que sejam cumpridas as normas da DGS relativamente à colocação dos/as grupos/salas em bolhas. Para o recreio do Jardim de Infância, para além dos triciclos que são comuns a todos os grupos, fica a oportunidade de cada sala optar, ou não, por levar brinquedos para o exterior.

Apesar do espaço bastante amplo e de uma elevada quantidade de salas, se na constituição do grupo existir, pelo menos, uma criança com Necessidades Educativas

Especiais (NEE), o número de crianças é reduzido a 20. É o caso das 4 salas de Jardim de Infância da organização, disponibilizando assim menos 20 vagas para esta valência, tendo, assim, capacidade para 80 crianças destas idades. Relativamente à valência do 1º Ciclo, esta varia consoante os anos letivos, existindo neste momento: 2 quartos anos, 4 terceiros anos, 3 segundos e 3 primeiros anos. O número de crianças também é dependente da existência de uma criança com NEE.

Tal como Mintzberg (1996) refere, uma organização é gerida através de uma estrutura mecanicista, que é caracterizada pela existência de relações hierárquicas. Com isto, como membro superior desta hierarquia, encontra-se o Conselho Geral pertencente às 10 organizações socioeducativas do Agrupamento, em que se insere o presidente do agrupamento, o/a diretor/a, 8 membros do pessoal docente, dois do não docente, dois alunos, quatro pais/encarregados de educação, três representantes do município e dois da comunidade local. De seguida, encontra-se a direção, constituída pelo/a diretor/a do agrupamento, que realiza as suas funções na sede deste, e um coordenador de estabelecimento por cada organização pertencente. Ao mesmo nível hierárquico encontram-se os conselhos pedagógico e administrativo. O primeiro é constituído pelo/a diretor/a e coordenadores/as do agrupamento.

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

Qualquer estabelecimento educativo deve priorizar o trabalho em equipa e as relações entre todos os membros educativos, pois “A cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 300). Neste sentido, importa, primeiro, conhecer os elementos que constituem a equipa educativa.

Como tal, é essencial referir que a equipa educativa do Jardim de Infância é composta por 13 elementos, incluindo docentes e não docentes, sendo uma destas últimas “Auxiliar de Serviços Gerais”. Por sua vez, a equipa docente da organização socioeducativa consiste em 16 indivíduos, sendo que 4 são educadoras titulares de Jardim de Infância e 12 são professores/as titulares de 1º Ciclo. A equipa educativa da organização é também formada pelas Ajudantes de ação Educativa, cozinheiras, terapeutas de apoio educativo e membros de CAF/AAAF. Por pertencer ao ensino público, a equipa de educadoras é coordenada pelo Departamento Pré-Escolar, em que o/a coordenador/a é geral para todo o agrupamento. Contudo, esta não leciona neste estabelecimento. Enquanto a grande parte dos elementos da equipa docente do Jardim

de Infância tem mais de 50 anos, a maioria da equipa não docente deste encontra-se na faixa etária dos 25-40 anos. Apesar de quase todas as educadoras trabalharem neste estabelecimento há mais de 10 anos, apenas se verifica essa situação com uma das Ajudantes de ação Educativa. Apenas duas das quatro educadoras é que recebem, anualmente, estagiárias, contudo, ambas demonstram estar bastante à vontade e acostumadas a recebê-las, facilitando a integração do novo membro, mostrando o seu apoio e ajudando e ensinando ao longo de todo o percurso, algo que foi bastante notório no meu caso e da minha colega de estágio. É relevante também mencionar que, a Ajudante de ação Educativa de sala, especificamente na que estagiei, possui exatamente esta mesma postura para comigo.

Através de uma conversa informal com a Educadora cooperante, esta refere que a situação pandémica e a consequente obrigatoriedade dos grupos de não se misturarem afetou a interação e cooperação entre salas e equipa educativa, nomeadamente na realização de trabalhos e projetos em conjunto. Todavia, existe uma boa comunicação e partilha entre todas, o que promove o bem-estar, segurança, igualdade de conhecimentos de e entre todas as crianças, podendo ser verificado nas trocas de livros entre salas e na comunicação de incidentes entre crianças de grupos distintos.

Também em contexto de conversa informal, a educadora cooperante explicou que, anualmente todos professores e educadores têm direito e realizam determinadas horas de formação. Estas são oferecidas por diversas entidades, como por exemplo, instituições de ensino e a câmara municipal. No início do ano letivo, nas reuniões de departamento é questionado aos professores e educadores quais são os seus interesses relativamente à escolha de formações. As entidades que oferecem certa formação, enviam a informação sobre esta ao agrupamento e este reencaminha-a para o pessoal docente, que tem a liberdade por optar por realizá-la ou não. Para além de permitirem que a cooperação acima referida seja fomentada e solidificada, estas formações amplificam o nível de qualificação da equipa, do próprio ensino e, consequentemente, da organização socioeducativa.

Relativamente à equipa educativa de sala com que realizei o estágio, esta é composta por uma Educadora (Educadora cooperante) e por uma Ajudante de ação educativa. Relativamente aos horários, para ambas são fixos, a Ajudante de ação educativa inicia primeiro as suas funções às 8:30h, terminando-as às 16:30h, e a Educadora cooperante entra ao serviço às 9h, terminando a componente não-letiva às

15h. É importante referir que, tanto a educadora como a organização socioeducativa não adotam nenhum modelo pedagógico, sendo que a primeira menciona preferir ser flexível e ir alterando as suas práticas consoante os mais recentes modelos, estudos e formações pessoais.

A Educadora cooperante exerce as suas funções nesta organização há 13 anos, altura que a Ajudante de ação educativa de sala já tinha ingressado nesta instituição, tendo trabalhado em conjunto por inúmeras vezes, partilhando entre si, através de conversas informais, ideias e informações relevantes e planificam as tarefas e momentos do dia. Esta comunicação entre ambas é fulcral para estimular um bom trabalho cooperativo, com espírito de entreajuda e de partilha, que criará um bom clima e ambiente, favorecedor ao desenvolvimento holístico das crianças, pois este trabalho “é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.” (Silva et al., 2016, p. 29). Relativamente à minha integração na equipa educativa de sala, estes princípios foram tidos para comigo por parte de ambas, na qual eu tentei também os transmitir em retorno, o que facilitou bastante o meu acolhimento, podendo compreender como deve de ser realizada a cooperação entre todos os elementos, de modo a desempenhá-la como futura Educadora de Infância.

## **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

O ambiente educativo “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e de bem-estar estético” (Portugal, 2012). A organização do ambiente educativo é caracterizada pela interligação entre as dimensões da organização de grupo, do espaço e do tempo, sendo que, segundo Cardona (1992), não é possível analisá-las separadamente, em relação à organização do ambiente educativo da sala. Como tal, importa caracterizar cada uma destas dimensões consoante o contexto educativo a ser estudado.

### **2.4.1. Tempo e Rotina**

Folque et al. (2015) defendem que, é através da existência de uma rotina que iremos reconhecer a razão da atividade que estamos a realizar e os contextos da vida em que participamos e desenvolvemos se organizam, fazendo parte dela de forma mais autónoma e como protagonista da mesma. Hohmann e Weikart (2003) sublinham que, a existência de uma rotina diária irá oferecer uma base para os acontecimentos do dia,

que definirá o modo como as crianças utilizam as áreas e o género de interações que estas estabelecem com os pares e com os adultos. Importa também ter em consideração que, o dia e a semana devem ser organizados “de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Formosinho & Araújo, 2013, p.43) e que é importante “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p.5). É relevante ter sempre em consideração que, tal como Cardona (1992) menciona, a existência de uma rotina não é sinonimo de rigidez, logo esta deve ser flexível de modo a responder às necessidades das crianças e se adaptar aos momentos espontâneos do dia. É de importância mencionar que a Educadora cooperante vai de acordo com a mesma linha de pensamento e que, a mesma, é implementada com este grupo de crianças desta sala.

Tendo em conta todos os aspetos supramencionados, tanto a instituição como a Educadora cooperante implementaram um dia tipo, pensado de acordo com as características individuais e as rotinas das famílias, importa assim apresentar a rotina diária específica do grupo com quem estagiei, representando-a na tabela abaixo e descrita de seguida.

**Tabela 1**

*Organização do dia (flexível)*

Horário	Rotina
8h	Abertura da instituição
9h-9:30h	Acolhimento e realização do desenho matinal
9:30h-10h	Realização de atividades de escolha livre
10h-10:15h	Reforço da manhã – leite e bolacha
10:15h-10:45h	Atividade orientada de grande grupo
10:45h-11h	Momento de higiene
11h-11:30h	Brincadeira ao ar livre
11:30h-11:45h	Momento de higiene
11:45h-13h	Almoço
13h-13:15h	Momento de higiene
13:15h-15h	Atividade livre ou orientada
15h-19h	Prolongamento de horário
19h	Encerramento da instituição

Tal como podemos verificar na tabela acima representada, um dia tipo desta sala inicia-se às 8h com a abertura da instituição, contudo apenas as crianças inscritas nas AAAF podem ser acolhidas antes das 9h. Durante o acolhimento das AAAF, as crianças brincam livremente no recreio ou na sala reservada para o efeito e, devido à situação pandémica, em bolhas. Às 9h encaminham o grupo para a casa de banho e, seguidamente, para as salas. A partir desta hora, as crianças são acolhidas à porta da escola por duas Ajudantes de ação Educativa e encaminhadas, posteriormente, para a sua sala, podendo entrar apenas até às 10h, salvo justificação e aviso prévio. Caso a Educadora queira falar com um/a Encarregado/a de Educação, ou vice-versa, a Ajudante de ação Educativa que se encontra à porta avisa a Educadora e esta dirige-se ao exterior para conversar com quem pretende. Ao entrar às 9h, as crianças dirigem-se ao Mapa das Presenças e marcam a sua presença, de seguida, caso ainda não estejam na mesa, colocam papeis, lápis, de cor e de carvão, e caneta de feltro, desenhando, subsequentemente, o desenho matinal. Neste as crianças escrevem o seu nome, quem não sabe ou ainda está a aprender é auxiliado por uma das adultas e aguardam que alguém lhes coloque a data. Os desenhos matinais são livres, de modo a estimular a criatividade e grafismo das crianças, não havendo temática obrigatória, à exceção de uma festividade (Dia das Bruxas, Natal, Páscoa...) ou um aniversário de uma criança, em que o desenho de cada é utilizado para realizar o livro de anos.

À medida que as crianças vão acabando de pintar, dirigem-se a uma adulta da sala, explicam oralmente o que desenharam, indicam o que querem que esta anote a lápis e vão colocar no seu cacifo. Após terminarem vão buscar um jogo de mesa para, individualmente, em pares ou em grupo se entreterem até ao toque do sino, tocado por uma criança escolhida pela educadora, que indica a hora de arrumar e sentar no tapete. A existência deste momento de jogos de mesa no quotidiano do grupo torna-se fulcral pois, tal como, Kishimoto (2010) afirma, possibilita à criança conhecer outras realidades e formas de jogar e, para Kushner (2012) prepara as crianças para a vida adulta, podendo ser um meio para a aquisição de conhecimentos, ou seja, o jogo, para além de assumir uma dimensão lúdica, através de intencionalidades provenientes do/a educador/a ou de outro adulto, a criança pode desenvolver aprendizagens, estando cativada para o mesmo.

Este toque acontece por volta das 10h, tudo é arrumado e a Educadora cooperante prepara-se para o momento seguinte, enquanto as crianças se sentam.

Entre as 10h e as 10.45h, existem momentos de tarefas orientadas e do reforço da manhã, a ordem destes varia diariamente, dependendo das atividades a realizar. Às sextas-feiras, são realizadas as sessões de ginástica e dança, por serem sessões mais demoradas, a hora de arrumar em vez de ser às 10h é às 9:30h, lanchando no fim da sessão.

Por volta das 10:45h, o grande grupo é encaminhado para a casa de banho, nesta são realizadas duas filas, das raparigas e dos rapazes, as primeiras vão às sanitas pequenas e os restantes às sanitas altas. Depois de acabarem de realizar a higiene, vão se sentando nos bancos em frente à casa de banho e aguardam que a Educadora os chame para se colocarem em comboio. Este torna-se um momento de espera, um dos mais propícios a gerar conflitos, em que a Educadora procura arranjar estratégias para a gestão destes e lhes promove conhecimentos de como podem lidar com momentos de espera ou parados como aquele.

De seguida, caso as condições atmosféricas o permitam, vão para o recreio brincar livremente, no espaço reservado à sua sala, no parque infantil ou no monte de terra, local escolhido pela adulta que os acompanha, de modo a evitar que, nestes tempos de pandemia, se juntem com os grupos das outras salas. Sendo um momento de brincadeira livre, torna-se um período do seu quotidiano bastante relevante, pois o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p.11). Como tal, neste momento de recreio, procura-se que as crianças adquiram diversas capacidades ao nível da linguagem, das habilidades motoras, sociais e cognitivas e, através de brincadeiras que estimulem a criança a vivenciar o mundo do faz de conta, sejam apeladas ao mundo imaginário (Kishimoto, 2010).

Às 11:30h, dirigem-se novamente à casa de banho para realizarem a higiene e, posteriormente, em comboio, são encaminhados para o refeitório para almoçar, com o auxílio da Educadora e da Ajudante de ação educativa de sala até ao 12h, hora que estas vão almoçar. Depois disso, ficam acompanhados pela Auxiliar de Serviços Gerais, que, até ao fim do 1º período, era a auxiliar D., passando a ser a auxiliar P. a realizar esta função após a saída da primeira. No fim do almoço, esta leva-os para realizarem, mais uma vez, a higiene para irem brincar para o recreio até às 13h, momento que a Educadora vai buscar o grupo e leva-os para a sala de atividades, depois de irem realizar a higiene.

Entre as 13h e as 15h, as atividades realizadas são muito diversas, variando todos os dias, as mais comuns são tarefas orientadas, leituras de histórias, terminar de trabalhos ou desenhos antigos e brincar em estações. Perto das 15h, uma criança, escolhida pela Educadora, toca o sino e, caso ainda não o estejam, sentam-se no tapete, tem-se a conversa de final de dia e preparam-se para que as monitoras das AAAF cheguem. Às 15h, estas vêm buscar as crianças que estão inscritas nestas atividades e as restantes são levadas à porta da instituição e entregues ao familiar que as veio buscar.

#### **2.4.2. Espaço e Materiais**

O espaço é um elemento importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no sentido que este “na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” Zabalza (1998, p. 236). Tendo isso em consideração, o espaço deverá facilitar tanto quanto possível a escolha de atividades das crianças, proporcionando-lhes segurança, conforto, estimulando à autonomia e à cooperação (Araldi et al., 2007). Importa também, segundo as mesmas autoras, garantir que todos os espaços promovam o desenvolvimento global da criança, a sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade.

Portugal (2012) refere que, o espaço pode ou não ser um facilitador da autonomia, rotinas, conforto e bem-estar das crianças e, tal como a rotina, a organização deste pode promover ou restringir o jogo e as interações do grupo. Contudo, tal como Folque et al. (2015) referem, a organização do espaço deve ser também pensada em função dos adultos, retratando a vida daqueles que o utilizam, pois é um local de vida, trabalho e aprendizagem para todos os seus intervenientes.

Segundo Post & Homman (2011), é importante que o espaço pensado para o grupo de crianças inclua áreas evidentemente delineadas. Estas, muito frequentes nas salas de atividades de Jardim de Infância, devem ser “espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22), tendo sempre consciente as diversas áreas de conhecimento e conhecimentos que provêm da utilização delas. Por sua vez, o espaço da sala de atividades, onde realizei a PPS II, encontra-se também organizado por áreas, que irei descrever de seguida. Todas as áreas possuem um limite máximo de crianças,

existindo, em cada uma delas, um quadro dividido em tantos quadrados como o número de crianças que podem ocupar ao mesmo tempo aquela área. Assim, as crianças que chegam às áreas, colocam o seu símbolo no quadro e quando este está completo, podem perceber que já mais ninguém pode frequentar aquela área. Esta limitação por área ocorre por se ter consciência que “o espaço da escola deve atender aos critérios de organização, que se resumem em estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência, pois os diversos componentes relativos ao espaço é que irão definir o cenário das aprendizagens” (Forneiro, 1998, citado por Araldi et al., 2007). Araldi et. al. (2007) acrescentam ainda que, um ponto importante nas idades entre os 4 e os 6 anos refere-se ao espaço que proporciona o desenvolvimento e aprendizagem da identidade pessoal, um local onde cada criança tenha seu território delimitado. Para além de garantir as necessidades das crianças, esta limitação de crianças por área, irá também reduzir a possibilidade de conflitos, devido à inexistência de espaço e de objetos suficientes para um número superior de crianças definido pelo/a educador/a.

A área mais requisitada é a da casa e do minimercado, ou do jogo simbólico, onde eles recriam figuras e situações do quotidiano, como, por exemplo, pais e vendedores de loja, utilizando e explorando os brinquedos e roupas à disposição. Muitas vezes é possível verificar que, as crianças, realizam uma interpretação das ações que observam das pessoas, especialmente adultos, mais próximos no seu contexto não escolar. Um momento em que foi possível verificar a preferência por esta área foi quando a Educadora cooperante pôs em prática, pela primeira vez, o uso dos símbolos no momento de brincadeira livre por áreas, em que “A área mais desejada, como era expectável, foi a casa de bonecas (...) (nota de campo de 2 de novembro de 2021)”. Durante o meu período de estágio, esta área sofreu duas alterações, a primeira foi o adicionar de uma máquina registadora de brincar oferecida pela educadora e a segunda foi no realizar do Projeto Operação Dentes Saudáveis, em que se adicionou um consultório de dentista nesta área.

A área da matemática e da escrita, ao longo do meu período de estágio, foi cada vez mais utilizada, sendo que no início do ano letivo a área que “(...) não teve ninguém foi a área da escrita e matemática” (nota de campo de 2 de novembro de 2021). Esta está distribuída entre um móvel e um quadro magnético com espaço de arrumação na sua parte inferior, sendo constituída, maioritariamente, por jogos, que vão desde jogos de mímica a puzzles. A área da matemática e da escrita é utilizada, frequentemente,

após a realização do desenho matinal, no momento dos jogos de mesa e pelas crianças mais velhas. Com isto, apesar da sua arrumação ser num local fixo, os seus jogos e material são utilizados tanto numa das mesas da sala como no tapete. Neste móvel estão também incluídos os materiais de desenho, corte e colagem.

Por outro lado, a área da pintura é muito pouco utilizada. Nesta existe um cavalete duplo, pincéis e outros materiais de pintura. Os boiões de tintas encontram-se na dispensa da sala e as folhas brancas por cima do cavalete, sendo apenas utilizados quando solicitados à Educadora nos momentos de brincadeira livre por áreas. Porém, a maioria das atividades de pintura são orientadas e realizadas em cima da mesa grande da sala. Esta é uma área que as crianças são livres de “experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas.” (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

Tal como a área da pintura, a área da biblioteca tem uma utilização bastante reduzida, sendo a A.R. quem mais vai para lá, especialmente nos momentos que se encontra mais agitada, por a leitura de livros ser uma atividade que a relaxa e lhe cativa. Nesta existe um pequeno sofá, um pouf, uma caixa e uma pequena estante, as últimas duas com livros, de diversos temas, personagens e anos de publicação. Nesta parte da sala também se encontra uma mesa e cadeira, onde a Ajudante educativa de sala realiza a maioria dos seus trabalhos.

Na área do tapete é realizada a maioria dos momentos de grande grupo, como a dinamização de histórias, o escutar de músicas e conversas. Na parede em que este se encontra, é onde está afixado o mapa das presenças, os dias da semana, a data e estações do ano, ao nível das crianças para que sejam elas a preenchê-los. Os jogos de chão são utilizados nesta área, como tal, a área dos jogos de chão encontra-se adjacente a esta. Desta última área, os mais utilizados são os legos, havendo tamanhos distintos destes, bonecas pequenas e as suas casas, animais de borracha e blocos geométricos de encaixe. Havendo assim uma estante com 12 caixas pequenas e, de fora desta, mais duas médias e quatro grandes, ou seja, muita diversidade de jogo e brinquedos de chão.

Com a mesma diversidade e opção de escolha, existe a área dos jogos de mesa, com uma estante para os jogos e outra para os puzzles, sendo estes últimos os mais utilizados pelo grupo, principalmente, no início do meu período de estágio, outubro de 2021. Como referido anteriormente, esta área é utilizada diariamente de manhã, após a realização do desenho matinal e até à hora de arrumar, toque do sino. Os jogos de mesa

são bastante utilizados nos momentos de espera ou mais parados, também por incentivo da Educadora, e, tal como o seu nome indica, são jogados nas mesas, com preferência em conjunto com algum/a colega, de modo a estimular a interação e melhor relação entre pares. Esta foi a segunda área a sofrer alterações, através do trazer de novos jogos por parte da Educadora.

Por último, mas não menos importante, temos a área da garagem, que é constituída por um tapete ilustrado com estradas, vários carros com formas e tamanhos diferentes, um parque de estacionamento de madeira e um balcão de ferragens. Esta é utilizada, maioritariamente, pelas crianças do sexo masculino, sendo as brincadeiras, geralmente, em pares ou pequenos grupos, o que estimula a cooperação através do diálogo.

Os desenhos individuais são guardados pela criança que o realizou numa estante com diversos quadrados, cada um pertencente exclusivamente a uma criança, denominados de cacifos. Esta organização facilita, posteriormente, a realização do portefólio de final de ano, procurando garantir que todas as crianças levam para casa todos os seus desenhos e trabalhos, tanto livres como orientados. Importa referir que, a sala é também constituída por três mesas, em que duas são pequenas e a terceira é grande, havendo, no total, capacidade para 24 crianças se sentarem. Por ser proibido o levar de bolos para as escolas, no Mapa de aniversários, por cada mês existe um pequeno cupcake com uma vela por cada menino/a que faz anos nele, com o seu nome, a sua data de nascimento e quantos anos tem, e um cupcake gigante para que, no dia de aniversário, a criança coloque a sua vela lá e lhe cantem os parabéns. Nas paredes, encontram-se também fixados as regras da sala (respeitar os adultos; não estragar os materiais; estar bem sentado; partilhar brinquedos; ser amigo), trabalhos das crianças, por vezes, relativos a histórias ou festividades, um esquema sobre a mistura de cores, um calendário escolar e, em cada área, os placares dos símbolos individuais, que cada criança tem de levar consigo e lá colocar, de modo a sinalizar quais as crianças que estão naquela área e quantas mais podem lá estar.

Na sala existem também dois armários, onde a Educadora cooperante guarda algum material, livros seus e o dito sino. Fixado numa das portas deste, encontram-se umas placas de papel plastificado, com frases que mencionam onde se encontra o grupo, caso este estivesse fora da sala de atividades, como por exemplo, "Fomos a uma visita de estudo". Atrás da porta da sala de atividades, está um pano comprido com bolsas para que cada criança coloque o seu chapéu na que tem o seu símbolo. Tal como

não pode faltar numa sala de Jardim de Infância, em que existem diversas atividades que necessitam de rápida lavagem das mãos, existe um lavatório com sabonete e todos os materiais necessários para uma boa higiene e a garantia do bem-estar das crianças.

## **2.5. Caracterização das Famílias**

“A criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive” (Silva et al., 2016, p. 9), sendo que a primeira e principal entidade com que a criança interage é a família, é esta quem melhor a conhece e lhe estipula as regras, os valores e as práticas quotidianas. Como tal, o trabalho desenvolvido e uma boa relação com as mesmas torna-se essencial, uma vez que estas, tal como Folque et al. (2015) indicam, tem possibilidades para ajudar os/as educadores/as a conhecer e compreender as crianças, tal como os seus interesses e necessidades, alargando assim o potencial comunicativo das crianças mais novas. Por sua vez, caracterizar as suas famílias, não significa determinar a identidade das crianças, mas sim, “poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p.66).

Através das fichas individuais das crianças, pude recolher os dados necessários para as caracterizar. As famílias das crianças, na sua maioria, apresentam uma estrutura familiar nuclear, com níveis socioeconómicos e escolaridades bastante semelhantes, com profissões de diversas áreas e praticamente todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de duas mães, mas que não dificulta a compreensão mútua nos diálogos estabelecidos entre o familiar e os agentes educativos. Em relação à escolaridade das famílias, as mães possuem um nível mais idêntico, com 8 licenciaturas, 5 mestrados, 4 com 12º ano, uma com pós-graduação, uma com doutoramento e a restante com um curso profissional. Por sua vez, os pais possuem níveis de escolaridade bem mais diversos, em que 5 são licenciados, 3 são mestres e 3 têm o 12º ano, dois com pós-graduação, dois com 11º ano e dois com 9º ano, restando 3 pais que se dividem entre doutoramento, curso técnico e bacharelado. Ao analisar estes dados é possível concluir que as habilitações das famílias das crianças do grupo em questão representam um elevado grau de escolaridade e formação.

Relativamente às faixas etárias das famílias, os pais têm uma média de idades superior ao das mães, sendo que a média de idades total é de, aproximadamente, 41

anos, tendo em consideração que 28 dos familiares se encontram na faixa etária dos 40-49 anos, 10 na dos 30-39 anos e 2 na faixa etária dos 50-59 anos. Respetivamente ao número de irmãos, apenas 4 crianças são filhas únicas, 11 têm apenas um irmão, 4 têm 2 irmãos e há ainda 1 criança com 4 irmãos, sendo que grande parte dos irmãos das crianças frequenta a mesma organização socioeducativa. Com isto, é possível concluir que, os núcleos familiares da maioria das crianças se definem como núcleos de famílias não numerosas, em que, metade destes são constituídos por 4 elementos. É importante referir que, uma criança possui os pais separados, estando entregue à guarda da mãe.

As famílias, costumavam ser uma parte bastante participativa na sala, em que, tal como a Educadora partilhou por diversas vezes, os pais entravam nesta, viam o que os filhos andavam a realizar e a aprender, participavam em ocasiões festivas dentro da instituição, mas devido à questão da pandemia do Covid-19, essa interação não foi possível. Contudo, é importante que esta exista, pois devemos estar sempre conscientes que vivemos “numa sociedade em que os pais se veem muitas vezes sobrecarregados é fundamental que se sintam valorizados e integrados no ambiente educativo e não como intrusos na escola do seu próprio filho.” (Folque et al., 2015, 28). Posto isto, cabe ao/à educador/a estar atento a esta questão, pelo que com este grupo, agora, maioritariamente, é realizada por conversas informais à chegada das crianças, quando solicitado por uma das partes, em que existem partilhas significativas entre ambas as partes. Esta comunicação acontece também todas as quintas-feiras, em que a Educadora cooperante pede aos pais de 3 crianças, alterando todas as semanas as escolhas, para que se dirijam à escola para terem uma reunião individual com ela. Outras formas de comunicação e partilha entre escola – família são por telemóvel e o levar de trabalhos realizados na escola para casa, geralmente relacionados com alguma época festiva. No final de cada período, a Educadora realiza as avaliações individuais, colocadas no portal do agrupamento, e, no final do ano letivo, levam também para casa um portefólio individual anual, ou seja, uma capa e um dossier com todos os trabalhos e desenhos dos seus educandos, realizados ao longo do ano. Um trabalho realizado em conjunto e regularmente, é o trazer de casa um livro, em que a Educadora ia lendo-os ao grupo e trabalhando-os com eles.

## 2.6. Caracterização do grupo de crianças

Tal como referido anteriormente, a terceira dimensão pertencente ao ambiente educativo é o grupo, em que as crianças são o centro da ação educativa e, como tal, torna-se essencial compreender e caracterizar o grupo de crianças visado. Para tal, é necessário estar sempre consciente que, conforme Ferreira (2004) refere, as crianças são atores sociais, que vivenciam diversas experiências ao longo da sua vida conforme a sua cultura. Posto isto, devemos de considerar cada criança como um ser único e diferente de todas as outras, tendo em consideração a sua heterogeneidade relativamente: ao grupo sociocultural pertencente, género, faixa etária e o seu percurso institucional. Numa caracterização de grupo existem três aspetos fundamentais a descrever: potencialidades, fragilidades e interesses do grupo.

Assim sendo, o grupo é constituído por 20 crianças, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, são na totalidade de nacionalidade portuguesa e duas têm NEE, uma com síndrome de Down e outra com síndrome de Noonan. Contudo, 5 crianças da sala frequentam apoios, nomeadamente terapia da fala, apoio psicopedagógico e acompanhamento psicológico. No que diz respeito à distribuição de idades, este é um grupo composto por 6 crianças de 4 anos, 3 de 6 anos e 11 de 5 anos, sendo que 7 destas últimas têm matrícula obrigatória no 1º Ciclo no próximo ano letivo e as restantes possuem matrícula condicional. É importante referir que, por se encontrarem em níveis de desenvolvimento diferentes, ajudam-se e apoiam-se mutuamente, caso disso é a influência positiva da L.M. e da L.L. na In. a nível de grafismo, em que a terceira observa os desenhos das amigas mais velhas e tenta reproduzi-los.

Em relação ao percurso institucional do grupo, apenas duas frequentavam a organização no ano anterior, inclusive na mesma sala com a Educadora cooperante, as restantes é a primeira vez que a frequentam. Praticamente a totalidade do grupo reside na área da escola, existindo apenas 4 exceções. É relevante mencionar que, todo o grupo utiliza o serviço de almoço e o prolongamento de horário, sendo que 13 crianças saem até às 17:30h e as restantes 7 até ao fecho da instituição, 19h. A duas crianças do grupo foi solicitado o adiamento escolar e apenas uma deste usufrui de Subsídio de Apoio Social, pertencendo ao escalão B.

Em primeiro lugar irei apresentar as potencialidades, a primeira que devo destacar é a destreza em dançar. É um grupo bastante criativo no que toca a este exercício, que possui uma boa coordenação motora e tem bastante facilidade em

decorar e reproduzir coreografias, não mostrando muito embaraço por realizarem danças em frente às outras crianças. A segunda é a curiosidade e vontade em saber ler e escrever, em que quase todas as crianças de 5 e 6 anos sabem escrever o nome próprio e, algumas, o apelido, várias de 4 anos já começam a aprender e têm demonstrado pouca dificuldade nessa aprendizagem, existindo ainda uma criança que já sabe ler e perceber quais as letras que faltam em determinada palavra para a completar. Relativamente à destreza do desenho, a maioria das crianças mais velhas já possuem um elevado desenvolvimento desta, com grafismos perceptíveis e realistas, principalmente a L.L., a L.M. e a Mg., as mais novas demonstram uma rápida evolução e desenvolvimento da mesma.

É um grupo bastante dócil e carinhoso, com atitudes solidárias e compreensíveis para com os pares, nomeadamente para com os mais novos, que demonstra agrado pelos afetos dados pelas adultas e pelas outras crianças, em que, por exemplo, ao chegar e sair da sala abraçavam a Educadora e a mim. Este carinho é observado também na L.L. e na L.M. para com a A.R., de modo a ajudá-la, por esta ter trissomia 21, nos momentos do quotidiano que ela sente maior dificuldade a realizar e ultrapassar. Por sua vez, esta última possui uma grande facilidade na compreensão do que lhe é dito e pedido, na realização de puzzles de forma rápida e fácil, sejam estes de qualquer dimensão, à hora de almoço necessita de pouco auxílio para comer, conseguindo segurar os talheres firmemente e demonstra bastante vontade em falar, repetindo expressões que costuma ouvir, como, por exemplo, “aiaiai” ou “fazer oó), sendo uma destreza em que, nestes últimos 4 meses, se tem verificado um elevado desenvolvimento.

No Projeto Curricular de Grupo (P.C.G.) (2021), a Educadora cooperante acrescenta que, este é um grupo heterogéneo, alegre e muito comunicativo, que demonstrou uma adaptação das crianças novas dentro dos parâmetros considerados normais. É um grupo com boa capacidade de motivação para o trabalho diário, bem como para a execução das atividades propostas e as que se propõem.

Relativamente às fragilidades, existem três principais, o mau comportamento, a hora da refeição e a falta de sentido de grupo, ou seja, não é um grupo unido, mas sim estão constantemente em pequenos grupos. Em relação à primeira fragilidade, os maus comportamentos são constantes e diários, ocorrendo, maioritariamente, nos momentos de recreio, em que os mais frequentes são o bater, o ofender e a realização de birras, dependendo bastante do adulto na resolução de conflitos. Respetivamente à dificuldade

à hora de almoço, consiste, essencialmente, salvo certas exceções, à pouca abertura a novos alimentos, especialmente, quando é peixe e novos legumes ou leguminosas, dependendo, novamente, do adulto nestes momentos. Apesar de ser um grupo considerado assíduo e pontual, conforme o P.C.S. (2021), existem cerca de três crianças que, durante todo o 1º Período, chegaram, constantemente, atrasadas, o que prejudica o seu desenvolvimento e aprendizagem e a dinâmica das suas rotinas.

Considero relevante mencionar que, por praticamente todo o grupo frequentar pela primeira vez este jardim de infância, provenientes de distintas instituições, é notória a elevada disparidade de desenvolvimentos e aprendizagens, nomeadamente na forma de estar em contexto de sala de atividades e conhecimentos nas diversas áreas do saber. Especificando agora em três crianças consideradas de mais problemáticas, tenho a salientar o Gu., o Gi. e a MJ. Os dois últimos, já com 5 e 6 anos, respetivamente, demonstram bastante dificuldade em se concentrar, captar informação, falar e desenhar, sendo que estas últimas duas, a Educadora sente dificuldade em auxiliá-los, principalmente, devido à constante hora tardia de chegada destes, considerando que ambos possam ter uma NEE ainda por sinalizar. Relativamente ao Gu., apesar da enorme evolução que realizou no 1º período, este demonstra possuir algum atraso no seu desenvolvimento cognitivo, mas com oportunidade de ser resolvido até à idade de ingresso no 1º Ciclo. Com isto, na sala existem 2 crianças que foram encaminhadas para consultas de desenvolvimento e outras duas para uma avaliação psicológica.

A única situação em que a A.R., criança com síndrome de Down, destabiliza o grupo é quando demonstra cansaço, frustração ou entusiasmo excessivo, em que tem a tendência a gritar, tendo de ser imediatamente advertida por uma das adultas da sala. A respeito da motricidade fina, existem algumas crianças que demonstram dificuldades, nomeadamente, a nível do recorte. A Educadora cooperante tem também vindo procurar a desenvolver com o grupo o uso do lápis de cera deitado, mas as crianças ainda não adquiriram essa destreza e têm demonstrado bastante dificuldade em tal. Relativamente à área da expressão e comunicação, especificamente a nível da articulação de palavras e estruturação frásica, com pouco vocabulário, há a registar alguns casos pontuais de crianças com dificuldades na mesma, sendo que 11 destas foram referidas na avaliação diagnóstica, existindo 5 crianças que já se encontram a frequentar terapia da fala.

Por fim, mas não menos importante, importa caracterizar e conhecer os interesses do grupo. Tal como é referido no P.C.G. (2021), são crianças que, tal como todos os seres humanos, demonstram necessidade de amor, segurança, apreço,

reconhecimento, valorização, estabilidade, afirmação, responsabilidade e atividade/ação, em que a intensidade destas necessidades varia de criança para criança, dependendo das circunstâncias, suas experiências de vida e como o seu modo de ser e estar. Como a maioria das crianças, este grupo tem bastante prazer em correr, brincar e explorar a natureza, principalmente, quando vão para o monte de terra de largas dimensões que existe no recreio. Ao partilharem o que realizaram no fim de semana, é perceptível que este interesse se transpõe para o contexto familiar, com as habituais idas ao parque e às terras dos avós, como, Vidigueira, Barrocas e Alentejo, tal como as bastante apreciadas idas ao cinema.

Ligado às artes dramáticas e musicais, o grupo aprecia bastante cantar, dançar e realizar jogos rítmicos, sendo bastante visível nas sessões de dança orientadas por mim semanalmente e nos momentos de grande grupo em que se coloca música para cantarem e escutarem ou quando os desafio a reproduzirem os ritmos que estou a realizar, as músicas do Luccas Neto e da Disney são dos gostos preferidos deles. O grupo demonstra bastante interesse em jogos, sendo que os de mesa mais frequentemente jogados são do jogo do galo, da mímica, o loto e puzzles, e de jogos de chão, maioritariamente, as crianças escolhem os legos e as pequenas construções. A maioria das crianças têm demonstrado interesse pelas atividades realizadas no domínio da Educação Artística, como por exemplo, nos dias em que se realizam pinturas, o entusiasmo é geral, principalmente, se for uma atividade que envolva explorar as tintas com as mãos, como, por exemplo, a técnica da digitinta. Apesar de a hora de almoço não ser um período considerado fácil relativamente aos gostos das crianças, sempre que alguma criança ou a Educadora leva para a escola uma fruta ou algo para experimentar, todo o grupo prova pelo menos uma vez e é costume a maioria gostar desse alimento, tal como aconteceu quando provaram as cenouras minis, os diospiros e as bolachas em S.

Diariamente, é lida, pelo menos, uma história de um livro, em que durante toda a leitura, à exceção da MJ., do Gu. e do Gi, todo o grupo presta atenção, questiona e tem curiosidade em ver as imagens que as páginas contêm. Tal como referido no PCG (2021), todas as crianças deste grupo frequentam a área da Biblioteca, respeitando as regras combinadas em conjunto e onde todos realizam leitura através de imagens. Além disso, há muitas crianças neste grupo que ao fim-de-semana frequentam várias atividades em Bibliotecas com a família e que, quase diariamente, trazem livros de casa para serem trabalhados em várias situações na sala de aula.

Em conversa com eles, de modo, a compreender em que assuntos tinham interesse em explorar e entender melhor, pude entender que as maiores curiosidades eram sobre o Corpo Humano, desde o funcionamento, à higiene e ao motivo de possuírem determinada parte do corpo. Sempre que uma época festiva se aproxima, as crianças tendem a trazer roupa relacionadas com essa festividade e, no dia em que esta é celebrada em contexto escolar, as crianças gostam de se mascarar ou vestir acessórios e roupa alusivos a essa celebração, tal como pude observar no Halloween, época natalícia e Carnaval. Contudo, algo que pude verificar que nem todo o grupo aprecia, especialmente, os rapazes mais velhos e a AR., é o desenhar.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

De modo que uma intervenção pedagógica faça sentido, desde o início, o/a educador/a necessita de ter um conjunto de intencionalidades. Desta forma, segundo Silva et al. (2016), para que um profissional possa justificar o porquê da sua ação e o que pretende alcançar, dar-lhe sentido e ter um propósito, necessita das suas intencionalidades, que devem conter reflexões e observações continuadas sobre as mesmas. Com isto e tendo em atenção as caracterizações supramencionadas, irei identificar os princípios e intenções que defini, no decorrer de toda a minha PPSII, para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, demonstrando uma atitude positiva, crítica e reflexiva.

Neste sentido, procurei, primeiramente, observar o grupo de crianças, o modo como a equipa desenvolve o seu trabalho e o que esta prioriza na sua prática, como estão organizados os espaços, quais os materiais disponibilizados e como se processa a rotina. Com o intuito de planejar as etapas seguintes da aprendizagem, tal como Carvalho & Portugal (2017) sugerem, através da informação retirada destas observações, retirei os aspetos mais assinaláveis das aprendizagens das crianças, considerando as suas evoluções.

Para terminar, irei avaliar de forma crítica e reflexível as minhas intenções após serem definidas e postas em prática. A avaliação é tida “como um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas.” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 23). Esta desempenha um papel essencial no campo da educação, uma vez que é através dela que um/a educador/a pode refletir sobre a sua ação, para caso necessário a possa adaptar (Cardona, 2007).

Importa também referir que as minhas intenções são baseadas nas definidas pela Educadora cooperante e as restantes educadoras da organização socioeducativa, no final do 1º período.

### **3.1. Com as crianças**

Primeiramente, irei referir as minhas intenções para com as crianças, pois estas são a base da minha prática. Com isto, a primeira intencionalidade definida para com elas foi de estabelecer uma relação de confiança e proximidade. O estabelecer desta relação, segundo Portugal (2012), é fundamental para que as necessidades físicas e psicológicas das crianças sejam respondidas, o que contribuirá para a criação de novas

relações entre pares. O estabelecimento desta relação é também necessário, para que seja possível que as crianças me encarem como uma adulta de referência, que lhes transmite segurança e a quem sintam que podem recorrer em caso de necessidade.

Sendo esta a minha primeira e principal preocupação, procurei realizar esta aproximação de forma gradual, respeitando os ritmos e espaço de cada uma, não a forçando e dando espaço à criança caso esta demonstrasse algum retrair ou desconforto com o meu aproximar, aguardando que esta me procurasse quando se sentisse cómoda. Considero ter alcançado esta intenção de forma rápida e bem-sucedida, pois, desde o princípio, as crianças sentiram o à-vontade para me procurarem, tanto para os momentos de brincadeira, como de resolução de conflitos ou transmissão de afetos. Um momento que me fez considerar que estava a concretizar esta minha intencionalidade de forma bastante rápida foi no final da primeira semana de estágio em que eu “Ao sair da organização socioeducativa na sexta-feira, as crianças gritaram euforicamente pelo meu nome e acenaram-me adeus até que eu saísse de vista” (nota de campo de 22 de outubro de 2021), tendo já percecionado que este era um grupo bastante acolhedor, que ao final do segundo dia de estágio já se mostrava habituado à minha presença.

Como segunda intenção, pretendi promover a autonomia das crianças, vendo-as como o sujeito principal da ação pedagógica, que deve ter a possibilidade de ter uma participação ativa no seu quotidiano. Para tal, é importante que seja oferecido pelo/a educador/a “actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para serem responsáveis, para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos.” (Portugal, 2012, p.55). Neste sentido, embora as crianças demonstrem desenvolvimentos e aprendizagens adquiridas bastante distintas, sendo todos igualmente relevantes, considero necessário promover a sua autonomia nos diferentes momentos da rotina, assim como nas interações estabelecidas com os pares.

Com isto, alguns momentos do seu quotidiano que eu procurei promover a sua autonomia e, conseqüentemente, maior independência do adulto foram a higiene, a arrumação de brinquedos, a marcação do mapa das presenças e do calendário, a preparação do material de desenho e a alimentação. Salientando esta última por “o grupo demonstra bastante dificuldades à hora de almoço, a nível de gostos da comida, recusando-se a comer certos alimentos” (nota de campo de 18 de outubro de 2021).

Considero ter cumprido esta intenção desde o princípio, contudo, ao longo do estágio, fui encontrando mais facilmente as estratégias necessárias para o total cumprimento desta, tais como, aguardar que experimentem de diversas formas o modo de arrumar um jogo até o conseguirem, incentivando para que realizem a higiene e que vistam os casacos sem qualquer auxílio, permitir que seja o grupo a colocar e distribuir o material de desenho e o reforço da manhã, na marcação das presenças procurar oferecer apenas a minha confirmação de que estava correto, entre outras. Com este desenvolvimento foi possível verificar uma maior apropriação do espaço e dos tempos por parte das crianças e a uma redução de conflitos significativa.

A promoção da cooperação e partilha entre o grupo, foi o que defini como terceira intenção, pretendi assim inculcar a importância destes princípios às crianças, realizar tarefas e proporcionar momentos que promovam a cooperação com ajuda mútua e estimular a unificação de grupo. Segundo Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), são os momentos de interação que possibilitam à criança adquirir noção de si própria e do outro, tornando-se companheiros e adotando significados construídos conjuntamente, alargando assim o leque de interesses e necessidades. Contudo, tal como indicam Hohmann & Weikart (2003), é importante ter consciência que, em idade pré-escolar, apesar de a preocupação pelos sentimentos e necessidades do outro começar a surgir, é normal que existam disputas, uma vez que as crianças ainda contenham alguma dificuldade em compreender a perspetiva do outro.

Como tal, tendo em consideração as minhas aprendizagens realizadas tanto na Prática Profissional Supervisionada I (PPSI) e na PPSII, nomeadamente através da observação das estratégias utilizadas por ambas as educadoras cooperantes para a gestão de conflitos, procurei implementar algumas estratégias, adequadas ao grupo em questão, que resultassem numa diminuição dos conflitos. Uma destas baseou-se no estimular as crianças para que dialogassem entre si, com o intuito de resolverem o seu desentendimento, com isto a criança tem um papel mais ativo nesta resolução. Embora ter tido de intervir em determinadas situações, considero ter consigo recorrer a esta estratégia na sua totalidade, diminuindo, ao longo do estágio, a minha participação nestes momentos de diálogo.

Algo bastante característico deste grupo é a dificuldade de brincar cooperativamente e do respeito pela vontade do outro, nomeadamente na partilha de brinquedos. Tendo em conta esta dificuldade, procurei incentivar as crianças a partilharem brinquedos e jogos, através de brincadeiras em pares, inicialmente,

exemplificando como poderiam, em grupo, recorrer ao determinado material e, posteriormente, permitindo-os que explorassem livremente este modo de cooperação. Exemplo disto foi na implementação do jogo do galo, em que, após compreenderem como realizar em conjunto o jogo, o “(...) par do Mn. e do X. como gostaram bastante deste jogo, numa mesa à parte continuaram a jogá-lo com um tabuleiro desenhado em folha e jogado com as tampas de garrafa” (nota de campo de 25 de outubro de 2021). Considero ter concretizado de forma positiva esta estratégia, pois, no decorrer da PPSII, foi-me possível verificar uma diminuição de conflitos relacionados com esta dificuldade e um aumento de incentivo por parte das crianças, sem qualquer intervenção de um adulto, em arranjar estratégias para partilhar e brincar em conjunto com os seus pares. Um dos jogos em que eu pude verificar esta evolução foi o da mímica, em que, inicialmente, eu lhes ensinei e expliquei o jogo e algumas estratégias a que poderiam recorrer para que este fosse mais justo e com uma cooperação superior, e, posteriormente, por terem apreciado “(...) tanto de realizar o jogo da mímica, pediram-me que jogasse com eles novamente (...)” (nota de campo de 17 de novembro de 2021) e explicaram às restantes colegas o que tinham aprendido comigo anteriormente, e, uns dias mais tarde, pude visualizar um pequeno grupo de crianças a jogar à mímica de forma calma e pouco conflituosa, sem qualquer auxílio e intervenção do adulto e de opção própria.

Outros momentos mais prováveis de existência de conflitos são os de transição ou mais parados. Como tal, recorri a jogos, canções e danças, de modo a ludificar estes períodos, diminuindo assim a oportunidade de tempo para que criassem conflitos entre si e, em simultâneo, incentivando para uma cooperação entre todos. Estratégia que resultou bastante bem com o grupo em questão. Uma situação em que procurei implementar estas estratégias foi no momento da higiene, um dos mais problemáticos, em que “(...) experimentei realizar jogos rítmicos com o grupo, envolvendo palmas, batimentos nas pernas e estalar dos dedos, nesses momentos e, tal como expectável, ao estar entretido com estas brincadeiras simples, o grupo manteve-se calmo, participativo e não gerou qualquer género de conflito nesses momentos” (nota de campo de 5 de novembro de 2021). Como esta, implementei esta e outras estratégias, que me puderam compreender quais são as mais adequadas para este grupo de crianças e que esta minha intenção estava a ser cumprida.

Ao entender que a música e a dança eram dois interesses partilhados entre todo o grupo e por considerar que a inteligência musical é tão importante quanto a lógica ou

emocional, acho relevante explorar e melhorar ambos os aspetos. Contudo, foi-me possível verificar que a dança é, habitualmente, o mais prejudicado entre os dois, pois no decorrer da semana são verificados alguns momentos musicais, mas, maioritariamente, sem muita expressão de dança. Como tal, optei como quarta intencionalidade educativa promover a liberdade de expressão, através da dança. Ao mencionar a dança estou a implicar também os jogos rítmicos, movimento e música, porque, tal como Maschat (1999) refere, esta última é uma forma de expressão interativa e comunicativa, em que ouvir, cantar, dançar e tocar proporcionam relações afetivas e socialização por parte das crianças.

Tendo tudo isto em consideração, procurei implementar em diversos momentos do quotidiano propostas educativas de dança, de ritmos musicais e/ou de canto, como por exemplo, por “estar com uma música na cabeça (“Quem trouxe foi o pingo-doce”), comecei a trauteá-la e ao conhecerem-na, o grupo também começou a cantá-la, enquanto realizavam o desenho da manhã. Por não se encontrarem irrequietos, continuei a cantar nesse período do dia, mas com diferentes canções, sendo a maioria alusivas ao Natal” (nota de campo de 19 de novembro de 2021). Ao dinamizar as sessões semanais de motricidade, procurei colocar sempre nos planeamentos destas atividades e momentos de dança e, ao longo de toda a sessão, introduzir música. Considerando assim, com estas sessões e momentos do quotidiano, consegui introduzir e promover mais dança e música a este grupo de crianças, desenvolvendo, conseqüentemente, a sua inteligência e saber musical.

### **3.2. Com as famílias**

Tal como supramencionado, a família é quem melhor conhece a criança e são a primeira e principal entidade com quem a criança interage. Como tal, considero essencial que a minha primeira intenção para com as famílias seja o estabelecer de uma comunicação aberta e de confiança, fomentando o trabalho cooperativo entre ambas as partes. O estabelecer desta relação permite que as famílias me considerem como uma adulta de confiança, a quem podem entregar os filhos em segurança e a meu cuidado durante o dia. Conseqüentemente, as crianças ao se aperceberem que os pais confiam e gostam da adulta com quem passam o dia, iram se sentir mais seguras e confiantes.

Devido à pandemia de COVID-19, os contactos com as famílias foram bastante limitados, pois estes não podiam entrar no estabelecimento, não existindo assim um acolhimento e comunicação presencial diária com estas. Com o auxílio da Educadora

cooperante, procurei cumprir esta intenção nas formas permitidas, nomeadamente, através da partilha dos registos fotográficos e do relato de situações e momentos transmitidos pela educadora no grupo com as famílias na rede social WhatsApp. Tal como aconteceu na celebração do Halloween, em que “ao chegarem a educadora juntou o grupo todo e tirou-lhes uma fotografia para, posteriormente, enviar aos pais (...)” (nota de campo de 29 de outubro de 2021) e na realização do projeto “Operação Dentes Saudáveis”, em que era enviada aos pais, no final de cada etapa, fotografias e relatos sobre a mesma.

A minha segunda intenção, por sua vez, relacionada com a primeira, é de informar e envolver as famílias na minha prática. Relativamente ao informar, procurei que estas tivessem conhecimento da minha pessoa, presença e intencionalidades e solicitar as autorizações para tal. Por não ter contacto presencial com as famílias, esta só pode ser possível de realizar através de papeis escritos, demonstrando-me também disponível para colaborar e esclarecer qualquer questão. Em relação às autorizações escritas, foram entregues duas, a primeira destinada a todos os familiares, contendo uma breve apresentação minha e do trabalho que iria realizar e um solicitar da autorização para o registo fotográfico e de vídeo dos seus educandos. A segunda, entregue apenas a uma família, pedindo autorização para a realização de um portefólio individual da criança com a sua educanda, tendo explícito o objetivo deste. Em ambos me comprometi a ocultar a identidade das crianças, respeitando a sua privacidade, e a utilizar as fotografias e vídeos meramente para fins académicos.

De modo a envolver as famílias, para além da partilha com estas dos registos através da Educadora cooperante, existiram dois momentos em que procurei envolver as famílias em. O primeiro foi na época do Natal, em que solicitámos aos pais que num determinado dia, 15 de dezembro, as crianças trouxessem uma camisola vermelha ou alusiva a esta festividade, para que, através de o aprender de uma canção, praticada em contexto de sala e que era “(...) acompanhada por uma dança coreografada por mim, de modo a, posteriormente, filmá-la e enviar essa gravação aos pais no Natal” (nota de campo de 17 de novembro de 2021), para que, em conjunto com o abrir das prendas de Natal realizadas na escola, a visualizassem em família.

O segundo momento foi ao longo da realização do projeto “Operação Dentes Saudáveis”, em que, por diversas vezes, solicitei a colaboração das famílias, nomeadamente na contribuição de materiais de pesquisa, e fui partilhando a cada etapa deste o que realizámos e descobrimos, tal como supramencionado.

### **3.3. Com a Equipa Educativa**

Por fim, mas de igual importância, importa mencionar as intencionalidades educativas para com a equipa educativa, nomeadamente com a equipa de sala, apesar das mesmas serem transversais a toda a equipa da organização. A promoção de um bom ambiente e de um clima de confiança e proximidade é algo fulcral para qualquer equipa. Neste é estimulado o diálogo aberto e a criação de uma relação positiva entre todos. Consequentemente, será gerado um trabalho de cooperação em equipa, envolvendo todos os elementos, que é “indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p. 29).

Definindo a promoção deste clima como primeira intenção, procurei promover através de diálogos com ambos os elementos da equipa de sala e estar receptiva a qualquer informação ou correção. Considero ter alcançado com bastante sucesso este clima e relação, tanto com a Educadora cooperante como com a Ajudante de ação educativa de sala, existindo uma forte abertura para qualquer apoio necessário, uma excelente relação entre todas e uma proximidade afetuosa. A receptividade por parte da equipa educativa em cooperar, apoiar, partilhar opiniões e informações, facilitou a fomentação deste clima e, consequentemente, o cumprimento desta minha intencionalidade.

Como segunda intenção, defini procurar informar a equipa educativa sobre todos os passos da minha intervenção, estando receptiva a sugestões de melhoria. O que considero que vá oferecer às crianças o melhor e uma melhoria do trabalho em equipa, por esta última sentir-se envolvida nas propostas educativas e sessões que eu dinamizei. Para que tal aconteça, é essencial que exista respeito e confiança entre ambas as partes, pois “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130). Mais uma vez, considero que este respeito, apoio e confiança foram constantes por ambas as partes, fomentando uma relação bastante positiva entre todas.

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Na área da educação, especificamente, a investigação desempenha um papel fulcral, pois, tal como Hamido e Azevedo (2013) referem, representa um processo indispensável para a análise das práticas e do saber educativos. Tuckman (2012) acrescenta que, a investigação é um esforço contínuo para dar respostas às questões formuladas, com o intuito de compreender uma problemática específica, em que quem investiga “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação desses factos.” (Tuckman, 2012, p. 47). Tendo tudo isto em consideração, apresentarei neste tópico a minha problemática e a razão da mesma.

De seguida, irei apresentar a revisão da literatura, aprofundando a problemática identificada, abordando a importância para a dança desde tenra idade, o papel do/da educador/a na gestão de conflitos e na dança, as razões para a existência de conflitos nestas idades e como pode a dança ajudar na gestão dos mesmos. Explicitarei, posteriormente, o roteiro metodológico e os princípios éticos pelos quais me rego durante a prática e, por fim, a análise e discussão dos resultados da investigação.

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

Ao longo da minha prática da PPSII, foi-me possível verificar, por diversos momentos, o prazer, relaxamento e diminuição da existência de conflitos por parte das crianças enquanto dançavam ou cantavam, nomeadamente nos momentos de espera ou de transição. Sendo a criação de conflitos, tal como foi referido anteriormente, uma fragilidade do grupo, ao denotar a diminuição destes em momentos de dança, decidi definir como problemática desta investigação: “Como gerir conflitos através da dança”. Os momentos de dança observados são distintos, desde livres a orientados por uma adulta da equipa de sala, tal como:

Por estarmos a fazer tempo para a chegada da monitora das AAAF, ao escutar o A. a trautear a música *Macarena*, desafiei o grupo a cantá-la e a dançar comigo a sequência de movimentos que estão interligados à mesma. Inicialmente, pedi apenas àqueles que já conheciam a sequência para que a fizessem ao meu lado, de seguida, fui ensinando progressivamente ao grupo, até que todos já a conseguisse realizar e cantar. Tornou-se um momento bastante engraçado, dinâmico e diferente, onde foi possível verificar a facilidade destas crianças em decorar coreografias e a inexistência de conflitos (Nota de campo de 16 de novembro de 2021).

Em simultâneo a isso, por a dança, ao contrário da música e das outras áreas de conhecimento, ser uma temática pouco abordada ao longo do meu percurso académico, tanto na Licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, a importância e vantagens desta na área da educação, desde sempre, esta temática me suscitou bastante curiosidade.

Com isto, considereei vantajoso, reunir uma dificuldade do grupo, os interesses deste, tais como a minha curiosidade, numa investigação, percecionando a vantagem e importância da dança na diminuição desta dificuldade, existência de conflitos, nomeadamente, na gestão dos mesmos. Tendo tudo isto em consideração, procurei conhecer com a minha investigação: a importância da dança no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de tenra idade; quais as principais razões para a existência de conflitos em jardim de infância; qual o papel do/a educador/a na gestão dos mesmos e na dança; como se pode utilizar a dança como estratégia de gestão de conflitos.

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. Conceito de dança**

De modo a compreendermos como a dança pode ser uma estratégia de gestão de conflitos, necessitamos de conhecer o conceito da mesma. Como tal, neste ponto, irei explicitar os diversos pontos de vista sobre a definição e objetivos da dança de variados autores.

Pellegrini (2005) refere que, é através do movimento que o homem, o mundo e a vida se manifestam. Tendo consciência que, “Dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia” (Pellegrini, 2005, p. 19), pelo meio da dança o ser humano exterioriza os seus sentimentos e pensamentos. Adicionalmente, para Dantas (1999, citado por Gabrielli, 2011), a dança é uma manifestação artística, que transforma os movimentos do corpo em arte. Oliveira et al. (2015) acrescentam que, recorrendo a movimentos simples, a dança é uma arte, não só para se divertir, como para se expressar, sendo, segundo Dantas (1999, citado por Gabrielli, 2011), uma experiência agradável que se proporciona à vida e à alegria.

Contudo, Duncan alerta que, idealizar a dança apenas como diversão agradável e superficial é degradá-la. Dado que esta “é um registo de vida, de força e de expressão – do estar no mundo.” (Vianna, 2005, p. 11). Através da dança é possível expressar sentimentos, pensamentos e necessidades, pois, tal como Silva et al. (2016) referem, esta é uma das 4 línguas artísticas, que enriquece a possibilidade de expressão e

comunicação das crianças. Os mesmos autores relembram ainda que, por ser uma forma de expressão que utiliza movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, encontra-se intrinsecamente ligados às outras três línguas artísticas: teatro, música e educação motora, em que todas elas não são totalmente desconhecidas para as crianças, pois, antes de ingressarem na escola, já tiveram oportunidade de as explorar.

O que singulariza a dança, podendo ser ou não uma língua, é que a esta é o pensamento do corpo, pois “quando o corpo organiza o seu movimento na forma de um pensamento, então ele dança” (Katz, 1994, p. 1). Pellegrini (2005) complementa que, é por meio destes movimentos que se intensifica cada experiência e se dá o milagre da comunicação. Já para Batalha (2004), dançar é promover a habilidade de oferecer expressão a um espírito vivo, atender ao corpo pensante.

Por último, a dança é entendida como um método de conhecer e de manifestar as aprendizagens, tal como pode ser uma forma de ser ou compreender o ser (Sérgio, 2005, citado por Mortari & Pereira, 2011). Na mesma linha de pensamento Pellegrini (2005) refere que, a dança não é só uma profissão, uma diversão, uma ginástica ou uma arte, mas também um caminho de autoconhecimento, de comunhão com o mundo e de expressão do mundo. Mortari e Pereira (2011) assumem também que, a dança é um processo dinâmico de aquisição de um saber partilhado, dialogante, crítico e reflexivo.

Para Strazzacappa (2001), toda a dança emerge do íntimo do ser humano, independentemente do seu estilo, e dispõe de diversas funções mediante três motivações fundamentais: a expressão, o espetáculo e a recreação ou jogo. Importa também ter consciência que, tal como Verderi (2000) refere, a Dança não tem regras, nem certo, nem errado e, conforme Batalha (2004) salienta, todos podem dançar, independentemente das características que sejam tidas como limitações. Baptista (2020) conclui que, para dançar não são necessárias aulas de dança, basta permitir o corpo vibrar.

Relativamente aos objetivos da dança, para Duncan (1977), esta tem como finalidade a expressão dos sentimentos mais nobres e profundos do ser humano. Por sua vez, Hodgson e Preston-Dunlop (1991) consideram que, a dança tem como objetivo satisfazer as necessidades de expressão, ludismos e criação das crianças. Strazzacappa (2001) acrescenta que, a dança na escola procura desenvolver as capacidades imaginativas e criativas das crianças, tal como as suas capacidades motoras.

#### 4.2.2. Importância da dança

Tendo conhecimento do conceito de dança, importa compreender qual a importância que esta tem na vida das crianças, nomeadamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

É o movimento corporal, nomeadamente a dança, que proporciona às pessoas a possibilidade de “comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (Strazzacappa, 2001, p. 69). A mesma autora refere que, apesar da dança não ser muito valorizada na educação, existem diversas experiências que mostram a contribuição que o movimento corporal possui na criação de um outro ambiente no espaço escolar, mudando significativamente as atitudes de crianças e de professores/educadores na escola, aumentando o interesse e prazer destas pelo ensino. A inclusão e expansão da dança e movimento no ensino pré-escolar, poderá e deverá ter uma repercussão no comportamento e competência social, que possibilita uma melhor adaptação à valência escolar seguinte e na interação entre pares (Lobo & Winsler, 2006, citado por Marques, 2011).

Strazzacappa (2001) menciona que, a dança se distingue de outras modalidades de desporto realizadas em contexto escolar, por não conter um carácter competitivo, nem visualizar o corpo da criança como “alavancas e articulações” do detalhe técnico desportivo, contemplando, em vez disso, um carácter expressivo e de partilha de emoções com os seus pares. Steinhoff (2016) defende ainda que, tanto a dança como a música promovem o vocabulário e desenvolvem competências sociais e emocionais.

Para Batalha (2004), a vantagem da existência de uma das línguas artísticas em contexto escolar tem por base o desenvolvimento da autonomia, identidade própria, a partilha de sensações, ideias, movimentos e promoção de um elevado envolvimento pessoal e social. De acordo com esta afirmação, Alvarenga et al. (2011) informam que, através da dança, a criança manifesta o seu próprio ser, as suas vontades, perspetivas e se desenvolve. Conforme Bregolato (2007) refere, a manifestação de sentimentos e de pensamentos no movimento dançado surge por existir uma liberdade de expressão, que promove cada criança a descobrir dentro de si a sua inspiração para se movimentar. Como tal, a dança promove não só o desenvolvimento motor, como o pessoal e emocional (Silva et al., 2016).

Por meio da dança, segundo Marques (2011), encontra-se soluções criativas em que a criação e a exploração se equilibram a favor do desenvolvimento da capacidade expressiva e comunicativa. Macara e Batalha (2005, citados por Marques, 2011)

afirmam que, a criança ao dançar “(re) significa a sua representação do espaço, deslocando seu sentido para o campo da produção de comunicabilidades” (p. 119), convertendo o corpo num meio de comunicação.

Para além de desenvolver a capacidade criativa e da imaginação, a dança tem a possibilidade de ser um instrumento de aprendizagem interdisciplinar de aprendizagens das diversas áreas do saber (Marques, 2011). A níveis da saúde, a prática regular da dança e o esforço físico e intenso com que se a realiza, combatem e/ou controlam a obesidade e possui um papel bastante relevante como estímulo psicológico e motivacional (Batalha, Macara & Mortari, 2011). Por último, a dança deve ser realizada desde a primeira infância, pois são nestas idades que, conforme Sanyal (1972), a dança é adquirida com maior facilidade e que o desejo de mudança é mais elevado, podendo e devendo pertencer ao currículo escolar. Concluindo, tal como Oliveira et al. (2015) referem, a dança, nomeadamente em contexto escolar, deve ser pensada como parte do conhecimento, tanto humano, como afetivo, cognitivo ou social, tornando assim a linguagem corporal uma das formas de representação do conhecimento.

#### **4.2.3. Gestão de conflitos**

Previamente a analisar formas de gerir conflitos, importa compreender o seu conceito. Contudo, a literatura relacionada com a definição de conflito é muito díspar, como tal, irei abordar alguma desta.

Para Jares (2002), o conflito é uma situação de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, podendo estar relacionado com questões estruturais ou mais pessoais, caracterizando-o como um episódio dinâmico e dialético com distintos níveis de intensidade. Por sua vez, Ashby e Neilsen-Hewett (2012, citado por Campos, 2018) referem que, um conflito remete-se à troca de emoções entre pares, caracterizando-se por ocorrências em que um resiste, retalia ou protesta sobre as ações de outro. O conflito é também definido “como uma oposição de forças com intensidade semelhante, que surge, portanto, quando as motivações são incompatíveis” (Monteiro & Santos, 2003, p.34).

Chrispino (2007) acrescenta que, o “Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (p. 15), desde os conflitos habituais da infância, os pessoais da adolescência e os que decorrem ao longo de toda a vida, os conflitos intrapessoais e os interpessoais, sendo exemplos destes uma

discussão de vizinhos, uma separação familiar, uma guerra e, especificando para esta investigação, um desentendimento entre crianças. Os conflitos interpessoais são situações de interação social, em que, de certo modo, surge uma resistência entre dois ou mais intervenientes, como confronto ou desacordo (Leme, 2006).

Os conceitos de conflito e de violência são diversas vezes associados, contudo, tal como Corsi (2011) clarifica, estes têm por base intuições e lógicas distintas. No primeiro, os sujeitos que se opõem têm o objetivo de reforçar os seus pontos de vista na relação, por outro lado, a violência exige uma rutura de ligação. Todavia, é recorrendo à agressão que, frequentemente, as crianças manifestam as suas discórdias com os pares.

Tal como Silva e Dotta (2013) relembram, a escola não é apenas um local para educar e aprender, é, também, nesta que se passa a maioria do dia e da semana. Principalmente por existir uma população muito diversa a interagir, por vezes de forma forçosa, seja em contexto de sala, no recreio, no refeitório, entre outros, torna a escola um local mais propício ao surgimento do conflito. Tal como é sabido e evidente, as crianças de menor idade dispersam com maior facilidade, não escutando quem está a falar naquele momento, por estarem, por exemplo, a conversar com o colega do lado, em que, na teia de interações sociais em que estão inseridos, “surgem com naturalidade conflitos, diferenças de opiniões, formas divergentes de observar e interpretar as coisas” (Silva e Dotta, 2013, p. 67). Concomitantemente, na perspetiva de Brás e Reis (2012, citado por Campos, 2018), é nas idades da Educação Pré-Escolar que as competências sociais das crianças se começam a desenvolver, sendo possível observar, frequentemente, nas interações sociais entre elas em contexto de brincar, jogo e diálogo, situações de conflito, de desacordo, de comportamentos agressivos e desistências no jogo cooperativo.

Independentemente de os conflitos serem parte integrante da vida e da atividade social, originado de diferenças de necessidades, interesses e ambições (Chispino, 2007), muitas escolas preferem encobri-los, conotando-os negativamente (Silva, 2011). Para a sociedade, geralmente, o conflito é também tido em conta como algo negativo, perigoso e gerador de violência (Ferreira, 2004). No entanto, Silva e Dotta (2013) relembram que, estes existem desde o início da humanidade e que pertencem ao desenvolvimento humano, sendo algo natural e imprescindível na nossa vida, tanto pessoal como social. Na mesma linha de pensamento, Morgado e Oliveira (2009) acrescentam que, se o conflito for conduzido de forma eficaz, tem a possibilidade de se

tornar numa importante experiência de desenvolvimento pessoal e social do ser humano, especificamente, da criança. E uma sociedade em que não existam conflitos, torna-se homogênea e com inexistência de mudanças e desenvolvimento (Silva e Dotta, 2013).

Sendo que o conflito é inevitável, não se devendo suprimir os seus motivos, Chrispino (2007) enumera algumas vantagens deste, tais como: auxilia a regular as relações sociais; ensinam a visualizar a perspectiva do outro e a compreender a possível existência desta; promove o reconhecimento das diferenças como um resultado natural de uma situação em que há recursos escassos e não uma ameaça; facilita a estabelecer as identidades das partes que defendem as suas posições; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que o debate é uma oportunidade de crescimento e aprendizagem social.

Tendo em vista o supramencionado, é possível entender que, os conflitos são essenciais para o desenvolvimento social e para o estabelecer de relações positivas com outros, devido às condições cognitivas e afetivo-emocionais que estes lhe colocam, funcionando como estímulo à distinção de procedimentos de interação interpessoal, promovendo competências sociocognitivas e de gestão emocional (Silva e Dotta, 2013). Como tal é possível afirmar que, o conflito é benéfico ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e à melhoria da qualidade das suas relações, por vezes, preservando até umas que de outro modo não seriam sustentáveis. Remetendo-nos para a conclusão de que o conflito na escola é a característica “da vida escolar que melhor prepara os alunos para a vida fora da escola” (Silva, 2003, citado por Silva & Dotta, 2013, p. 80).

Chrispino (2007) menciona que existem duas grelhas de classificações de conflitos, uma criada por Moore e outra por Deutsch. O primeiro classifica-os em: estruturais, de valor, de relacionamento de interesse e quanto aos dados. Por sua vez, para Deutsch os conflitos são classificados em 6 modos diferentes: verídicos, contingentes, descentralizados, mal atribuídos, latentes e falsos.

Tal como foi referido anteriormente, a presença de várias crianças no mesmo espaço pode desencadear dos mais variados conflitos. Deste modo, importa implementar um conjunto de estratégias que possibilita às crianças centrarem-se nas suas intenções e ações, diminuindo, conseqüentemente, o surgimento dos mesmos. É relevante relembrar que, “os episódios de conflito fazem parte do quotidiano de qualquer escola o que faz com que os professores necessitem de trabalhar com o conflito ao

invés de se insurgirem contra ele” (Silva e Dotta, 2013, p. 69). Segundo Vasconcelos (2007), é na escola que a criança “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros” (p. 112), aprendendo a viver e trabalhar cooperativamente, gerindo novas responsabilidades, tais como a distribuição de tarefas e a participação na gestão de problemas.

Estas estratégias, denominadas como Estratégias de Gestão de Conflitos, de acordo com Lino (1996) focam-se na organização do ambiente educativo, tanto da sala, como na implementação de uma rotina diária consistente e no desenvolvimento de uma relação de confiança entre os adultos e as crianças, uma relação salientada pelo respeito mútuo, onde o adulto procura conhecer cada criança, satisfazendo as suas necessidades e interesses.

Num estudo realizado por si, Vale (2008, citado por Campos, 2018) dividiu estas estratégias em duas categorias: estratégias de registo de comportamento e estratégias de gestão de comportamento. As primeiras estão subdivididas em elaboração de regras, que têm como objetivos desenvolver nas crianças a motivação para o cumprimento de regras e dar-lhes conhecimento quais são os comportamentos esperados delas, e em registo de comportamento, que, caso a discussão e definição de castigos forem feitas em colaboração com o grupo, revelando uma postura flexível e dialogante, irá promover a expressão das emoções das crianças.

Em relação às estratégias de gestão do comportamento, a mesma autora subdividiu em: estratégias positivas, estratégias inapropriadas e estratégias com pais. As estratégias positivas podem ser categorizadas em estratégias de caráter proativo, de oferta de recompensas ou de delineação de limites. As de caráter proativo são as que estão relacionadas com a resolução de conflitos, a gestão da raiva e a identificação das emoções das crianças, pertencendo assim, tal como Vale (2008, citada por Campos, 2018) refere, à educação emocional, por promover a identificar, demonstrar, rotular e exprimir as suas emoções. Por sua vez, as estratégias de recompensa baseiam-se em incentivos de grupo ou individuais e em comentários relativos ao seu bom comportamento. A terceira categoria de estratégias positivas, de delimitação de limites, tomam como objetivo auxiliar a criança a adquirir o controlo dos seus impulsos, utilizando estratégias que a ajudem a tranquilizar-se e a refletir no seu comportamento, contudo estas são estratégias pouco utilizadas pelos/as educadores/as.

As estratégias inapropriadas são assim denominadas por propiciarem um ambiente social negativo na sala de atividades, desfavorecendo para o alcançar de um

autoconceito e uma autoestima positiva, tais como, o comentar em voz alta o mau comportamento, o indicar uma criança por mau comportamento ou o recorrer à força física. Por seu lado, as estratégias com pais tem por base a inclusão das famílias na definição das estratégias a recorrer em contexto de sala.

Uma das estratégias frequentemente utilizadas pelo/as educadores/as é a mediação de conflito. Esta assenta no discutir de questões discordantes, com o auxílio de um mediador, ou seja, de uma pessoa imparcial, de modo a se desenvolver ações, a considerar alternativas e a alcançar um consenso aceitável (Chrispino, 2007). Através da mediação é possível “induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (Chrispino, 2007, p. 23), gerando atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual.

Outra estratégia a que os/as educadores/as recorrem regularmente são as reuniões em círculo. Henriques (2014) refere que, estas visam suscitar uma discussão aberta em grupo sobre a ocorrência de determinados conflitos que não obtiveram a melhor resolução. A mesma explica que, nestas reuniões, o/a educador/a propõe às crianças que, em conjunto, sugiram soluções para o referido conflito, devendo aceitar e validar as opiniões delas e, simultaneamente, analisar em grupo as consequências de cada sugestão. Com o mesmo objetivo, mas de modo mais individual e isolado, deve ser introduzida num local tranquilo da sala de atividades, um espaço a que as crianças se podem dirigir para resolverem o conflito, distanciando-se da área onde ocorreu o mesmo, a denominada mesa da paz (Henriques, 2014).

Para além destas últimas, Henriques (2014) enumera igualmente outras estratégias que são utilizadas pelos/as educadores/as, tais como a utilização da literatura infantil e a observação e análise de imagens e/ou fotografias. Ambas têm a possibilidade de introduzir e ampliar as competências de resolução de conflitos e permitem que a criança visualize o conflito e, de forma imparcial, reflita sobre o mesmo, sendo duas maneiras proativas de discutir acerca dos problemas e de demonstrar formas pacíficas e cooperativas de os resolver.

#### **4.2.4. Dança como estratégia de gestão de conflitos**

Em cima foi possível compreender algumas estratégias a que podemos recorrer, de modo a gerirmos e resolvermos conflitos, mas será que a dança também será um

bom recurso para esta gestão? Com o intuito de responder a esta questão, neste ponto irei analisar esta possibilidade.

A atividade física é geralmente indicada como uma fonte de bem-estar e de um estado de satisfação, sendo a música e a dança realçadas enquanto atividades promotoras desta última, por meio da diminuição da fadiga e da tensão acalçada na realização e disfruto das mesmas (Santos e Marques, 2011). Na mesma linha de pensamento, Sanyal (1972) refere que, deve-se atribuir uma elevada importância à dança, devido à sua inclinação especial para a comunicação social e promoção de uma sensação de bem-estar. Para Gariba (2002), a dança contribui, não só para a subida da autoestima, redução do stress e combate da depressão, como também no enriquecimento das relações interpessoais.

Através da dança é possível estabelecer ligações onde antes existiam entraves (Mortari & Pereira, 2011). Pereira (2007, citado por Mortari & Pereira, 2011) realça que, a dança pode não só unificar o ser humano, como proporcionar a sua relação com o outro, por se demonstrar, num movimento comum, uma composição do eu com o outro, numa coexistência, numa intersubjetividade. Para Dantas (1999, citada por Gabrielli, 2011), a dança necessita do outro para a sua concretização, seja como par ou como espetador, nunca prescindindo dele, envolvendo assim uma sensibilidade coletiva, “um sentir em comum” (p. 250). A mesma autora acrescenta ainda que, o estabelecer de uma relação regida por esta sensibilidade, implica o brincar da dança através dos movimentos, tanto no corpo de quem dança, como no de quem assiste.

Relativamente às capacidades cognitivas, tal como refere Wachowicz (2011), por na realização, no aprender e no ensinar da dança estarem presentes as competências da atenção, perceção, memória, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade e pensamento metafórico, estas serão, conseqüentemente, desenvolvidas. Silva et al. (2016) acrescentam ainda que, a dança possibilita não só oportunidades para a construção da identidade pessoal, social e cultural, como, em simultâneo, de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, e de resolução de problemas. Salientando, entre estas, a capacidade de resolução de conflitos, mencionam que, através da dança é possível trabalhar diversas problemáticas que são, por vezes, razão para o surgir de um conflito como: a diferença entre géneros, o domínio corporal e o ritmo, a diversidade cultural e os vários estilos (Carbonera e Carbonera, 2008). Pois, tal como Duarte (2011) recorda, a dança permite, com a sua utilização, o uso e aprimoramento dos recursos da criança, nomeadamente, para

identificar e enfrentar situações de conflito, respeitando as outras crianças e adultos, exigindo reciprocidade.

#### **4.2.5. Papel do Educador**

A dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são componente curricular obrigatória, nomeadamente na educação pré-escolar, contudo, devido à falta de especialização ou ao desprezo do/a educador/a, as mesmas são raramente abordadas. Este desprezo provém, frequentemente, também dos alunos, nomeadamente dos rapazes de valências mais elevadas (ensino preparatório e secundário), em que, tal como Strazzacappa (2001) relata, é, por vezes, necessário referir-se à dança como “expressão corporal”, para que não haja uma recusa de participação na atividade, por considerarem a dança como algo só para “meninas”. Como tal, a escola e os/as educadores/as têm como obrigação instrumentalizar e construir conhecimento sobre e através da dança aos seus grupos de crianças, especialmente, por esta ser um meio de conhecimento e uma componente fulcral para a educação do ser social (Marques, 1997). Importa, assim, combater as ideias pré-concebidas, formatadas e standardizadas, principalmente, por a dança ser uma promotora de experiências estéticas, comunicativas e críticas (Mortari, Batalha & Macara, 2011).

Oliveira et al. (2015) referem que, a dança, nomeadamente em contexto escolar, deve ser idealizada como parte do conhecimento, tanto humano, como afetivo, cognitivo ou social, tornando assim a linguagem corporal uma das formas de representação do conhecimento. Tendo consciência da importância das capacidades de aprendizagem e de exploração do movimento, a dança em contexto escolar deve promover oportunidades para que o aluno possa desenvolver os diversos campos do comportamento humano e o/a educador/a possa ter uma contribuição positiva na formação de estruturas corporais mais complexas (Verderi, 2000).

Importa salientar que a dança, no seu ato e não em estilos, não é composta por normas, nem contém certo ou errado, como tal, o/a educador/a deve criar condições para que o aluno se movimente livremente, não demonstrando os movimentos por si idealizados (Verderi, 2000). Adicionalmente, Pereira (2011) refere que, o/a educador não deve “ensinar a criança o que dançar e sim explorar e ampliar o seu repertório de movimentos a partir de princípios básicos da dança como: corpo, espaço, movimento, forma, ritmo, tempo, velocidade, equilíbrio/desequilíbrio, simetria/assimetria, respiração,

expressividade, criatividade, entre outros” (p. 327), não determinando a aprendizagem da dança pelas crianças pela marcação e definição de coreografias. Pois a dança na escola não é só um conjunto de estilos e de movimentos, nem é a arte do espetáculo, é educação através da arte (Ferrari, 2003). Na mesma linha de pensamento, Mortari e Pereira (2011) defendem que, um/a educador/a que recorre ao ensino da dança, deve ultrapassar uma visão unicamente técnica canalizada para uma específica abordagem estética e de desenvolvê-la como “potencializadora de uma nova dinâmica social” (p. 115).

Sendo a dança uma das 4 línguas artísticas, que promove o estabelecer de relações, Silva et al. (2016) alertam que, para que haja um desenvolvimento progressivo da dança, como língua e, conseqüentemente, da criatividade das crianças, é necessária a intervenção do/a educador/a. Para que tenha a capacidade de transformar a sua intervenção no ensino da dança, o/a educador/a necessita, primeiramente, de se autocompreender como um ser composto por um leque de relações que geram a sua homogeneidade, permitindo-lhe, assim, compreender e valorizar as relações complexas que existem no seu meio educativo (Alvarenga, Pereira & Mortari, 2011).

Paralelamente às restantes áreas do conhecimento, tal como Ferreira, Pereira e Mortari (2011) advertem, o ensino da dança deve ser apropriada e adaptada à cultura e realidade das crianças, inclusivamente, na escolha dos conteúdos a educar. Cabendo ao/à Educador/a, segundo Oliveira et al. (2015), desenvolver abordagens de ensino e aprendizagem no quotidiano, que incluam, de forma involuntária, princípios promotores de prazer e de procura por novas formas de dança e/ou movimentos corporais.

Tal como referido anteriormente, todos os/as educadores/as que estejam interessados em priorizar o desenvolvimento do seu grupo de crianças, devem reconhecer que os conflitos não são o problema, mas uma parte importante da solução (Silva e Dotta, 2013). Portugal (2012) menciona que, o/a Educador/a deve estar preparado/a para lidar e gerir esses conflitos e, em simultâneo, deve saber quando intervir neles, dando, primeiramente, oportunidade às crianças de resolverem por elas mesmas o desentendimento gerado. Para tal, segundo Post e Hohmann (2011), de modo a gerir os conflitos, o/a Educador/a deve estar atento às ações das crianças, ouvir e perceber os seus pontos de vista, ajudando-as a resolver os problemas de modo autónomo e fazendo-as distinguir o que está certo e errado, apoiando as suas intenções e focando-se nos seus pontos fortes para resolver os problemas.

Por fim, é necessário ter em consideração que, conforme Portugal (2012), para que a criança desenvolva a capacidade para lidar com a tristeza e/ou com o medo, necessita de uma relação segura com um adulto compreensivo, que num clima de tolerância lhe presta atenção e aceita a sua expressão de emoções. Acrescentando que, com a ajuda do adulto, a criança consegue aprender a adiar a satisfação imediata de um desejo, a esperar, a alterar a maneira de o cumprir, percebe também, aos poucos, que é importante ter em conta as necessidades dos outros e as regras do funcionamento em grupo, dentro e fora da sala.

### **4.3. Roteiro Metodológico**

A presente investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, pois, tal como Bogdan e Biklen (1994) referenciam, os dados recolhidos são constituídos por detalhes descritivos análogos a pessoas, locais e conversas, em simultâneo, da realização de tratamentos estatísticos. Conforme os mesmos autores, a abordagem qualitativa é composta por cinco características: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador apresenta o instrumento indispensável; ii) é uma investigação descritiva; iii) existe maior interesse no processo da investigação do que nos resultados obtidos; iv) a análise de dados é indutiva e v) o significado possui um carácter essencial. É importante realçar que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que, as estratégias mais emblemáticas desta natureza de investigação, e que melhor representam as 5 características acima mencionadas, são a observação participante e a entrevista, em que a presente investigação, apesar de recorrer a ambas, se relaciona mais com a primeira.

Tendo em consideração que a abordagem de natureza qualitativa engloba diversos métodos, é relevante mencionar que a referida investigação a realizar visa utilizar o método da investigação-ação (IA), por esta ser um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69). Ao pretender melhorar a quantidade de conflitos dentro da sala de atividades, diminuindo este número, através de estratégias de aprendizagem relacionadas com a dança, esta metodologia é a mais adequada, pois, tal como Lewin (1948) refere, é um instrumento eficaz para alterar e melhorar ao nível local. Como Coutinho et al. (2009) referem, o pensamento sobre a prática educativa está, intimamente, ligado com o conceito da reflexão, com isto, irão surgir diversos “problemas para resolver, inúmeras questões

para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Por utilizar a dança, agindo nos momentos que se verificarem mais conflituosos durante as suas rotinas, de modo a geri-los, a IA ao ser, segundo Coutinho et al (2009), um método em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de um modo sistemático e aprofundado, usando técnicas de investigação, possibilitou-me alternar a minha investigação entre a ação e a reflexão crítica. Coutinho (2011) acrescenta ainda que, a IA é uma metodologia que é constituída, tal como o seu nome indica, por ação e investigação, em simultâneo, ou mudança e compreensão, recorrendo a processos cíclicos ou espirais, o que me permitiu melhorar e refletir sobre a minha prática múltiplas vezes.

Tal como acontece em outras metodologias, a IA é constituída por diferentes formas de ser desenvolvida, de acordo com as pessoas, os contextos, as situações e as condições do que está a analisar, sendo que vários autores destacam as seguintes modalidades fundamentais: técnica, prática e crítica ou emancipatória (Coutinho et al., 2009). Estas modalidades dependem de diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação. Consoante os objetivos, o meu papel de investigadora, o género de conhecimento que é criado, as formas de agir e o nível de participação, a presente investigação será realizada seguindo a modalidade prática, por ser caracterizada por um protagonista ativo e autónomo do/a professor/a, nomeadamente eu, apesar de o procedimento da investigação ser conduzido por mim.

Na metodologia de investigação-ação, segundo Coutinho et al. (2009), existem três géneros de técnicas: as baseadas na observação, as baseadas na conversação e as de análise de documentos. Coutinho et al. (2009) relembra ainda que, inseridas nas técnicas utilizadas na IA deparam-se os Meios Audiovisuais, que se destinam a registar informação selecionada previamente, sendo que nestas se incluem a fotografia, o vídeo e a gravação áudio. Nas técnicas baseadas na observação, estas estão focadas no ponto de vista do/a investigador/a, em que o fenómeno de estudo é observado em direto e presencialmente, temos como exemplo: a observação, as notas de campo, o diário do investigador, os memorandos e as escalas de medida. Por sua vez, nas técnicas baseadas na conversação, estas estão focadas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes interativos, tendo como exemplos: o questionário, a entrevista e os grupos de discussão ou focus groups. Relativamente às técnicas de análise de documentos, onde se inserem os documentos oficiais e os pessoais, estas

estão também centralizadas no ponto de vista do investigador, no entanto implicam uma pesquisa e leitura de documentos escritos, considerados como fontes fidedignas. Coutinho et al. (2009) classifica estas técnicas também em três categorias: instrumentos, estratégias e meios audiovisuais. Com isto, para a referida investigação realizada, de modo a progredir com a mesma, utilizei como técnicas: a observação participante, não participante, a entrevista e a análise documental.

Respetivamente à observação, recorri a ambas, pois pretendia continuar a observar momentos em que participo e promovo situações relacionadas com a investigação, tal como tencionava observar momentos destes espontâneos provenientes das crianças e livres da minha intervenção. A observação participante é um elemento essencial na recolha de dados para a melhor construção da questão de investigação por ser, tal como Correia (2009) refere, uma observação descritiva, simples, diferenciada da sistematizada e da focalizada, sendo também utilizada em estudos exploratórios. Como tal, considere-a uma técnica indispensável para esta investigação, recorrendo, como instrumentos da mesma, aos registos fotográficos, aos vídeos, às notas de campo e às reflexões diárias e semanais.

Por sua vez, para a técnica de análise documental utilizei como instrumento apenas a análise de conteúdo, por esta ser de cariz qualitativa, pois “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 31). Segundo Silva e Fossá (2013), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, que se encontra em constante apuramento, que se realiza através de diversas fontes verbais ou não verbais e que, consoante os mesmos autores, esta análise processa-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

No caso das técnicas baseadas na conversação, recorri apenas à entrevista porque, segundo Coutinho et al. (2009), esta é um complemento da observação, que permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados, sendo um dos instrumentos mais utilizados na IA. A entrevista é uma técnica bastante relevante, pois, tal como Richardson (1999) indica, possibilita o desenvolvimento de uma relação restrita entre pessoas, sendo uma forma de comunicação na qual específica informação é fornecida. Como tal, com o intuito de compreender as conceções da Educadora cooperante relativamente à dança e à resolução de conflitos, procedi à realização de entrevistas

semidirigidas. Segundo Quivy e Campenhoudt (2017), estas são caracterizadas por não serem totalmente abertas, nem guiadas por um elevado número de perguntas específicas, no entanto, o/a entrevistador orienta-se por um leque de perguntas guias com alguma flexibilidade.

Outra dimensão que é fundamental para o investigador valorizar, em todo o processo, é a da ética. De forma a garantir a ética profissional, tive sempre em conta um conjunto de princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), que utilizei para a realização de um roteiro ético.

#### **4.4. Apresentação e Análise de Resultados**

Aquando da finalização do delineamento da investigação, tal como referido no ponto anterior, coloquei-a em prática. Importa, assim, apresentar os dados recolhidos, com o intuito de dar respostas aos objetivos delineados. Com isto, neste presente ponto, irei analisar as informações obtidas, através da minha observação, de dia 18-10-2021 a dia 18-02-2022, de registos fotográficos e videográficos, de momentos que acompanhei e proporcionei referentes à gestão de conflitos através da dança e da entrevista realizada à educadora cooperante. Deste modo, é importante salientar que a investigação se refere a um universo de 20 crianças da sala na qual realizei a PPSII.

Principiando pela minha observação, uma vez que foi esta a base de toda a investigação, de forma a realizar a análise dos registos da utilização da dança como gestora de conflitos, construí uma tabela, dividida em três categorias: a primeira em que apresenta as observações relativas aos momentos orientados de dança ou de jogos rítmicos, a segunda com os momentos musicais espontâneos das crianças e a terceira com momentos que surgiram de reações espontâneas das crianças relativamente a uma música ou dança, mas que, posteriormente, transitaram para uma proposta educativa orientada, nomeadamente por mim.

Cada uma destas categorias encontra-se dividida em duas subcategorias, sendo que a categoria dos momentos espontâneos e orientados, terceira acima descrita, é composta pelas subcategorias: dança e canto; canto. A primeira, correspondente aos momentos orientados, está subdividida em atividades para gerir conflitos, relacionadas ou não com a dança, e atividades de sessão, estas últimas referem-se às sessões de dança por mim orientadas. Relativamente à segunda categoria, momentos espontâneos, esta encontra-se subdividida por dança e conhecimento musical. Na

primeira subcategoria são relatados momentos espontâneos das crianças a dançar ou em que ao se colocar música na sala estas dançam livremente, por sua vez, a segunda, refere-se ao compreender e demonstração do conhecimento por parte das mesmas de certos cantores ou músicas.

Após a categorização dos dados recolhidos através das observações participantes ou não participantes, nomeadamente das notas de campo e dos registos reflexivos diários, realizei uma análise de conteúdo, com o intuito de compreender melhor como a dança é um facilitador de gestão de conflito, especialmente para este grupo de crianças.

Desde o início do meu período de estágio, foi-me possível compreender quais eram as crianças mais introvertidas e inibidas e as que se demonstravam mais à vontade, seja nos momentos de dança como de outros relativos a outras áreas do saber. Ao analisar as notas de campo relativas aos momentos espontâneos, foi possível verificar que estes não eram muito comuns, sendo que a maioria decorrem apenas quando é colocada música de fundo na sala, através do rádio da sala ou de uma coluna portátil levada por mim. Nestes, por as crianças terem liberdade de se expressarem e dançarem sem limitações, foi possível presenciar as diversas formas de dançar de cada criança, se realizavam os seus próprios movimentos ou reproduziam o que outro/a colega estava a dançar, quais as músicas que lhes eram mais apelativas e mais do seu interesse. Contudo, por não serem momentos incluídos na rotina de sala, foram raras as oportunidades destas, para além das fornecidas nas sessões de dança que eu orientei, em que procurei sempre que existisse atividades de dança criativa, e nas celebrações das festividades, como foi o caso do Halloween: “A Educadora L. colocou músicas alusivas ao Halloween a dar para que as crianças dançassem livremente, dançando também com elas, fazendo inclusive um comboio de dança” (nota de campo de 29 de outubro de 2021).

Tanto nos momentos em que era colocada música em sala como nas propostas educativas de dança criativa ocorridas nas sessões de dança, a imitação de gestos realizados por mim, por outra adulta ou mesmo por um/a colega, foi verificado de forma bastante frequente. Com estas observações, pude concluir que, este grupo, apesar de haver música a dar na sala, nos momentos que as crianças têm a oportunidade de dançar de forma mais espontânea e livre em contexto de sala, sem que nada lhes seja solicitado, recorrem bastante à imitação de um adulto e não de dança totalmente livre. Levando-me a crer que este grupo de crianças não teria sido suficientemente bem

estimulado relativamente à criatividade musical, nomeadamente de dança, necessitando de ver um adulto a gesticular ou a realizar movimentos de dança para dançarem espontaneamente ou terem conhecimento do que dançar.

Relativamente à segunda subcategoria, conhecimento musical, correspondem a momentos em que, ou de forma espontânea ou em resposta a uma questão realizada por um/a adulto/a, mostravam conhecer uma determinada música, cantores/autores e/ou filmes a que estes pertenciam. Exemplo disto, foi as reações às músicas de autoria da Disney colocadas, especialmente nas sessões de dança, em que as crianças as reconheciam, cantando-as e explicando-me a que banda sonora de filme esta pertencia,

Durante o aquecimento e o alongamento coloquei instrumentais em piano de músicas da Disney, ao questionar o grupo se conheciam a música o Mn. afirmou logo os seus nomes e qual era o filme de onde provinham, como tal, perguntei-lhe se gostava e costumava ver filmes da Disney ao qual ele me respondeu que sim (nota de campo de 5 de novembro de 2021).

Por sua vez, nos registos de observação, relativos às propostas educativas orientadas, procurei compreender quais eram as reações do grupo aos diversos movimentos e momentos musicais proporcionados ao grupo, tanto por mim, como pela Educadora cooperante, e o impacto na rotina e redução do número de conflitos que a dança e a música provocavam. De modo a compreender melhor o primeiro ponto, foquei-me especialmente nas notas de campo e registos diários relativos às propostas educativas orientadas de sessão. O grupo na sua grande maioria mostrou sempre grande empenho e interesse em aprender e realizar todos os gestos, movimentos e sons lhes solicitados. Um dos momentos em que era mais possível verificar tal agrado pela dança foi nas sessões de dança, orientadas por mim: “a sessão correu bastante bem, tendo uma ótima adesão do grupo, em que se mostravam alegres, atentos e realizavam tudo o que lhes era solicitado” (nota de campo de 5 de novembro de 2021).

Nestas sessões de dança, por mim orientadas em grande grupo, mais especificamente nas manhãs de sexta-feira, tempo reservado para o desenvolvimento das áreas relacionadas com o movimento e/ou capacidades motoras, como é o caso da educação física, realizei diversos jogos rítmicos e exercícios de dança criativa. Ao analisar os registos diários dessas sessões, foi possível verificar que os exercícios de dança criativa mais apelativos para todo o grupo eram os que envolviam animais, como por exemplo, no imitar o movimento de certos animais consoante o som reproduzido na

música. Tendo já consciência que este era um dos interesses do grupo, pude compreender que ao proporcionar atividades que adquiriam este e outros interesses das crianças, iria obter uma maior participação e aderência do grupo nelas.

Outro jogo que era muito apreciado por este grupo e que em todas as sessões de dança me era solicitado era o jogo da estátua. Neste, as crianças dançavam livremente ao som da melodia e, quando esta parava, tinham de fazer uma estátua. Ao adaptar outro jogo, que tinha consciência que era do seu interesse, para que existisse dança na sua realização, o gosto e aderência do grupo ao mesmo foi também bastante elevada. Isto levou-me à idealização de que, todas as propostas educativas que incluíam o propósito de competição ou o objetivo de alcançar algo de forma individual, como por exemplo, conseguir manter-se imóvel durante o silêncio da música, promovia um maior entusiasmo pela sua prática, ou seja, pude concluir que, ao obterem um fim definido, as crianças se iriam dispor a um empenho superior.

Reparei também que, ao início existiam crianças mais tímidas e que não participavam tanto, mas, com o prolongar das sessões e um incentivo respeitador por parte das adultas presentes, foram ficando mais à-vontade e nas últimas sessões todos participavam e mostravam agrado pelo que realizavam. Contudo, quando lhes propunha a criarem coreografias em pequenos grupos ou em pares, em contexto de competição ou não, esta aderência diminuía significativamente, sendo notório que, as inibições provindas das crianças mais introvertidas se tornavam mais evidentes e, conseqüentemente, não demonstravam tanto à-vontade em participar nelas, nomeadamente, no momento em que teriam de apresentar as coreografias criadas ao restante grupo. Esta situação levou-me a considerar que, as propostas educativas em que as crianças estão mais expostas à observação direta do restante grupo, se sentirão mais inibidas, não irão aderir tanto e, poderá até, criar alguma advertência à realização e gosto pela dança.

Ao realizar a entrevista à Educadora cooperante, esta frisou uma situação que ocorreu com a mesma, "(...) já tem acontecido alguns alunos meus (rapazes) querem ir para o ballet e os pais acharem que é uma atividade para meninas e não deixarem (...)". Ao refletir sobre esta situação, analisando as minhas observações, verifiquei que, de facto, a adesão dos rapazes aos momentos de dança eram inferiores aos das raparigas. Esta fez-me compreender o quanto a influência dos preconceitos existentes nas famílias, mais especificamente, sobre a dança, podem provocar nas crianças os mesmos pensamentos sobre esta e menor vontade ou maior inibição em participar. Pois,

tal como a Educadora refere em entrevista, estes acabam, conseqüentemente, “por ter efeitos negativos nesta forma de expressão das crianças, limitando a sua criatividade e até mesmo por frustrá-las”.

Resumindo, através das sessões de dança, pude entender que, nestas idades, os jogos que são mais apelativos e que é notória uma participação superior por parte das crianças são os de dança criativa relacionados com temas de interesse do grupo e que tenham um fim definido na mesma, a influência negativa que os preconceitos na sociedade sobre a dança e dançarinos possuem nas crianças e que, apesar de timidez inicial, ao darmos o tempo, espaço, liberdade e estímulo necessário, todas as crianças acabam por participar e se divertir ao dançar.

Relativamente às propostas educativas de dança e/ou musicais para gerir conflitos, para as realizar precisei primeiro entender quais eram os momentos e razões que geravam conflitos. Ao analisar nos registos diários de observação, foi-me possível verificar que estes se passavam maioritariamente nos períodos de espera e/ou mais parados. Como tal, tendo por base os resultados positivos obtidos no estágio da PPSI, decidi aplicar propostas educativas e brincadeiras que implicassem música e dança nesses momentos, de modo a observar se os conflitos gerados nesses períodos diminuía, ou seja, se a dança era ou não uma boa estratégia de gestão de conflitos, procurando sempre utilizar músicas que eram conhecidas por eles e de seus interesses. Após analisar os registos diários realizados sobre os dias em que foram aplicadas tais estratégias, pude verificar que, por se encontrarem mais divertidos e a serem estimulados, por um interesse deles, não sentiam tanta frustração por serem obrigados a esperar e a se encontrarem mais restringidos em termos de espaço, em que, conseqüentemente, não sentiam tanta necessidade de gerar conflitos, particularmente com os seus pares. Como tal, pude concluir que a dança é uma boa estratégia de gestão de conflitos e que, simultaneamente, desenvolve a criança fisicamente, emocionalmente e intelectualmente e provoca-lhes satisfação.

Por o momento de espera na casa de banho ser um dos mais críticos a nível de comportamento, tal como realizei na PPSI, experimentei explorar jogos rítmicos com o grupo, de modo a os entreter e evitar qualquer conflito ou mau comportamento. Realizei jogos de palmas e pernas, em que eu fazia um ritmo entre as mãos e as coxas e as crianças tinham de o repetir. Para não complicar demasiado e prolongar a atividade repetia variadas vezes determinado ritmo e ia

Comentado [MD1]: Confirmar

acelerando. O grupo manteve-se calmo, sentado, realizou bem a atividade e respeitou todas as regras solicitadas para aquele momento de espera (nota de campo de 3 de novembro de 2021).

A terceira categoria, propostas educativas orientadas e espontâneas, baseiam-se em momentos em que, realizei uma proposta educativa orientada, a partir de reações espontâneas de uma ou mais crianças a uma música que eu ou alguma criança cantava ou gesticulava musicalmente. Ao possuir mais registros diários desta categoria do que de momentos apenas espontâneos, pude concluir que, este não era um grupo que recorria à dança e à música de forma muito voluntária, mas que ao ter um estímulo por parte de um/a adulto/a e/ou de outra criança, rapidamente aderiu e partilhava o mesmo interesse que o par.

Por estarmos a fazer tempo para a chegada da monitora das AAAF, ao escutar o A. a trautear a música *Macarena*, desafiei o grupo a cantá-la e a dançar comigo a sequência de movimentos que estão interligados à mesma. Inicialmente, pedi apenas àqueles que já conheciam a sequência para que a fizessem ao meu lado, de seguida, fui ensinando progressivamente ao grupo, até que todos já a conseguisse realizar e cantar. Tornou-se um momento bastante engraçado, dinâmico e diferente, onde foi possível verificar a facilidade destas crianças em decorar coreografias e a inexistência de conflitos (nota de campo de 16 de novembro de 2021).

Através dos registros desta categoria, pude concluir que, em grupos com características criativas e espontâneas semelhantes a este, as crianças ao observarem um adulto ou um par a cantarem ou dançarem algo, por se interessarem em tal ação, por vezes, recriam o que estão a observar. Isto permite ao/à Educador/a que, a partir desse interesse, possa realizar uma proposta educativa orientada ao restante/todo o grupo e evitar conflitos que possam ocorrer nesse momento.

Por meio da análise dos registros fotográficos e videográficos, procurei compreender as reações das crianças aos momentos de dança, música e/ou jogos musicais, nomeadamente os orientados por mim, e como estes alteraram a dinâmica daquele momento do dia. De modo a eu orientar as sessões e os momentos de espera, sem necessitar de pausar e evitar criar constrangimentos nas crianças, por entenderem que estavam a ser filmados e/ou fotografados, solicitei à Educadora cooperante e à Ajudante de Ação Educativa a realizá-las, no decorrer dos mesmos. Ao analisá-las,

posteriormente, para minha satisfação, pude verificar que a grande maioria do grupo se encontrava alegre, participativo, entretido e interessado no que estavam a realizar. Com estas reações, para além de, mais uma vez, verificar que a dança é um dos interesses do grupo, que, ao estarem a realizar as propostas educativas musicais que eu lhes estava a orientar, a dinâmica daquele dia era positivamente diferente e que o número de conflitos, especialmente nos momentos mais parados ou de espera, reduzia significativamente.

Adicionalmente ao que foi supramencionado, importa salientar que também a equipa educativa com a qual trabalhei em parceria teve um papel fundamental e todas as crianças contam, também, com o apoio da mesma no desenvolvimento da dança, tanto como estratégia de gestão de conflitos como no incluir da dança no quotidiano deste grupo de crianças. Assim, considerei pertinente saber a opinião da Educadora cooperante de um modo mais formal no que se refere à temática em estudo. Após a realização da entrevista à educadora, realizei a análise dos dados obtidos através desta e a organização dos mesmos numa tabela categorial.

Ao analisar a entrevista realizada à Educadora cooperante, pude verificar que esta compreende a dança como uma forma de realizar e manifestar arte, pertencendo assim ao Domínio da Educação Artística. Percebi também que, esta tem conhecimento de que existem diversos géneros de dança ou tal como ela refere “Nem todas as danças são iguais, há danças clássicas, modernas e populares”. A Educadora salientou ainda a possibilidade de a dança ser “considerada como atividade de arte cénica e para apresentações.

Apesar de, ao lhe questionar como esta definia a dança, não a referir como uma forma de expressão, ao responder às questões relativas à importância desta, nomeadamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a Educadora cooperante mencionou que, através da dança, as crianças desenvolvem formas de expressão e de socialização, considerando ainda que “a música e a dança são muito importantes para o crescimento equilibrado e harmonioso das crianças”, justificando que “é através desta forma de expressão que exprimem sentimentos, sensações, ideias e pensamentos e apela à sua sensibilidade.”

Adicionalmente às questões da importância da dança, tanto para o desenvolvimento das crianças como na sua prática, a Educadora divide-a em duas categorias: dança na educação física e dança nas artes. Relativamente à primeira categoria, no seu ponto de vista, a dança permite à criança adquirir noções de

movimento, tal como “leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento”, e estimula ao improvisado e à construção de coreografias. Por sua vez, a dança nas artes, segundo a Educadora cooperante, desenvolve conceitos de língua artística, estética e arte corporal.

A educadora mencionou ainda que, apenas participa nas danças das crianças quando são orientadas por si, deixando-as “criar os seus próprios movimentos, as suas coreografias espontâneas” nos momentos de dança espontânea. Registrando estes momentos, especialmente por serem um contributo positivo para as avaliações trimestrais das crianças.

Estas afirmações levaram-me a concluir que, apesar de considerar que a dança desenvolve formas de expressão e de socialização, a Educadora cooperante, tal como diversos profissionais da educação, visualiza a dança como um meio artístico, de espetáculo e de desenvolvimento corporal, sendo destas formas que a aplica, maioritariamente, na sua prática pedagógica. Contudo, esta refere que, “Quando uma educadora/estagiária tem como mais-valia, como ferramenta a aplicar com o grupo, a dança, é bastante bom, pois torna-se um método adicional ao crescimento das crianças, devemos aproveitar essas ferramentas.”

Relativamente aos conflitos, foi possível verificar que, a Educadora cooperante, tal como eu, considera que os momentos mais propícios a gerar conflitos são os recreios livres, “a maior parte das vezes no exterior”, sendo que, de modo a geri-los, a educadora procura estimular as crianças para uma boa comunicação e promover a compreensão do ponto de vista do outro. No caso da dança como estratégia de gestão de conflitos, a Educadora cooperante é bastante clara na sua opinião, considerando-a como uma forte possibilidade, pois a dança apela à sensibilidade, permite estabelecer relações, e a comunicação e expressão de ideias e pensamentos, inclusive, entre duas pessoas que não falem a mesma língua.

## 5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| ' ' | ' ' |

Por fim, importa refletir sobre as dimensões mais significativas da minha aprendizagem e a sua importância para a construção da minha identidade profissional, no âmbito do progresso percorrido no decorrer desta investigação e estágio. Deste modo, neste ponto, pretendo referir os aspetos mais significativos do meu percurso em contexto de Prática Profissional Supervisionada I e II, em creche e jardim de infância, respetivamente, e quais os valores que a minha ação pedagógica assentou.

A identidade profissional, tal como Sarmento (2009) menciona, desenvolve-se em contextos e interações com trocas, aprendizagens e relações diversas, em que a sua construção “requer sempre a ação directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (p. 48). Santos (2005) acrescenta que, esta identidade é construída a partir da identidade de cada indivíduo, da prática, da experiência, do contacto com outros profissionais e com situações positivas e negativas.

Em particular, a identidade profissional de um/a Educador/a, é construída através do contacto com diferentes contextos, das interações estabelecidas com outros profissionais e com as diversificadas famílias e crianças. Adicionalmente, de acordo com Sarmento (2009), tudo o supramencionado, a sua história de vida e contexto, influenciará a sua posição como educador/a, relativamente à sua prática, e lhe fornecerá um leque de aprendizagens que irão moldar a sua postura, maneira de ser e comportar e, por conseguinte, a sua identidade, tanto profissional como social. O que me levou a compreender que, por este motivo, os valores, as intenções e a prática de um/a educador/a devem ser flexíveis e que serão construídas no decorrer do seu tempo de carreira.

A reflexão distanciada da prática torna-se fulcral neste processo, pois, segundo Júnior (2010), possibilita uma melhor análise, visualização e interpretação da ação como docente, proporcionando “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, [levando a] que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (p. 581). Sendo que, tal como Britzman (2003, citado por Silva e Dotta, 2013) afirma, a docência é um processo de aquisição, é uma contínua formação e transformação, análise do que se realizou, do que está sendo realizado e do que se pode tornar.

Apesar de trabalhar em contexto de jardim de infância e de já ter tido anterior contacto com a valência de creche, em contexto de voluntariado, a realização de ambos os estágios foram para mim um novo desafio. Tanto na duração do mesmo,

especialmente por não ter tido possibilidade de realizar o estágio de final da Licenciatura em Educação Básica, como no potencial de uma intervenção educativa, adquirir a capacidade de gerir um grupo de crianças e características e situações que estes implicam, no fundo ser, pela primeira vez, uma verdadeira educadora. Considero ter ultrapassado e cumprindo praticamente todas as minhas intencionalidades definidas e todos os meus objetivos delineados, para com as minhas PPSI e PPSII, apesar da adaptação contínua para um melhor desenvolvimento pessoal e profissional, no decorrer de ambos os estágios.

Como principais aprendizagens em ambos os contextos de PPS destaco a percepção da efetiva necessidade de respeitar os ritmos das crianças; a significância da existência de uma rotina previsível e flexível; a necessidade de se proporcionar momentos de brincadeira, tanto em contexto de sala, como fora desta; a relevância do trabalho em equipa entre os vários intervenientes do processo educativo da criança e a importância de proporcionar às crianças novas experiências e conhecimentos.

Como mencionado anteriormente, logo ao princípio foi necessário definir quais as minhas intenções para a ação e para com os três elementos principais dela: o grupo, a equipa educativa e as famílias. Para esta definição tive de ter em conta os contextos em que eu me inseria, as caracterizações dos mesmos e as linhas de ação pelas quais as equipas educativas se regiam.

Na profissão de Educador/a de Infância, para a existência de um bom clima entre todos os elementos da equipa e, simultaneamente, para que o trabalho elaborado seja vantajoso para todos os intervenientes do contexto, é necessário ter sempre em consideração o quão importante é o trabalho em equipa.

Dado a ambas as Equipas Educativas, com quem tive o prazer de colaborar, não adotarem nenhum modelo pedagógico específico, por considerarem que “cada modelo tem algo de bom para nós experimentarmos, claro que em alguns momentos identifico-me mais com uns do que com outros” (excerto da entrevista à Educadora cooperante da PPSI), procurei seguir-me pelas abordagens que verifiquei serem tomadas ao longo das práticas pelas equipas e tentar implementar novas que fossem de acordo com estas.

Outro aspeto fulcral para a identidade profissional de um indivíduo é a sua integração no contexto e na equipa educativa. Ao longo de todo o meu período de estágio, tanto na PPSI como na PPSII, posso afirmar que me senti totalmente integrada na equipa educativa, quer da sala em que eu estava inserida como dos restantes elementos da instituição, o que influenciou de forma positiva o meu desempenho

enquanto estagiária naquele estabelecimento, como na minha forma de pensar enquanto futura Educadora, ou seja, compreendi melhor como é importante termos um bom relacionamento com todos os elementos que trabalhamos. Como tal, importa ter consciência de que a identidade profissional “desenvolve-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva, o que implica “um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor”” (Lopes citado por Sarmiento, 2009, p. 49). Neste sentido, considero que a comunicação com a equipa educativa, especialmente na implementação das propostas educativas orientadas por mim, foi um aspeto que pretendi continuar a desenvolver e ter em conta na realização da minha PPSII e que considero ter melhorado e trabalhado o mesmo, sendo uma característica que irei procurar sempre aperfeiçoar no meu futuro como educadora. Neste sentido, no decorrer da PPS II procurei ter sempre em atenção a importância de respeitar as sugestões de ambas, refletindo sobre as mesmas, de modo a adequar a minha ação o melhor possível.

Para além do trabalho realizado com a equipa educativa das instituições, foi-me proposto, na minha PPSI, que, em colaboração com as minhas colegas estagiárias, realizássemos um projeto ou uma performance em conjunto, de modo a sinalizar e comemorar o Dia Mundial da Criança, que integrasse todas as quatro salas da instituição. Para a realização deste, tivemos de ter em conta as diferenças de idades entre todas as salas e o que captaria ou não a sua atenção para a performance, de modo que todo o grupo o apreciasse. Isto implicou um grande trabalho de equipa entre todas, mas comprovou que é possível realizar projetos que incluam crianças de diversas idades e salas, através do diálogo e cooperação de todos/as. A realização desta performance não foi apenas enriquecedora para nós, enquanto futuras Educadoras, no sentido em que provámos a nós mesmas que somos capazes de trabalhar em equipa e planejar projetos destes, como para as crianças que vivenciaram uma experiência que, devido à situação pandémica que ultrapassamos, se tornou num evento mais excepcional e, para alguns casos, um contacto para já inexistente.

Por sua vez, na PPSII, foi-me proposto, no âmbito de outra unidade curricular, que realizasse um projeto educativo que fosse de acordo com os interesses e curiosidades das crianças. Este projeto, para além de ter sido realizado em conjunto com o grupo, teve um apoio fulcral da equipa educativa desta sala, que sempre se mostrou disposta a ajudar e aconselhar em todas as fases do mesmo. Este apoio constante e vontade plena de querer auxiliar outro membro da equipa educativa fez-me entender

quais os valores que eu pretendo levar para com todos os elementos de equipa educativa, com quem irei trabalhar futuramente.

Tal como mencionado anteriormente, de modo a desempenhar corretamente a sua função, o/a Educadora/a deve procurar responder às necessidades das crianças e das suas famílias, tendo em consideração um leque de fatores que possibilitam a criação de uma relação saudável e positiva com estas. Importa também que tenha em ponderação o desenvolvimento holístico de cada criança e proporcione ao grupo experiências diversas de aprendizagem, em diferentes aspetos.

Relativamente aos aspetos supramencionados, considero que, no decorrer de ambas as minhas PPS, os tenha cumprido todos, através do contacto direto e diário que tive com as crianças, procurando criar um vínculo afetivo com elas e que me vissem como uma adulta de referência, alguém em quem podiam confiar e recorrer sempre que necessitassem. Devido às condicionantes impostas às famílias por causa da pandemia, considero que não tenha sido possível criar uma ligação tão forte com as mesmas como desejava, nomeadamente ao longo da minha PPSII, em que o acesso às salas era restringido, não existindo um contacto diário com as mesmas, apenas por via de mensagens. Apesar de reduzido, durante a minha PPSI, ainda tive a oportunidade de ter contacto com as famílias no acolhimento e saídas diárias das crianças na instituição. Contudo, procurei ser o mais simpática e atenciosa possível com todos, mostrando sempre uma abertura e disponibilidade a tudo o que necessitassem, criando uma empatia com todas as famílias. Considero que em ambos os estágios consegui concretizar esta minha intenção.

Em relação ao desenvolvimento holístico de cada criança, respetivamente às suas aprendizagens, considero que dinamizei propostas educativas que procuravam responder às necessidades e interesses do grupo e que, de certa forma, contribuíram para o seu desenvolvimento intelectual, físico e afetivo, procurando abordar temas e propostas desconhecidas por eles, mas enriquecedoras para as crianças e que permitissem a existência de uma flexibilidade de adaptação em situações emergentes. Procurei também, tanto na realização das minhas propostas como no quotidiano, desenvolver no grupo um sentido de colaboração e diálogo, nomeadamente em situações de conflitos.

Em ambos os estágios, pude estar presente no dia em que foram tiradas as fotografias anuais, mas com gestão de procedimentos e tempos bastante distintos, permitindo-me perceber qual o modo a que eu deverei recorrer, para um menor

número de constrangimentos. Pois, enquanto na PPSI, as necessidades e rotinas das crianças foram alteradas e pouco respeitadas, o que lhes provocou desconforto e desagrado, na PPSII, em todas as salas de jardim de infância daquela instituição, foram gerindo o tempo das sessões fotográficas, incluindo a vinda do fotógrafo em mais do que um dia, respeitando e alterando pouco todas as rotinas do grupo e da instituição. Tendo estas situações em conta, como futura Educadora, pretendo evitar constrangimentos temporais que não respeitem as necessidades e rotinas das crianças, provocando-lhes desconforto e desagrado.

Outra aprendizagem que retirei de ambos os estágios foi a construção de um portefólio individual de uma criança. Inicialmente, na PPSI, considerei a realização deste um enorme desafio, por não saber como podia incluir a criança neste processo e quais as estratégias que podia recorrer de modo a envolver também as famílias. Mas no decorrer deste primeiro portefólio e, posteriormente, na realização do da PPSII, penso ter construído com sucesso e de agrado para ambas as crianças selecionadas e para as suas famílias. Na realização destes, procurei incluir as crianças através de algumas perguntas, do fornecer de oportunidade de escolha e, nomeadamente no caso da criança com quem realizei o portefólio da PPSII, a total liberdade para a sua construção física, através de desenhos, pinturas e colagens feitas pela mesma. Por sua vez, envolvi as famílias, ambas bastante colaborativas, no trazer de fotografias do agregado familiar, de modo a colocar no separador “A Minha Família”.

Importa também salientar a importância da reflexão sobre a prática. Esta encontra-se sempre presente na ação um/a Educador/a, pois é necessária para que este consiga avaliar, melhorar e adaptar a sua prática às necessidades e interesses do grupo. Tendo consciência da importância da reflexão e avaliação na prática de um/a Educador/a, como gestor curricular do grupo, deve utilizar a avaliação como “elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Através das minhas reflexões diárias e semanais fundamentadas, foi o que procurei fazer. Tive sempre em consideração de que, “O educador só será capaz de desenvolver competências se tiver um espírito de matriz reflexiva, sendo capaz de refletir, analisar e criticar as ações educativas para posteriormente agir adequadamente” (Lacerda e Pereira, 2017, p. 431). Contudo, tenho consciência que este trabalho poderia ter sido mais bem desenvolvido, tendo sido bastante afetado pela gestão do pouco tempo que a minha vida pessoal me permitiu.

Tendo tudo isto em consideração, considero que a realização da PPSI e da PPSII foram um grande contributo e uma experiência enriquecedora para a minha formação e construção da minha identidade profissional e pessoal, tendo consciência de que, esta é um processo gradual, que decorre ao longo do tempo com a experiência que vamos adquirindo através da prática e da formação contínua.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, importa agora realizar uma síntese das principais conclusões retiradas da intervenção educativa, bem como da problemática identificada.

Começo, por referir que, apesar de trabalhar em contexto de jardim de infância noutra instituição, este estágio representou um desafio diferente, na medida em que ao deparar-me com um grupo de crianças heterogéneo em vários aspetos, tais como, idade, desenvolvimento e autonomia, receei ter alguma dificuldade em dar resposta às suas necessidades, o que, posteriormente, não se verificou. Contudo, esta característica do grupo permitiu-me perceber ainda mais a importância de respeitar os ritmos de cada criança, de adaptar os vários momentos às suas necessidades, fragilidades, interesses e potencialidades e de as encarar como sujeitos com direitos, a quem deve ser dada a oportunidade de participar efetivamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto à investigação, é de salientar que a partir desta tive a oportunidade de observar e analisar o que é a dança, qual a importância desta no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de tenra idade, quais as principais razões para a existência de conflitos em jardim de infância, qual o papel do/a educador/a na gestão dos mesmos e inclusão da dança no contexto escolar, e como se pode utilizar a mesma como estratégia de gestão de conflitos e quais as vantagens desta utilização. Com a investigação pude ainda verificar quais eram as crianças mais introvertidas e as mais extrovertidas, o processo das primeiras para uma maior à-vontade a dançar, quais os maiores interesses do grupo e em que atividades estas eram mais participativas, mostrando a sua criatividade.

Relativamente à escolha da problemática, considerei, inicialmente, esta questão um pouco complicada, no sentido em que encontrei bastante dificuldade em encontrar fundamentação teórica direta sobre a mesma. Contudo, optei por realizar um estudo qualitativo, uma investigação-ação, recolhendo dados a partir das observações diárias, dos registos fotográficos e videográficos realizados por mim e pela equipa educativa que acompanha o grupo e de uma entrevista semiestruturada à Educadora cooperante, o que me permitiu, adicionalmente com a consulta documental que realizei, compreender melhor relativamente a este tema, refletir e tirar algumas conclusões sobre o mesmo.

Com a fundamentação encontrada e analisada, pude compreender o que é a dança, ou seja, uma forma de expressão, uma língua artística e uma arte para se divertir,

expressar e partilhar, utilizando movimentos simples. Entendi também quais as vantagens desta para o desenvolvimento das crianças, verificando assim que, esta possibilita oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, para a construção da identidade pessoal, social e cultural e para o processo de aquisição e desenvolvimento musical, especialmente em termos rítmico-motores.

Ao procurar compreender quais as razões mais frequentes para gerar conflitos entre as crianças em idade de jardim de infância, tanto com a revisão da literatura como com a análise de dados, verifiquei que eram: ausência de paciência e entretenimento nos períodos de espera, um maior interesse das crianças pelos seus pares e as suas brincadeiras e jogos, disputas por um determinado objeto e ciúmes. O meu terceiro objetivo era entender como era possível utilizar a dança como uma estratégia de gestão de conflitos. Apesar de considerar que, existem poucas referências sobre este tópico, através da revisão de literatura pude compreender que a dança contribui para o enriquecimento das relações interpessoais, para o aprimoramento dos recursos da criança para identificar e enfrentar situações de conflito e um promotor de resolução dos mesmos. Por sua vez, através da análise de dados, pude compreender que, especialmente para os conflitos gerados nos momentos mais parados e/ou de espera, ao utilizarmos a dança e a música de modo a os entreter, como estamos a responder às suas necessidades, estas não se sentem tão aborrecidas e, conseqüentemente, reduz os conflitos, pois estão focados a dançar e a cantar, não sentindo necessidade de criar qualquer género de disputa.

O último objetivo que pretendi investigar foi de compreender qual o papel do/a Educador/a na introdução e utilização da dança na gestão de conflitos e em contexto escolar, do qual concluí que o/a Educador/a deve promover a dança como língua e a criatividade das crianças, desenvolvendo diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, incluindo diversas formas de dança. O/A Educador/a deve procurar promover prazer às crianças, tendo noção de que, através das propostas educativas de dança, as crianças estão a ser estimuladas em diversos domínios do movimento. Importa também que o/a Educador/a esteja preparado para lidar e gerir os conflitos que pudessem surgir, sabendo quando intervir e dando espaço e oportunidade às crianças para o resolverem.

Por fim, é pertinente refletir e salientar a importância que este estágio e esta investigação tiveram para mim, tanto a nível pessoal como profissional. Ao ser o meu

segundo estágio de longa duração, compreendi como era estar com o mesmo grupo de crianças por tanto tempo e, de modo a eles não se cansarem de nós e da rotina, que temos, como Educadores/as, de arranjar estratégias e desafios que tornem o quotidiano mais lúdico, diferente e atrativo, o que, conseqüentemente, irá criar um melhor clima entre e para todos. Neste estágio aprendi também a importância de ter uma boa relação com toda a equipa educativa, nomeadamente com a de sala, o que permitirá criar um clima mais confortável tanto para os/as adultos/as como para as crianças e promover mais e melhores propostas educativas. Outra aprendizagem adquirida neste estágio foi a idealização da importância da família e da nossa relação com a mesma, o quão simples gestos podem criar essa ligação afetiva e de confiança e o quão importante esta relação é para estabelecer um vínculo com as crianças. Relativamente a este último, foi fácil compreender novamente a sua importância e que todas as crianças têm o seu tempo e ritmo de adaptação, não devendo forçar essa ligação com cada, mas sim demonstrar que se é um/a adulto/a de confiança e aguardar que eles/as permitam que exista essa relação.

Em relação ao contexto, apercebi-me como este tem uma influencia muito grande no dia-a-dia das crianças e da escola, mas também como eu devo tirar partido dele, tanto para os momentos rotineiros como para dias, atividades ou momentos especiais.

No global, considero que este estágio me ofereceu bastantes aprendizagens e conceitos importantes para o meu futuro como educadora, como nunca outro me tinha fornecido. Outras duas aprendizagens que retiro deste estágio, especialmente observando a prática da Educadora Cooperante, foi da facilidade que um/a educador/a pode ter em criar atividades e projetos, a partir de afirmações ou questões de uma criança, ou mesmo através de uma história, e da influência que a mudança da organização da sala de atividades e de brinquedos tem no grupo, no seu comportamento, número de conflitos no decorrer de todo o dia e na vontade de querer participar e ajudar em determinadas atividades.

Por sua vez, com a investigação e intervenção educativa, por ser a segunda vez que realizo ambas, foi todo um processo de reaprendizagem, tanto a nível de construção, como de organização do documento, tal como de conhecimentos que adquiri através de ambas para a minha identidade profissional. Relativamente à organização, especificamente do Portefólio da Prática, aprendi quais eram as melhores estratégias pessoais, que melhor se adequassem com a minha vida pessoal e

profissional, de forma que eu me mantivesse em dia com as notas de campo e reflexões diárias e semanais, mas a não desanimar e ficar nervosa caso houvesse um contratempo que alterasse ou atordoasse essa organização. Contudo, tenho consciência que a minha gestão poderia ter sido realizada de forma mais eficaz. Em relação aos conhecimentos adquiridos com a intervenção educativa, aprendi a importância de observarmos o grupo, as suas brincadeiras e jogos, entendermos as suas dificuldades, as potencialidades, os seus interesses, bem como, qual o impacto nas crianças caso as propostas educativas tivessem em consideração estes pressupostos.

Através desta investigação, intervenção educativa e estágio, a maior aprendizagem que retiro foi o quanto complicado e frustrante é um momento de espera para as crianças e entender que a frustração que vem desse tempo pode gerar conflitos e que com simples brincadeiras ou atividades lúdicas, como é exemplo a dança e o canto, é possível tornar esse momento mais agradável para todos, pois entretém as crianças e resolve grande parte das discórdias que se observou entre estas.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, L.S. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2014). *Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche*. ISPA – Instituto Universitário.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. <http://www.apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões Sociais das Crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Bregolato, R. (2007). *Cultura Corporal da Dança* (3ª ed). Ícone.
- Caixeiro, M.C., (2014). *O impacto da Liderança do Diretor na(s) Cultura(s) Organizacional(ais) Escolar(es)*. Instituto de Investigação e Informação Avançada. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416>.
- Campos, V. F. C. (2018). “Podemos ser mais amigos?” – *Prevenção/gestão de conflitos intrapares e aquisição de competências sociais em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/10400.21/9521>
- Carbonera D. & Carbonera, S.A. (2008). *A Importância Da Dança No Contexto Escolar*. Faculdade Iguçu.
- Cardona, M.J. (1992). A organização do Espaço e do tempo numa sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24.
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, no81, pp. 10-15.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Chrispino (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*.
- Duarte, F. (2011). *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente* [Dissertação mestrado, Universidade Federal

- de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC.  
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>
- Duncan, I. (1977). *The art of the dance*. Theater arts books.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Fernandes, V. L. (2021). *Conselho de Cooperação Educativa no 1.º CEB: Processos e práticas na gestão e resolução de conflitos* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação].  
<http://hdl.handle.net/10400.21/14588>
- Ferrari, G.B. (2003). *Por que dança na Escola?* Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças num Jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 6(3), 13-33.
- Formosinho, J. & Araújo, S., (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Gariba, C. M. S. (2002). *Personal Dance: Uma Proposta Empreendedora*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82916>
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- Henriques, A. C. (2014). *A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escolar Superior de Educação de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3963>
- Hodgson, J. & Preston-Dunlop, V. (1991). *Introduction à l'oeuvre de Rudolf Laban*. Actes Sud.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Scielo Brasil.  
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/abstract/?lang=pt>
- Katz, H. (1994). *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo* [Dissertação de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21162>
- Kishimoto, T. (2001). A LDB e as Instituições de Educação Infantil: Desafios e Perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 7-14.
- Kishimoto, T. (2007). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249
- Lacerda, M. & Pereira, M. (2017). Pensar a creche no mestrado em educação pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr., 427-433.
- Leme, M.I. (2006). *Cognição, Cultura e Afetividade em Solução de Problemas: Estrutura e Função* [Dissertação de Livre-Docência, Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo].
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*. Harper.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163). IGI GLOBAL.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa.

- In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação Pré-escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 76 – 102). Texto Editora
- Marques, I. A. (1997). Dançando na Escola. *Revista de Educação Física*, 3(1), 20-27.
- Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 1, 4-5.
- Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Dom Quixote.
- Monteiro, E. & Alves, M. J. (Eds.). (2011). *Livro de Atas do SIDD2011 – Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana. <https://ceapfmh.files.wordpress.com/2012/12/atas-sidd-2011-final.pdf>
- Monteiro, M. & Santos, M. (2003). *Psicologia – 1ª e 2ª parte – Psicologia 12º ano*. Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto.
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19-20, 14-31.
- Oliveira, R., Muzel, A. & Santos, M. (2015). *A Importância da Dança na Educação Infantil*. Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva
- Ossona, P. (1988). *A Educação pela Dança*. Summus.
- Pellegrini, A. (2005). *Recess – Its Role in Education and Development*. Psychology Press.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.

- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas.
- Rodrigues, P. (2010.b). Danças de tradição: propostas didáticas de abordagem à música/contributos para o desenvolvimento rítmico-motor. In A. Peres & R. Vieira (Eds.), *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp.135-153). IPL, Associação Portuguesa de animação e pedagogia.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interacções*, 8, 123-144.
- Sanyal, S. (1972). *Dance and Education*. Sangeet Natak Akademi.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Brasília.
- Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249-265. Curitiba
- Silva, F. R. & Dotta, T. (2013). Conflito na Escola – um conceito em movimento por meio de narrativas. *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 68-81. Universidade do Minho.
- Silva, I. S., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Steinhoff, A. (2016). *The importance of music in early childhood development*. Novak djokovic foundation.
- Strazzacappa, M. (2001). *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cadernos CEDES [online]. v. 21, n. 53, pp. 69-83 ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>.

Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4<sup>o</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Verderi, E. B. L. P. (2000). *Dança na Escola* (2.<sup>a</sup> ed.). Sprint.

Vianna, K. (2005). *A Dança* (3.<sup>a</sup> ed.). Summus.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Zamberlan, M. A. T., Basani, S. I. S., & Araldi, M. (2000). Organização do Espaço e Qualidade de Vida: Pesquisa sobre Configuração Espacial em uma Instituição de Educação Infantil. *Educere Et Educare*, 2(4), p. 245–260.  
<https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1668>

**Outros documentos:**

Projeto educativo do agrupamento (2019)

Projeto curricular de grupo (2021-2022)