



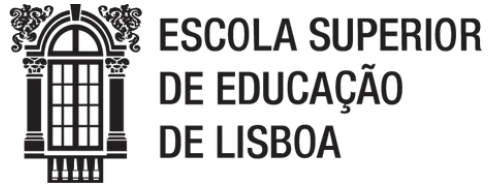
**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**“PODEMOS SER MAIS AMIGOS?” - PREVENÇÃO/GESTÃO DE  
CONFLITOS INTRAPARES E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIAIS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**Vanessa Campos**

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

**2018**



**“PODEMOS SER MAIS AMIGOS?” - PREVENÇÃO/GESTÃO DE  
CONFLITOS INTRAPARES E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIAIS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**Vanessa Campos**

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

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

**2018**

*Há criança mais feliz*

*Do que aquela que tem tempo*

*Para ser criança?*

*Há adulto mais bem-sucedido*

*Do que aquele que teve tempo*

*Para se inventar durante a infância?*

(Autoria Própria)

## AGRADECIMENTOS

Houve um dia em que acordei e quis ser mais, quis dar um contributo a este Mundo. Depois de me aventurar pelos caminhos do Marketing dos 18 aos 22 anos e de perceber que estava destinada a algo maior, ingressei na ESELx aos 23 anos (curiosamente, a escola onde fui colocada e que renunciei em detrimento do Marketing aos 18 anos). Perdi alguma coisa? Não, faz tudo parte de um plano maior: Educação.

Quero agradecer ao meu Irmão por me oferecer uma segunda infância.

Aos meus “Sobrinhos” por me deixarem os cabelos em pé.

Aos meus Bebés por me ensinarem o que é amor à profissão.

Aos meus Meninos por me ensinarem a brincar enquanto adulta.

Às “Catatuas” pelos anos de amizade incondicional e aos meus Amigos.

Às minhas Colegas pelos momentos mais lúdicos e menos pedagógicos.

Aos meus professores por permitirem que me reinventasse.

À minha família por aturar o meu *mau humor* académico.

... E por fim, um agradecimento especial a mim própria, por acreditar que consigo tornar o Mundo num sítio melhor.

## RESUMO

O presente relatório consiste numa análise crítica e reflexiva ao trabalho realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada em contexto Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades heterogêneas (2-5 anos). A caracterização reflexiva do contexto socioeducativo possibilitou contextualizar o ambiente em que decorreu o estágio, permitindo partir para a definição das intenções para a ação, de modo a efetuar uma reflexão e planificação adequadas, considerando as características deste contexto.

Desta análise, partiu-se para a identificação de uma problemática emergente no contexto – elevada ocorrência de conflitos intrapares – que motivou o desenvolvimento de uma investigação sobre “Gestão/Prevenção de Conflitos Intrapares e Aquisição de Competências Sociais”. Assim, num quadro de investigação-ação, procurou-se compreender de que forma o educador poderia atuar para prevenir/gerir conflitos e para estimular a aquisição de competências sociais. Inscrevendo-se no paradigma qualitativo e interpretativo, recorreu-se à combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de dados. Na recolha, utilizaram-se técnicas baseadas na observação, conversação e análise documental. Para analisar os dados, procedeu-se à análise de conteúdo das notas de campo e das fichas de incidentes críticos para identificar o tipo de ocorrências (agressões físicas, verbais), bem como para compreender em que contexto e com que frequência se verificavam estas ocorrências. Por fim, após elaborada uma matriz sociométrica, procedeu-se à análise dos resultados do sociograma para averiguar uma possível relação entre a posição sociométrica e a propensão para conflitos.

Os resultados obtidos pela análise dos dados reunidos permitem concluir que a maioria dos conflitos e dos incidentes críticos ocorreu entre as crianças em contexto de brincadeira livre na sala e que o tipo de conflito mais frequente foi a agressão física. Também se concluiu que a maioria das crianças envolvidas em conflitos e/ou incidentes críticos se situa numa posição mais periférica no sociograma, ou seja, com um índice sociométrico mais baixo. Os resultados confirmam a importância do trabalho de observação e reflexão pelo qual o educador deve passar antes de planificar a sua intervenção pedagógica, verificando-se uma diminuição dos conflitos e incidentes críticos aquando de uma intervenção consciente por parte do educador (estagiária).

**Palavras-Chave:** Jardim-de-Infância, Gestão/Prevenção de Conflitos, Aquisição de Competências Sociais

## **ABSTRACT**

The present document consists of a critical and reflective analysis of the work carried out during the Supervised Professional Practice in Preschool, with a group of children with heterogeneous ages (2-5 years old). The reflective characterization of the socio-educational context made it possible to contextualize the environment in which the internship took place, allowing the definition of intentions for action to carry out an appropriate reflection and planning, considering the characteristics of this context.

From this analysis, it was possible to identify an emerging matter in this context - high occurrence of conflicts between peers - that motivated the development of an investigation on "Management/Prevention of Intrapartum Conflicts and Acquisition of Social Skills". Thus, in an action-research framework, I tried to understand how the kindergarten teacher could act to prevent/manage conflicts and to stimulate the acquisition of social skills. Inserting the qualitative and interpretative paradigm, a combination of different techniques of data collection and analysis was used. Data collection techniques were based on observation, conversation and documentary analysis. To analyse the data, the contents of the field notes and the critical incident files were analysed, aiming to identify the type of occurrences (physical and verbal aggressions), as well as to understand in which contexts and with what frequency these occurrences were verified. Finally, after elaborating a sociometric matrix, the results of the sociogram were analysed to ascertain a possible connection between the sociometric position and the tendency for conflicts.

The obtained results through the analysis of this data allowed me to conclude that most conflicts and critical incidents occurred among children in a context of free play in the activities room and that the most frequent type of conflict was physical aggression. It was also concluded that most children involved in conflicts and/or critical incidents are placed in a peripheral position in the sociogram, i.e. with a lower sociometric index. The results confirm the importance of the observation and reflection work carried out by the kindergarten teacher before planning the pedagogical intervention. A decrease in conflicts and critical incidents was verified when a conscious intervention by the kindergarten teacher (trainee) occurred.

**Keywords:** Pre-School, Management/Prevention of Intrapartum Conflicts, Acquisition of Social Skills

## LISTA DE ABREVIATURAS

|        |  |
|--------|--|
| ESELx  | Escola Superior de Educação de Lisboa                |
| IC     | Incidente Crítico                                    |
| IPSS   | Instituição Privada de Solidariedade Social          |
| MEM    | Movimento da Escola Moderna                          |
| MEPE   | Mestrado em Educação Pré-Escolar                     |
| OCEPE  | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PAA    | Plano Anual de Atividades                            |
| PEE    | Projeto Educativo de Escola                          |
| PPS I  | Prática Profissional Supervisionada I                |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II               |
| UC     | Unidade Curricular                                   |
| UR     | Unidades de Registo                                  |
| ZDP    | Zona de Desenvolvimento Proximal                     |

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 1  |
| 1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....                                  | 3  |
| 1.1. Meio Envolvente .....  | 3  |
| 1.2. Contexto Socioeducativo .....  | 4  |
| 1.3. Equipa Educativa .....   | 6  |
| 1.4. Ambiente Educativo .....   | 8  |
| 1.5. Crianças .....   | 12 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....   | 15 |
| 2.1. Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância e Intenções para a<br>Ação ..... | 15 |
| 2.2. Processo de Intervenção da PPS em Jardim-de-Infância .....                             | 22 |
| 2.3. Avaliação.....   | 25 |
| 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA .....   | 27 |
| 3.1. Identificação e Fundamentação de uma Problemática Emergente da PPS II (JI)<br>.....    | 28 |
| 3.2. Revisão da Literatura sobre a Problemática Identificada .....                          | 29 |
| 3.3. Roteiro Metodológico e Ético.....  | 36 |
| 3.4. Apresentação e Discussão dos Dados .....   | 39 |
| 3.5. Sugestões de Propostas de Intervenção face à Problemática Identificada .....           | 46 |
| 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE<br>INFÂNCIA EM CONTEXTO .....  | 48 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 53 |
| REFERÊNCIAS.....  | 55 |
| ANEXOS .....  | 61 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Organograma da Organização Educativa .....                     | 5  |
| Figura 2 - Agenda Anual (baseada no PAA) .....                            | 8  |
| Figura 3 - Calendarização Mensal .....                                    | 9  |
| Figura 4 - Calendarização Semanal .....                                   | 9  |
| Figura 5 - Planta da Sala Azul .....                                      | 11 |
| Figura 6 - Contexto em que os IC Ocorreram .....                          | 42 |
| Figura 7 - Tipos de Conflito mais frequentes em Incidentes Críticos ..... | 42 |
| Figura 8 - Sociograma do Grupo da Sala Azul.....                          | 43 |
| Figura 9 - Gráfico de Registo de Ocorrência de Conflitos por Criança..... | 44 |
| Figura 10 - Conflitos Ocorridos entre 25/09/2017 e 18/01/2018.....        | 45 |

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz Categorial (sem unidades de registo) para Ocorrência de Conflitos .....40

Tabela 2 - Matriz Categorial (sem unidades de registo) para Incidentes Críticos .....41

## INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), lecionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx) e tem como objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva sobre o trabalho realizado ao longo do estágio em contexto Pré-Escolar.

Desta análise, partiu-se para a identificação de uma problemática emergente no contexto – elevada ocorrência de conflitos intrapares (2-5 anos) – que motivou o desenvolvimento de uma investigação sobre “Gestão/Prevenção de Conflitos Intrapares e Aquisição de Competências Sociais”. Assim, num quadro de investigação-ação, procurou-se compreender de que forma o educador poderia atuar para prevenir/gerir conflitos e para estimular a aquisição de competências sociais. Inscrevendo-se no paradigma qualitativo e interpretativo, recorreu-se à combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de dados. Para a recolha de dados foram utilizadas: (i) técnicas baseadas na observação para recolher de notas de campo das interações espontâneas das crianças, com vista a registar a ocorrência de conflitos e preencher fichas de incidentes críticos; (ii) técnicas baseadas na conversação, neste caso na interação entre a estagiária e as crianças para perceber o que é um conflito na ótica da criança, mediar uma situação conflitual e preencher um questionário para elaborar uma matriz sociométrica e respetivo sociograma; e (iii) análise de documentos, com o objetivo de perceber o contexto em que as crianças estavam inseridas. Para analisar os dados, procedeu-se à análise de conteúdo das notas de campo e dos registos de incidentes críticos, com o objetivo de identificar o tipo de ocorrências (na sua maioria agressões físicas e verbais), bem como compreender em que contexto e com que frequência se verificavam estas ocorrências. Por fim, após ser elaborada uma matriz sociométrica, procedeu-se à análise dos resultados do sociograma para averiguar uma possível relação entre a posição sociométrica das crianças e a propensão para conflitos.

Este relatório está organizado em quatro grandes secções: (i) Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo, que se subdivide em Meio Envoltente, Contexto Socioeducativo, Equipa Educativa, Ambiente Educativo e Crianças; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção, que se ramifica em Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância e Intenções para a Ação, Processo de Intervenção da PPS em Jardim-de-Infância e Avaliação; (iii) Investigação em Jardim-de-Infância, que se segmenta em Identificação e Fundamentação de uma Problemática Emergente da PPS – “Gestão/Prevenção de

Conflitos Intrapares e Aquisição de Competências Sociais” -, Revisão da Literatura sobre a Problemática Identificada, apresentação de um Roteiro Metodológico e Ético, Apresentação e Discussão dos Dados e Sugestões de Propostas de Intervenção face à Problemática Identificada; e (iv) Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância em Contexto Formal a partir da PPS I e PPS II. No final, podem encontrar-se ainda algumas Considerações Finais.

# 1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

## 1.1. Meio Envolvente

Para descrever o meio envolvente desta organização educativa, serão abordados aspetos como a área geográfica, dando ênfase às particularidades mais relevantes para a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, e o meio social e cultural que permite enquadrar a organização no seu meio.

Esta organização localiza-se na freguesia da Ajuda, concelho de Lisboa. De acordo com o sítio da internet da câmara municipal de Lisboa, a freguesia da Ajuda representa cerca de 3% do território da cidade, ocupando uma área de 2,88 km<sup>2</sup>, com uma densidade populacional de cerca de 5.066,4 habitantes por Km<sup>2</sup> (PORDATA, 2015), valor que tem vindo a diminuir (de acordo com o *website* PORDATA, em 2011 registava-se uma densidade populacional de 6.389,6 habitantes/km<sup>2</sup>, valor que sofreu uma quebra até 2015). Relativamente à habitação, possui cerca de 3.000 edifícios que perfazem quase o triplo dos alojamentos, nos quais estão instaladas cerca de 7.000 famílias. A ocupação desta freguesia é essencialmente residencial, sendo que o comércio representa apenas uma pequena percentagem, pelo que se pode inferir que a procura por organizações educativas seja elevada.

De modo a perceber onde se enquadra esta organização no que respeita à oferta educativa dos 0 aos 6 anos, foi consultado o *website* da junta de freguesia da Ajuda. Desta consulta, conclui-se que existem cinco jardins-de-infância, dos quais dois são públicos e três são privados. A organização em questão enquadra-se na oferta privada, sendo uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS).

As variáveis a ter em conta para descrever o meio social referem-se ao nível de escolaridade, à taxa de atividade e ao poder de compra da população, objetivando perceber-se as condições sócio-económicas das famílias. À consulta do *website* PORDATA comprova-se que, ao nível de educação da população, a taxa de escolarização tem vindo a aumentar, sendo que o nível de ensino que predomina é o Superior. Quanto à taxa de atividade da população entre os 25 e os 50 anos, esta encontra-se no intervalo entre os 87-89%, pelo que se pode comprovar que a taxa de desemprego é relativamente baixa (tendo em conta a conjuntura atual). Não obstante, o poder de compra *per capita* tem vindo a diminuir, o que se poderá dever à conjuntura económica que o país atravessa. Esta

diminuição do poder de compra poderá traduzir-se na procura de IPSS, no que respeita à educação dos educandos das famílias.

Relativamente ao meio cultural, ao consultar o sítio da internet da Casa da Cultura da Junta de Freguesia da Ajuda percebe-se que esta freguesia está envolta numa atividade cultural rica: desde atividades ao ar livre, arte, cinema, ciência, dança, feira, literatura, música e teatro, a programas culturais para crianças, podemos encontrar um diversificado leque de atividades. Quanto ao património histórico, podemos considerar a freguesia da Ajuda rica em estruturas culturais, sendo exemplos o Palácio Nacional da Ajuda, a Igreja de Nossa Senhora do Livramento e de São José, o Miradouro dos Moinhos de Santana, o Convento de Nossa Senhora da Boa Hora, a Torre da Ajuda, o Jardim Botânico, entre outros. Após consulta do *website* PORDATA, percebe-se que o número total de visitantes escolares a estas estruturas tem vindo a aumentar, o que mostra um crescente interesse cultural por esta área geográfica.

## **1.2. Contexto Socioeducativo**

De acordo com o sítio da internet da organização educativa em causa, este estabelecimento, que tem como valências creche (com berçário) e educação pré-escolar, surgiu na freguesia da Ajuda, ocupando desde 1975 até 2004 um velho edifício na Calçada da Ajuda, desenvolvendo inicialmente as suas atividades nas valências de creche, Jardim-de-Infância e ATL. Atualmente, opera noutra localização, não muito distante da inicial, apenas com as valências de creche e pré-escolar, dando resposta a cerca de 120 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade, integrando cerca de 25 colaboradores, entre educadoras, auxiliares, pessoal administrativo, serviços gerais e de cozinha.

A dimensão organizacional será caracterizada recorrendo à consulta do *website* institucional. Neste momento, esta organização é composta por vários órgãos sociais, sendo uma IPSS, cuja ação se destina à população da Ajuda e zonas limítrofes (artigo 4º dos Estatutos).

Relativamente aos órgãos de gestão de topo, é composta por: uma assembleia geral (órgão supremo da associação), composta por um presidente e dois secretários, residindo nesta a sua autonomia face a terceiros e a sua soberania face aos associados (a mesa é eleita em assembleia geral, pelo período de quatro anos); um conselho fiscal, ao qual cabe fiscalizar a atividade administrativa, zelar pelo cumprimento dos estatutos e dar

um parecer sobre os relatórios e contas ou qualquer outro assunto apresentado pela direção, sendo composto por um presidente e duas vogais; e uma direção que é o órgão executivo da associação, composto por presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e vogal (eleitos por um período de quatro anos, reunindo quinzenalmente).

Como se pode observar no organograma apresentado no *website* desta organização (Figura 1), o órgão de gestão técnica compõe-se de uma direção técnica à qual a direção pedagógica do pré-escolar, a creche e os serviços administrativos respondem. Quanto à creche, esta subdivide-se numa sala de berçário, e em duas salas dos 12-24 meses e duas salas dos 24-36 meses, sendo ainda composta pelos serviços gerais da creche que respondem diretamente à direção técnica; o pré-escolar subdivide-se em três salas de grupos heterogêneos entre os 3 e os 6 anos (informação atualizada através de observações e conversas informais com a educadora), serviços de alimentação e refeitório, e serviços gerais do pré-escolar que respondem à direção pedagógica.

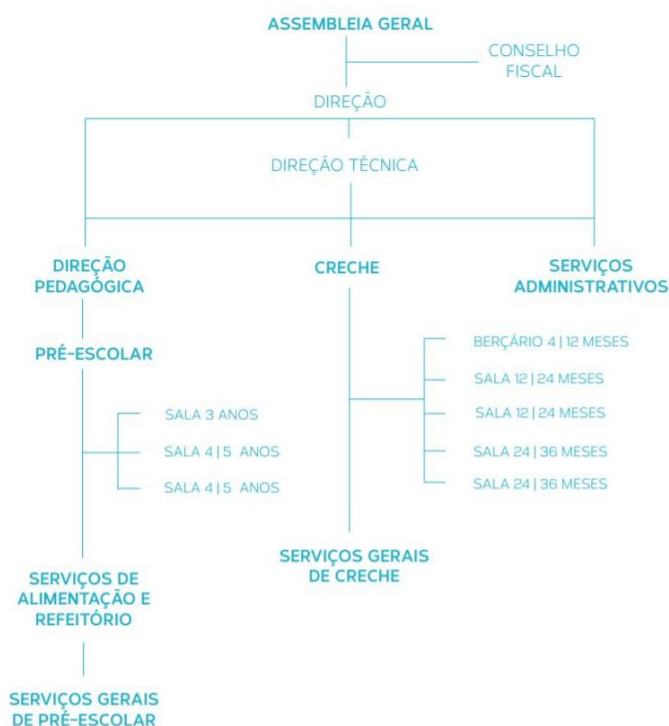


Figura 1 - Organograma da Organização Educativa. Retirado de [www.websiteinstitucional.com](http://www.websiteinstitucional.com) (2017).

Ao entrevistar a diretora pedagógica, percebe-se que a Missão, Visão e Valores pretendem “espelhar a identidade da organização, a sua razão de ser”, estando “intrinsecamente relacionada com a Visão” que se traduz “[n]uma ambição, um ideal, um estado que a organização pretende alcançar . . . e que expressa uma carga cultural: os princípios e os valores.” (novembro, 2017).

Os objetivos pedagógicos desta organização pretendem consolidar-se através dos três pilares que consubstanciam a organização, sejam estes: “a relação escola-família, o

Movimento da Escola Moderna e o projeto Linguagens da Arte<sup>1</sup> que visam educar “com razão e emoção o ser pleno e capaz de marcar a diferença num mundo novo” (entrevista à diretora pedagógica, novembro de 2017). Tendo como referência o Movimento da Escola Moderna, a instituição defende a ideia de escola como "um espaço de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (...) Este modelo organiza-se em torno de três conceitos com profundas repercussões no acto de ensino-aprendizagem: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa” (Niza, 2007, citado no sítio da internet da organização).

Naturalmente, a missão e objetivos pedagógicos tiveram impacto na PPS, pois a prática deve ir ao encontro destes objetivos. Ao realizar o estágio numa sala de pré-escolar, considerei importante haver uma adaptação ao modelo curricular vigente (MEM), bem como às dinâmicas da equipa pedagógica para que a prática fosse coerente, caminhando-se, em equipa, para um fim comum: a educação das crianças.

### **1.3. Equipa Educativa**

Na caracterização da equipa educativa, serão abordados os agentes educativos mais próximos ao grupo com o qual realizei a PPS II: educadora AV. e auxiliar Mt; diretora pedagógica AB.; e os professores responsáveis pelo projeto Linguagens da Arte: professora de música El.; professor de educação Motora P.; dinamizadora do tempo “o corpo que fala” An.; e dinamizadora do tempo Chuva de Estórias e do Ateliê Arte nas Mãos, educadora RC.

A equipa de sala era composta pela educadora AV. e pela auxiliar Mt.: a educadora AV. possuía uma licenciatura em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Jean Piaget e exercia a função de educadora há 24 anos (informação recolhida através da entrevista, novembro de 2017), colaborando com a organização há 23 anos. Ao longo do seu percurso profissional, referiu, na entrevista, ter frequentado várias ações de formação, para a sua “valorização pessoal e profissional”, sobretudo no que respeita ao modelo curricular do MEM, participando “nos sábados pedagógicos do MEM” e pertencendo

---

<sup>1</sup> Integra Música, Educação Motora, Ateliê Arte nas Mãos (expressão plástica), e os tempos Chuva de Estórias (leitura na biblioteca) e O Corpo que Fala (expressão dramática).

anteriormente a um “grupo cooperativo do MEM em creche” (entrevista à educadora, novembro de 2017); a auxiliar Mt. integrou a equipa há 20 anos e terá já desempenhado funções na resposta educativa de creche. Quanto à sua formação, em conversa com a educadora, concluí que possuía uma formação profissional como auxiliar de ação educativa.

De acordo com a educadora AV. a equipa educativa era “uma equipa coesa que se preocupa sempre com o bem-estar de todas as crianças”, havendo uma “relação de respeito e interajuda”, sendo esta relação de equipa relevante “para que as crianças se sintam seguras e confiantes” (entrevista à educadora, novembro de 2017), o que se coaduna com a perspetiva de Arribas et al. (2004), uma vez que definem o trabalho em equipa baseando-se numa perspetiva de responsabilidade coletiva que “aumenta a qualidade do trabalho desenvolvido” (p.31). Também Bassedas, Huguet e Solé (1999) caracterizam o trabalho de equipa como um conjunto de condutas que visam o desenvolvimento da cooperação numa equipa de pessoas interdependentes do ponto de vista de recursos, informação e competências.

A diretora pedagógica Ab., de acordo com o *website* da organização, exerceu funções de educadora de infância durante 24 anos neste contexto, sobretudo na resposta educativa da educação pré-escolar. Do seu percurso académico destaca-se o facto de se ter formado como educadora de infância pela Escola Superior de Educação de Lisboa e ser também licenciada em psicologia educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, possuindo um mestrado na mesma área (entrevista à diretora pedagógica, novembro de 2017).

Por fim, a equipa de professores do projeto Linguagens da Arte era composta pela professora de música El., pelo professor de educação motora P., pela dinamizadora do tempo O Corpo que Fala An., e pela dinamizadora do tempo Chuva de Estórias e do Ateliê Arte nas Mãos RC. Em conversa com a educadora AV. foi-me mencionado que a professora El., o professor P. e a professora An. possuíam formações académicas nas suas áreas (música, educação física e expressão dramática, respetivamente). Já a educadora RC. possuía uma formação académica como educadora de infância, exercendo tais funções na valência de creche.

## 1.4. Ambiente Educativo

### Tempos

Os tempos letivos e não letivos eram estruturados pela equipa da organização educativa em questão, estando divididos em: (i) calendarização anual; (ii) calendarização mensal; (iii) calendarização semanal; e (iv) gestão do tempo diário.

A calendarização anual era da responsabilidade da direção. O Plano Anual de Atividades (PAA), de acordo com o *website* da organização, era definido como “um instrumento de organização e gestão da escola, que contextualiza no tempo as diversas atividades a desenvolver ao longo de cada ano letivo”, sendo articulado com o Projeto Educativo de Escola<sup>2</sup> (PEE), que “pretende concretizar os objetivos pedagógicos, organizativos e funcionais da mesma”. O PAA surgia, desta forma, como um “conjunto de decisões articuladas do PEE, de forma a proporcionar uma atuação coerente, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas” e era considerado um instrumento flexível na sua realização, podendo a sua atualização ser feita “sempre que a comunidade educativa considerar necessário, a fim de enriquecer a qualidade de todo o trabalho perspectivado no início do ano letivo”.



Figura 2 - Agenda Anual (baseada no PAA). Retirado de [www.websiteinstitucional.com](http://www.websiteinstitucional.com) (2017).

<sup>2</sup> Não foi possível consultar o PEE, pois a diretora pedagógica considerou que o projeto “não formula corretamente os princípios, valores e missão da instituição”, estando, portanto em “processo de reformulação” (entrevista à diretora pedagógica, novembro de 2017)

A calendarização mensal estava estruturada numa Agenda de Atividades que, como se pode observar no exemplo na Figura 3, era composta pelo projeto Linguagens da Arte e pelas celebrações culturais, sendo também da responsabilidade da direção.

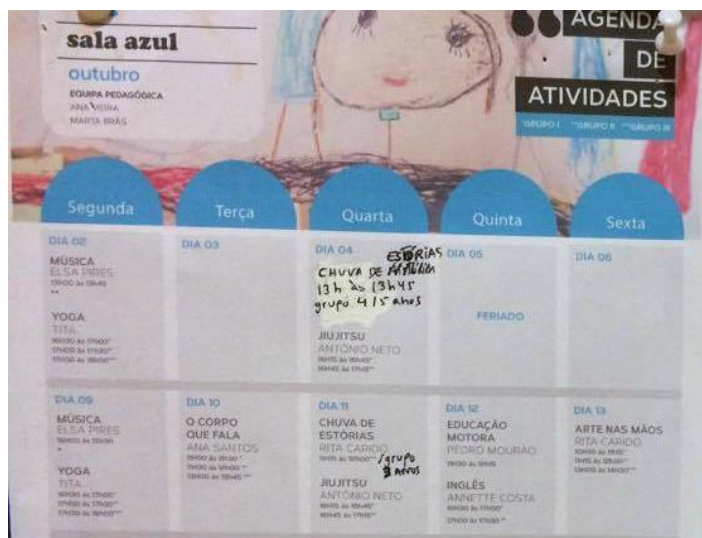


Figura 3 - Calendarização Mensal (exemplo mês de outubro). Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017).

Já a calendarização semanal, através da entrevista à educadora, percebeu-se que ficava a cargo desta, bem como o projeto de sala e a gestão do currículo da sala, existindo uma grelha para auxiliar a gestão dos tempos diários, planeados de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE (Figura 4).

PLANEAMENTO SEMANAL DAS ATIVIDADES      RESPOSTA EDUCATIVA Pré-Escolar      SALA Azul

Ano 2017      MÊS outubro      SEMANA DE 09-10-2017 13-10-2017

| Áreas Conteúdo OCEPE: | SEGUNDA-FEIRA   | TERÇA-FEIRA   | QUARTA-FEIRA  | QUINTA-FEIRA   | SEXTA-FEIRA  |
|-----------------------|---|---|---|--|--|
|                       | Início do Projeto "o sistema solar": trabalho de Projeto.             | continuação do Projeto "Géneros Musicais" e Contos tradicionais | Área de expressão plástica. Realizar de um painel do espaço (Projeto sistema solar) | Laboratório de telemática e ciência<br>• Construções | Área de escrita e Reprodução<br>Ateliê de expressão plástica |
|                       | hora do Conto (história < Escalher> aniversário do [redacted])<br>PCE | Construções<br>Ateliê de expressão plástica<br>PCE-             | visita à biblioteca de [redacted]<br>PCE-   | • hora do Conto (História a escola)<br>PCE-          | Bricolagem livre no exterior<br>Reunir do Conselho<br>PCE-   |

PCE-Planeamento da Componente Educativa (16h às 19h)

Figura 4 - Calendarização Semanal. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017).

Por fim, a gestão do tempo diário era efetuada pela implementação de rotinas. De acordo com a educadora “a organização do tempo educativo é muito securizante para o grupo” (entrevista à educadora, novembro de 2017). Assim, de modo geral, as rotinas eram estruturadas da seguinte forma: acolhimento; tempo de brincadeira livre/atividades e projetos; recreio; tempo de alimentação (reforço da manhã); tempo de brincadeira livre/atividades e projetos/recreio; tempo de higiene-almoço-tempo de higiene; recreio/sesta; tempo de brincadeira livre/atividades e projetos; tempo de alimentação (lanche da tarde); e tempo de brincadeira/atividades e projetos/recreio. No Anexo B, apresenta-se um Dia Tipo<sup>3</sup> relativo ao decorrer de um dia na sala azul.

### **Espaços**

A valência de pré-escolar compunha-se de três salas de atividades, com respectiva casa de banho, comunicando por um corredor onde se encontravam os cabides e cacifos de cada criança; um espaço exterior; um refeitório; um dormitório (para as crianças que dormiam a sesta); uma biblioteca; um ateliê de expressão plástica; e uma sala polivalente. Todas as salas de atividades eram ventiladas naturalmente, iluminadas com luz natural e possuíam cores claras nas paredes, alusivas à designação da sala. O pavimento era resistente, lavável e de fácil manutenção. Relativamente à segurança, todas as salas possuíam uma saída para o corredor e para o espaço exterior (informação recolhida através de notas de campo e do *website* da organização).

A sala em que a PPS II decorreu, a sala azul, destinava-se à permanência de crianças entre os 3 e os 6 anos. De acordo com a educadora, o ambiente educativo organizava-se segundo as diretrizes do MEM, sendo que “dentro de cada sala existem várias áreas, onde as crianças podem desenvolver todas as suas aprendizagens” (entrevista à educadora, novembro de 2017), o que se coaduna com a perspetiva de Formosinho (2007) quando refere que as áreas da sala se relacionam com diferentes aprendizagens. A sala encontrava-se então dividida por áreas: tapete/área das construções; área da matemática; laboratório das ciências; área da reprodução da escrita e computador; área da expressão dramática e cesto de marionetas; biblioteca e centro de documentação; área da expressão plástica; e área polivalente, como se pode observar na Figura 5 (no Anexo C encontram-se imagens ilustrativas das áreas da sala).

---

<sup>3</sup> Baseado na perspetiva de Ferreira (2002).



Figura 5 - Planta da Sala Azul. Autoria própria.

Relativamente à utilização das áreas da sala por parte das crianças, pode dizer-se que era “semi-estruturada”, uma vez que, dentro dos horários estipulados pela educadora, as crianças tinham liberdade de escolha, desde que respeitassem o número de crianças permitido por área. O tapete, para além de ser utilizado nos momentos de acolhimento e transição ao longo do dia, era ainda utilizado para a exploração de livros por parte das crianças e para as construções, na maior parte dos casos em lego; a área da matemática era, geralmente, utilizada para explorar jogos de matemática (p.e. blocos lógicos), baralhos de cartas e quadros de contas; o laboratório de ciências não aparentava ser um lugar de eleição das crianças; a área da reprodução da escrita era utilizada, na maior parte dos casos, para fazer desenhos e colocar o respetivo nome (os ficheiros dos nomes encontravam-se nesta área) e para consultar ficheiros de imagens, o computador era utilizado para jogar jogos didáticos; a área da expressão dramática – ou casinha, como as crianças lhes chamavam – era frequentemente utilizada para brincar aos restaurantes e/ou às mães e aos pais (com nenucos, barbies e marionetas); a biblioteca e centro de

documentação era o sítio onde as crianças escolhiam e guardavam os livros da sala, porém, quando se tratava de os explorarem, procuravam o conforto do tapete; a área da expressão plástica era utilizada com a mediação da educadora para atividades de caráter menos livre; por fim, a área polivalente auxiliava, maioritariamente, a área da reprodução escrita, dos jogos, a reunião de conselho semanal e o reforço da manhã.

## 1.5. Crianças

Para caracterizar o grupo de crianças serão abordados aspetos como o contexto familiar, a dimensão do grupo, a idade, o sexo, o percurso institucional e as características gerais de desenvolvimento, que englobam a existência (ou não) de propensão para conflitos.

Em conversa com a educadora<sup>4</sup>, pude auferir que a maior parte das crianças do grupo vivia no seio de uma família nuclear (pai, mãe e um irmão) de classe média-alta, cuja maioria dos pais possuía, pelo menos, uma licenciatura. Quanto à dimensão do grupo, este era composto por 23 crianças: 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. As idades compreendiam-se entre os 2 e os 5 anos, sendo a média de idades de 4 anos: existia uma criança com 2 anos, nove com 3 anos, seis com 4 anos e sete com 5 anos (dados recolhidos através dos instrumentos de pilotagem da sala e de conversas com a educadora). Neste ano letivo, treze novas crianças integraram o grupo, sendo que 4 eram provenientes da sala verde (pré-escolar), 8 de duas salas de creche da instituição (rosa e salmão) e uma de outra creche.

De acordo com Hauser-Cram (2014), em idade pré-escolar, verificam-se melhorias nas questões que se prendem com o desenvolvimento físico, nomeadamente com a motricidade. É nesta idade que ocorre um aprimoramento da motricidade fina que permite à criança ser progressivamente mais autónoma, por exemplo, na alimentação, pois começa a dominar a utilização dos utensílios que utiliza para comer, ou até mesmo no que respeita a vestir-se sozinha, escrever, desenhar e pintar. Neste ponto, pude observar que o grupo era autónomo a alimentar-se e a vestir a bata e peças de vestuário simples. Desenhar e pintar eram atividades que as crianças procuravam com bastante frequência e o grupo dos 4-5 anos já utilizava a escrita autonomamente, mesmo que de forma não convencional, e escrevia o seu nome.

---

<sup>4</sup> Único meio pelo qual as estagiárias puderam obter informações desta natureza, devido à política de privacidade da instituição.

A motricidade grossa, que também se aperfeiçoa nesta idade, permite à criança utilizar grandes grupos musculares para explorar o mundo à sua volta e movimentar-se de forma autónoma (andar, correr, subir e descer escadas, saltar, trepar, empurrar, atirar e agarrar objetos), de acordo com as *affordances*<sup>5</sup> que verifica nos objetos que compõem o meio. No geral, o grupo de crianças não apresentava dificuldades ao nível das tarefas supramencionadas, demonstrando até prazer nas atividades, sobretudo aquando do tempo dedicado à educação motora com o professor P.: “Quando é que vamos? (...) Já podemos ir?” ... “Podemos ir agora?” (nota de campo do dia 12 de outubro de 2017). Como se pode concluir, as crianças interessavam-se bastante por estes momentos.

Segundo Hauser-Cram (2014), à medida que a estrutura do cérebro se vai consolidando, o desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, social, emocional e físico vai ocorrendo, sendo nesta fase, considerada um período sensível da aprendizagem, que duas das mais importantes aquisições a nível cognitivo, social e comportamental acontecem: a capacidade de autorregulação e a função executiva. A capacidade de autorregulação, que está dependente de uma maturação fisiológica e neurológica, é o que permite à criança alterar o comportamento e ajustá-lo em função das exigências sociais ou situacionais. É também o que permite à criança regular-se e adaptar-se aos tempos e comportamentos sociais de dormida e higiene (controlo dos esfíncteres). Como é natural, as crianças mais novas ainda se encontravam a estabilizar os ciclos de sono (dormiam a sesta), porém, o controlo dos esfíncteres já estava totalmente adquirido por todas. A função executiva abrange uma vasta gama de processos que regulam e coordenam o comportamento, tais como memória, a atenção, a mudança de foco, a capacidade de inibir um impulso emocional, entre outros. Neste ponto, as crianças mais velhas, apresentavam uma maior facilidade em regular e coordenar o comportamento, sobretudo relativamente à atenção e capacidade de inibir um impulso emocional.

O desenvolvimento emocional e psicossocial vai acontecendo à medida que a criança é confrontada com desafios no seu dia a dia que envolvem a capacidade de regular emoções. Um desenvolvimento positivo exige a habilidade de reconhecer e regular as emoções, processo no qual, enquanto estagiária, insisti ao longo de toda a prática. A regulação emocional objetiva inibir, melhorar, manter e modular a excitação emocional para atingir objetivos e está dependente do temperamento da criança. Neste ponto, através de observações, concluí que o grupo ainda se encontrava numa fase de aquisição de

---

<sup>5</sup> Oportunidades verificáveis de exploração do meio e dos objetos (Hauser-Cram, 2014).

maturidade no regulamento dos comportamentos emocionais, pois a ocorrência de conflitos era bastante frequente.

No que respeita ao comportamento das crianças, segundo Hauser-Cram (2014), este pode ser classificado como prossocial ou antissocial. Os comportamentos prossociais definem-se pela vontade de ajudar os outros, sem benefício evidente para si mesmo (empatia, simpatia); já os comportamentos antissociais definem-se por agir de maneira que permita ao próprio obter o que quer, sem preocupação com o outro (agressão, assédio moral). Os comportamentos antissociais, podem ainda definir-se por dois tipos de agressão: instrumental, ações direcionadas para a obtenção de um objeto, privilégio ou espaço que não se destinam a prejudicar os outros; ou hostil, ações com a intenção de prejudicar os outros. Através de uma tabela construída com base em observações e registos, verificou-se que cerca de 14 crianças tinham propensão para conflitos intrapares, das quais 6 também podiam manifestar um comportamento adverso para com os adultos, não obstante, estes comportamentos derivaram sempre de uma agressão instrumental e nunca hostil.

Ainda sobre a caracterização do grupo, de acordo com a educadora, este era “um grupo interessado em explorar tudo o que os rodeia nas várias áreas de aprendizagem, com a curiosidade que é inerente à sua faixa etária” (entrevista à educadora, novembro de 2017).

Para finalizar, é importante referir que, de acordo com Silva et al. (2016), a interligação das características intrínsecas da criança (património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser singular, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento e formas aprender únicas. Desta forma, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas sim como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, o MgM. (quase 4 anos) dormia de fralda, pois ainda não controlava totalmente os esfíncteres durante a sesta, e era o único a utilizar babete, pois costumava sujar-se a comer. Já o FrM., apesar de ainda ter dois anos, dormia sem fralda e não necessitava de babete para comer.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

A partir da caracterização do contexto socioeducativo, apresentada no ponto anterior, foi possível avaliar o grupo de crianças para definir os pilares da minha ação pedagógica que se subdividiram em: (i) fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; e (ii) intenções para a ação. Esta caracterização levou-me ainda a refletir sobre a importância da equipa de sala e das famílias no decorrer do processo pedagógico, pelo que também foram delineadas intenções para com estas, o que me permitiu adequar a prática em função das suas características, visto que são estas que dão forma ao contexto.

Como é natural, a caracterização supracitada, foi também o mote para a forma como o processo de intervenção na PPS II decorreu, pelo que de seguida se apresentarão algumas estratégias no que respeita às rotinas, ao espaço, ao tempo e ao grupo.

Não menos importante foi o processo de avaliação, o qual foi alvo de reflexão, uma vez que me permitiu ir adequando a minha prática pedagógica em função das necessidades educativas das crianças.

### **2.1. Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância e Intenções para a Ação**

#### **Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância**

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância explícitos nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) preveem a adequação das práticas educativas aos diversos contextos, tendo em conta uma determinada perspetiva sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se, neste processo, “a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (p.8). Assim, são defendidos quatro fundamentos e princípios que norteiam as finalidades da ação educativa:

(I) Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o que significa privilegiar o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança como um processo que decorre da interação entre a maturação biológica (características intrínsecas da criança) e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. Neste ponto, devem considerar-se as relações e as interações estabelecidas entre a criança e os adultos e entre os seus pares, assim como as experiências proporcionadas pelos contextos sociais e físicos, como oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento. Alves (2013) considera que o

desenvolvimento da criança é influenciado por uma rede de interações entre família, pares, cuidadores e sociedade. Conclui-se, portanto, que a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança;

(II) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, partindo-se do princípio de que o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, valorizando-se as suas experiências e os seus saberes e competências, para se desenvolverem as suas potencialidades. Tal como Corsaro (2011) defende “as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (p. 19). Ferreira (2002) corrobora com esta ideia ao proclamar as crianças como “atores sociais competentes, ou seja, com poder de acção e de tomada de iniciativa, implicadas na construção e determinação das suas próprias vidas, daqueles que as rodeiam e da sociedade onde está integrada” (p.19);

(III) Exigência de resposta a todas as crianças, ao reconhecer que todas têm direito de acesso à educação, promovendo-se, assim, uma inclusão de todas as crianças, através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Para que tal se suceda, é necessário o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo, como docentes, órgãos de gestão, técnicos especializados e a família e é necessário adotar uma abordagem que valoriza os “factores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p.35);

(IV) Construção articulada do saber, dado que não só o desenvolvimento da criança se processa como um todo, no qual as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto, mas também a sua aprendizagem ocorre de forma característica, assumindo uma configuração holística, quer na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, quer na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Assim sendo, o educador deve promover o envolvimento da criança ao criar um ambiente educativo em que dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus mais variados interesses e curiosidade e ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar, privilegiando sempre a brincadeira enquanto processo de aprendizagem, visto que, tal como Siraj-Blatchford (2009) afirma, brincar na infância funciona como um suporte ao desenvolvimento,

não sendo simplesmente uma reprodução do que a criança experienciou, mas uma forma criativa de transpor as aprendizagens.

## **Intenções para a Ação**

Relativamente às minhas intenções para a ação, que decorreram da análise das informações da caracterização do contexto socioeducativo, estas desdobram-se em intenções para com: (i) as crianças; (ii) as famílias; e (iii) a equipa pedagógica.

### ***Crianças***

Ao chegar à Sala Azul, ainda no início do ano letivo, deparei-me com um grupo de idades heterogéneas que integrava treze novas crianças e apresentavam alguma propensão para conflitos. Como tal, defini, desde logo, como principal intencionalidade promover um ambiente de harmonia e respeito, no qual pudesse haver uma participação democrática, apelando-se sobretudo a questões de formação pessoal e social.

De acordo com Silva et al. (2016), a vida no JI deve organizar-se num contexto de vida democrática, para que as crianças possam exercer o seu direito de participar. Tal implica o confronto de opiniões, que leva a uma “necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39). Para tal, é necessário que o ambiente educativo permita às crianças tomar iniciativas e assumir responsabilidades, e exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros. Só tal permitirá uma tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitará a compreensão da perspetiva do outro, promovendo atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.

Neste sentido, toda a minha prática foi pensada de forma a permitir o confronto de ideias e/ou opiniões e a negociação democrática quer nas atividades, quer na resolução de conflitos, quer no próprio dia-a-dia. Como se pode concluir pela consulta das planificações (Anexos D-S) que já por si se referem, na maior parte dos casos, a atividades no âmbito da formação pessoal e social, era comum haver um espaço para conversar, sugerir e debater ideias. Relativamente à resolução de conflitos, quando a minha intervenção se afigurava oportuna, esta ocorria no sentido de levar as crianças a refletirem sobre o sucedido, a ouvirem-se mutuamente e a comunicar por diversas vias. O exemplo que se segue, ilustra esta intencionalidade:

Eu: “então Mrt., achas que agiste bem com o T.? [a educadora no dia anterior comentara que apesar de terem razão, não deviam agir agressivamente]”

Mrt.: “então, o T. não me queria emprestar os legos e destruiu a minha construção!”

Eu: “mas tu deste-lhe um pontapé e magoaste-o...”

Mrt.: “mas ele não me emprestava... foi sem querer” (começou a mostrar sinais de arrependimento)

Eu: “olha, tive uma ideia, se achares que agiste mal, podemos escrever uma carta ao T. a pedir desculpa...” (nota de campo do dia 20 de outubro de 2017)

Com o passar do tempo, fui também recolhendo evidências de que as crianças começavam a apropriar-se de formas de resolução de conflitos que tinham sido exploradas quer em atividades, quer no decorrer dos dias: “Dg. e Amrg. querem utilizar o computador, discutem, mas chegam a um consenso, a Amrg. vem ter comigo e comenta que conseguiram resolver o conflito sozinhos.” (nota de campo do dia 14 de novembro de 2017).

Visto que o grupo integrava crianças com idades heterogéneas, outra das minhas intencionalidades foi promover a independência e autonomia, fator determinante na convivência democrática e cidadania, o que se coaduna com a minha primeira intencionalidade. Conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto). É, portanto, a este que cabe desenvolver atitudes positivas e construtivas nas crianças, melhorando a autonomia, a autoestima, a iniciativa, bem como a criatividade e o bem-estar, proporcionando rotinas nas quais existam regras e limites, mostrando à criança até onde pode ir (Portugal & Laevers, 2010). Outro aspeto importante sobre a promoção da autonomia relaciona-se com a organização do espaço da sala. É importante para a criança saber como está organizada, onde estão os materiais e que pode usá-los autonomamente: “os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitido que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2012, p.57).

Silva et al. (2016) referem-se à aquisição de independência como ser capaz de cuidar de si e de utilizar materiais e instrumentos à sua disposição, referindo ainda que “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (p.36). A construção da autonomia passa então por uma organização social do grupo em que as regras são

elaboradas, negociadas e compreendidas por todos os elementos, comprometendo-se cada um a aceitá-las, passando-se da heterorregulação do grupo por parte do educador, para a autorregulação dos comportamentos sociais.

Nesta linha de pensamento, o ambiente educativo foi organizado inicialmente pela educadora para que o grupo se pudesse apropriar dos espaços e utilizá-los de forma autónoma, e as rotinas definidas de modo a que o grupo pudesse ser o mais autónomo possível ao prever os momentos do dia, apropriando-se do espaço e do tempo. Neste ponto, a minha prática pretendeu ir ao encontro da estruturação das rotinas proposta pela educadora. Outra forma de concretizar esta intenção foi promover a autonomia das crianças relativamente ao vestuário (da bata, casacos, sapatos ou roupa depois da sesta, se aplicável), à alimentação, estimulando-as a utilizarem corretamente os talheres para comerem sozinhas e à utilização da casa de banho. Tal como Hohmann e Weikart (2004) referem “nestas idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, *ler livros a colegas*” (p.66).

Por fim, na sequência da promoção de independência e autonomia, estimular a “consciência de si como aprendente” (Silva et al., 2016) foi outra das intencionalidades que defini, pois só assim se pode realmente falar em autonomia. Enquanto [futura] educadora, penso que é fundamental ensinar as crianças a aprender para ajudá-las a enfrentar os desafios que se lhes serão colocados ao longo da vida. Assim, comprometi-me a refletir com as crianças sobre o seu processo de aprendizagem, valorizando o que faz sentido para elas, a sua bagagem cultural e os seus modos de aprender, identificando-me, deste modo, com a corrente pedagógica do MEM, que valoriza que as crianças adquiram controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações entre as etapas para a produção de algo. “O conhecimento constrói-se . . . pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, citado por Folque, 2012, p.54).

### ***Famílias***

As experiências que as crianças têm em contexto formal influenciam, também, as relações familiares, pois as crianças levam para casa as vivências do JI, o que acaba por ser motivo de conversa com as famílias, facilitando as relações familiares e contribuindo para que as famílias participem no processo educativo. Desta forma, a criança acaba por ser uma mediadora entre a escola e a família, o que merece ser alvo de reflexão.

A educação de uma criança começa no seio da sua família, visto que é neste contexto que acontece a sua socialização primária, as suas primeiras aprendizagens acerca do mundo que a rodeia e a interiorização das regras de conduta social. Neste sentido, Marques (2001) afirma que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.12). Se pensarmos que atualmente a criança passa grande parte do seu tempo no JI, enquanto a família se ocupa com o trabalho, percebe-se a crescente necessidade de manter uma boa relação escola-família para que a colaboração entre ambos seja produtiva. Sarmiento e Marques (2007) afirmam que a relação escola-família outrora fora uma relação de “complementaridade e substituição” (p.77), tratando-se, nos tempos de hoje, de uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros.” (idem, p. 77). Assim se percebe por que razão uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a criança a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças. Segundo Silva (2003), “uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (p.28).

Importa ainda distinguir os conceitos de participação e envolvimento parental para que estes se articulem harmoniosamente: segundo Homem (2002) “participar é interferir - legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente - numa decisão; é ter ou criar uma mais-valia de poder a seu favor” (p.44). Davies (1989) complementa esta ideia ao referir que participar “corresponde tanto à capacidade de tomada de decisões dentro da escola como à de influir na definição de uma política educativa” (p.81); já o conceito de envolvimento, de acordo com Brandão (citado por Reis, 2008) define-se como “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.71). De acordo com Davies (1989), o envolvimento parental corresponde a “todas as actividades desenvolvidas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso educativo. Estas actividades tanto podem ser desenvolvidas em casa como na escola” (p.38).

Concluindo, se partirmos do pressuposto de que é a família quem educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais, é pertinente ver a educação pré-escolar como uma continuidade da educação familiar, na qual a criança é educada,

socializa e adquire conhecimentos que a vão ajudar a viver em sociedade, sendo fundamental para tal uma boa relação entre a escola e a família. Segundo Sousa e Sarmiento (2010) “o sucesso educativo . . . está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p, 148).

Neste sentido, as minhas intenções para com as famílias passaram por estabelecer uma relação de confiança e respeito pelas particularidades de cada uma, na qual se pudessem trocar informações respeitantes às crianças, de forma a culminar numa prática mais coerente. Durante o acolhimento, era costume trocar algumas palavras com as famílias das crianças sobre, por exemplo, como passara o resto do dia anterior e a noite ou sobre algum acontecimento relevante que a criança tenha mostrado interesse em partilhar.

### ***Equipa Pedagógica***

No que concerne às relações entre os elementos da equipa pedagógica, Hohmann e Weikart (2004), afirmam que a existência de um bom ambiente de trabalho afeta positivamente o processo de aprendizagem das crianças, bem como o funcionamento da instituição. Assim, a existência de uma relação de respeito entre os agentes educativos culmina num à vontade entre estes, afastando o medo de serem julgados e criticados, o que lhes permite focar as suas práticas educativas nas crianças, operando numa perspectiva de trabalho cooperativo.

O trabalho colaborativo, de acordo com Damiani (2008), define-se por uma partilha de conhecimento entre todas as partes, atribuindo-se-lhes responsabilidade pelo que é produzido em conjunto. Este tipo de trabalho, segundo Leite e Pinto (2016), tem mostrado os seus contributos quando as organizações educativas se apropriam dele pelas possibilidades que confere. Permite aos docentes enfrentarem os desafios que se colocam à docência, possibilitando não só a aprendizagem das crianças, mas também a sua extensão e êxito. Também Damiani (2008) corrobora com esta ideia, ao referir que o trabalho colaborativo potencia o enriquecimento da maneira de pensar, de agir e de resolver problemas, “criando possibilidades de sucesso à tarefa pedagógica [dos docentes]” (p.218).

De acordo com Hargreaves, citado por Leite e Pinto (2016), as relações colaborativas “podem decorrer de relações espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço ou serem ainda imprevisíveis” (p.73) e podem envolver “desde dois sujeitos até redes que se ramificam em consequência de vínculos que se vão estabelecendo” (idem).

Relativamente às práticas colaborativas, Leite e Pinto (2016) focam-se na perspectiva de Lima, para esclarecer que as relações profissionais existentes no quotidiano de organizações colaborativas assumem cinco tipos de complexidade, de natureza distinta: (i) conversas intra-equipa sobre as crianças; (ii) conversas sobre a prática docente; (iii) partilha de materiais; (iv) produção conjunta de materiais; e (v) planificação conjunta.

Neste sentido, as minhas intenções para com a equipa pedagógica passaram por operar num clima de colaboração. Este trabalho colaborativo tomou forma pela partilha de conhecimento de uma forma bidirecional, pela partilha e discussão estratégias com o intuito de adequar constantemente a prática às necessidades quer do grupo, quer de cada criança individualmente; e por operar de modo coerente perante as crianças, dando continuidade aos objetivos inicialmente definidos pela equipa.

## **2.2. Processo de Intervenção da PPS em Jardim-de-Infância**

De seguida, apresenta-se o processo de intervenção da PPS em JI, considerando os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, bem como as intenções para a ação, definindo-se estratégias no que respeita às rotinas e ao espaço, tempo e grupo.

### ***Rotinas***

De acordo com Hohmann e Weikart (2004) a rotina é vista como uma “sequência de acontecimentos que elas [crianças] podem seguir e compreender” e que “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p.224). Já Lino (1998), refere-se a esta como organização do tempo com vista a proporcionar às crianças oportunidades para estabelecer diferentes tipos de interações. Podemos assim reconhecer a importância das rotinas para as crianças vendo-as como algo constante, estável e previsível, como afirma Formosinho (2007). Também como menciona Cordeiro (2012) a rotina é algo repetitivo que objetiva transmitir segurança às crianças, levando-as a prever o que se sucederá, tranquilizando-as.

Relativamente à rotina diária, Hohmann, Banet e Weikart (1979) referem que esta é importante por três razões: (i) proporciona “uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória”, ajudando a criança no processo de exploração e decisão acerca da sua aprendizagem; (ii) dá “azo a muitos tipos de interação”, pois permite interações de grande ou pequeno grupo, adulto/criança e criança/criança; e (iii) proporciona “tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes” (p.81).

Brickman e Taylor (1996) referem que o educador deve “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (p.113), desta forma, ao longo do ano letivo, cabe ao educador ter a capacidade de ajustar as rotinas, tendo em conta as necessidades do grupo e de cada criança, de modo a facilitar as suas aprendizagens. Também a forma como o educador fala com as crianças, é importante para a consolidação da rotina, pois como referem Hohmann et al. (1979), é importante que, ao longo do dia, em conversação com as crianças se vá mencionando que momento está a decorrer para que as crianças se apropriem da “estrutura do dia”.

Tendo em conta esta revisão da literatura, as rotinas foram estabelecidas de forma a permitir que as crianças se apropriassem delas ao prever a sequência do dia, o que lhes permitiu uma maior independência e autonomia.

### ***Espaço, Tempo e Grupo***

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Silva et al., 2016, p.8).

É esta perspetiva de Silva et al. (2016), expressa nas OCEPE, que dá o mote para se proceder à organização do espaço, do tempo e do grupo, tendo em conta o Modelo Pedagógico do MEM. Este modelo possui três grandes finalidades formativas: (i) a iniciação a práticas democráticas, numa perspetiva de cooperação e solidariedade; (ii) a reinstrução dos valores e das significações sociais, nas quais se reflete para clarificar valores e significações sociais, de forma a que o educador e as crianças tenham voz ativa na instituição das regras do grupo, através de um processo de cooperação; e (iii) a reconstrução cooperada da cultura, ao perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo (Niza, citado por Folque, 2012). Estas três finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos com voz própria, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu

desenvolvimento cultural. Na perspectiva do MEM, a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autônomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.

Nesta linha de pensamento, o modelo pedagógico do MEM, na educação pré-escolar, prevê três condições essenciais na educação de infância: (i) a organização dos grupos com crianças de diferentes idades e capacidades, permitindo às crianças trabalharem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); (ii) a existência de um clima de expressão livre, valorizando as experiências pessoais de cada criança como vantagem de aprendizagem para o grupo; e (iii) proporcionar às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos, estimulando a sua curiosidade natural.

Relativamente à organização do grupo, deve ser privilegiado: o respeito por cada criança e promovido o sentimento de pertença ao grupo e a autoestima; o trabalho cooperado, no qual a criança deve aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças; o entendimento da perspectiva do outro, tomando diferentes pontos de vista; a regulação da vida em grupo, que implica a participação das crianças e lhes permite tomar consciência dos seus direitos e deveres; e a participação no planeamento e avaliação, de forma a que o processo de aprendizagem decorra de forma formativa (Silva et al., 2016).

Para tal, o MEM dispõe de um conjunto de instrumentos que objetivam auxiliar e orientar o educador, tendo em conta a intenção pedagógica. Estes instrumentos, designados por “instrumentos de pilotagem”, utilizados em sala pela educadora foram: o mapa de presenças (quadro mensal de dupla entrada com os dias da semana e do mês na linha superior, e os nomes das crianças na coluna da esquerda); o mapa de atividades (quadro com duas entradas em que na linha superior estão as atividades e na coluna esquerda os nomes das crianças); o diário de grupo (registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos); o mapa das regras (registo das regras acordadas com o grupo que surgiram de uma situação decorrente); e o mapa de responsáveis (tabela de duas entradas, na qual na linha superior se encontra a identificação da semana e na coluna esquerda as crianças responsáveis por tarefas previamente acordadas).

A organização do espaço, como expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo, deve contemplar uma dinâmica de organização espacial, a escolha e introdução de novos materiais e a utilização do espaço das paredes como forma de divulgação. Assim, a organização das salas do MEM prevê a existência das seguintes

áreas: “laboratório de ciências e matemática”, “atelier de artes plásticas”, “oficina de escrita e reprodução”, “área da biblioteca e da documentação”, “área da dramatização e do faz de conta” e “área das construções”. Tal como se pode concluir pela leitura do ponto 1 deste documento, a sala encontrava-se organizada tendo em conta os referenciais do MEM. Relativamente à disposição dos materiais nos espaços da sala, estes estavam organizados nas várias áreas acima descritas, dando oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades. Desta forma, os materiais que se consideravam seguros para as crianças manipularem encontravam-se acessíveis, permitindo-lhes utilizá-los sem necessitarem de ajuda. Outra preocupação da educadora (e minha enquanto estagiária desta equipa) prendeu-se com a qualidade dos materiais escolhidos, privilegiando os reais (desde que sejam seguros), em detrimento de brinquedos estereotipados.

O tempo é outra dimensão que merece ser alvo de reflexão, pois é no espaço e no tempo que a criança e o grupo se desenvolvem e aprendem. Assim, foi feito o planeamento da rotina diária, bem como o planeamento do tempo semanal, mensal e anual, como se pode consultar no ponto 1. Esta organização temporal deve contar com a participação das crianças e deve ser estruturada de forma flexível, respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento de cada criança, o que se verificou no planeamento da rotina diária e do tempo semanal. Na reunião matinal no tapete, tanto a equipa, como o grupo lançavam sugestões, sendo alvo de uma negociação democrática para se definir que atividades/momentos iriam decorrer na sala diariamente e ao longo da semana.

### **2.3. Avaliação**

De acordo com Nabuco (2000), a avaliação deve ser entendida como um caminho para a melhoria da qualidade dos processos educativos. Simons (1988), afirma ainda que a avaliação deve ser encarada como uma parte integrante da organização escolar e do envolvimento curricular, pois permite uma melhoria das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Para entender a relação e importância do processo de planeamento e avaliação foi consultado o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Este Decreto-Lei refere que o educador de infância deve, entre outros aspetos: observar as crianças individualmente, em pequeno e em grande grupo, com vista a planear atividades e projetos que se adequem às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, considerando os dados

recolhidos na observação e avaliação; e avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Assim, todas as planificações, que se encontram em anexo (Anexos D-S), foram alvo de reflexão, na medida em que foram planeadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo ou de cada criança (algumas atividades foram realizadas em grande grupo, outras em pequeno grupo, outras individualmente). Como se pode confirmar pela consulta das planificações em questão, para cada uma foram definidos objetivos na ótica da criança e indicadores de avaliação. As evidências de como as crianças adquiriram as aprendizagens (ou não) foram recolhidas através de observações que constam nas notas de campo, as quais foram alvo de reflexão. Esta reflexão permitiu ir adaptando a prática quer às necessidades do grupo, quer às necessidades individuais de cada criança.

De acordo com Zabalza (1987), qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento utilizado na obtenção de informação sobre o processo de ensino/aprendizagem constitui uma técnica de avaliação de crianças, sendo a observação a que melhor se adapta às características da educação de infância. Nabuco (2000), afirma que esta técnica auxilia o educador na compreensão do desenvolvimento das crianças em múltiplas vertentes para avaliar o seu progresso ao longo do tempo, e a aperceber-se da forma como cada criança realiza atividades, interage com os seus pares e com adultos, e como joga. Neste ponto, a avaliação foi concretizada através dos instrumentos de pilotagem do MEM de que a educadora dispõe.

Portugal (2000) afirma que avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Nesta linha de pensamento, a avaliação através de um portefólio satisfaz um conjunto de requisitos identificados por Epstein et al, citados por Portugal (2000) que para mim fazem todo o sentido e justificam a utilização de portefólios: a avaliação não deve gerar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima nem fomentando o sentimento de insucesso; a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem; a informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança (privilegiando a brincadeira); o valor atribuído à avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou

não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades.

Nesta linha de pensamento, a construção de um portefólio para cada criança, através de registos de observação, da recolha de fotos e/ou vídeos e produções da criança é a prática avaliativa mais pertinente a ser utilizada, pois permite que o educador registre o desenvolvimento das crianças de uma forma reflexiva, tendo em conta uma linha temporal, o que lhe permite ir adaptando as suas práticas.

Ao longo da PPS II foi solicitada a construção de um portefólio do desenvolvimento com uma criança<sup>6</sup>. Como tal, selecionei a Mrn. e privilegiei as suas escolhas. É certo que o processo de acumulação e armazenamento da informação deve ser objeto de reflexão e tomada de decisão por parte da educadora (Parente, 2004), o que se reflete na apresentação de sugestões e respeito pelas escolhas. Não obstante, tal como a autora afirma, o educador e a criança devem trabalhar em sintonia para organizar o portefólio de forma a que possa ser utilizado pelas crianças, famílias e educadores (Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, citado por Parente, 2004). Visto que as crianças devem participar na definição do formato do portefólio, na sua localização, na sua organização geral e devem ter voz na escolha das suas produções, privilegiei os interesses da Mrn.: mostrei-lhe vários tipos de encadernação, sendo selecionado um *dossier*; questionei-a sobre onde o colocar, esta decidiu que sua prateleira dos desenhos seria o mais acertado; quanto à organização geral, a Mrn. concordou em organizar os desenhos por ordem cronológica, separando-os das tentativas de escrita; por fim, foi ela quem escolheu as produções que constam no seu portefólio.

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Este ponto explicita a investigação realizada no decorrer da prática. Num primeiro momento, apresenta-se e fundamenta-se a problemática emergente da Prática Profissional Supervisionada decorrente em JI (módulo II). Num segundo momento, apresenta-se o enquadramento teórico-conceptual que dá suporte ao estudo desenvolvido: (i) a competência socio-emocional na infância; (ii) o jardim-de-infância e o papel do educador na aquisição de competências socio-emocionais; e (iii) desafios e estratégias para a resolução

---

<sup>6</sup> [Clique aqui](#) para aceder ao portefólio da Mrn. ou abra o documento “Portefólio da Criança PPS II\_Vanessa Campos\_2016123\_MEPEA” que se encontra na pasta deste documento.

de conflitos. Posteriormente, será apresentado o roteiro metodológico e ético e de seguida feita uma apresentação e discussão dos dados. Por último, serão efetuadas sugestões de propostas de intervenção face à problemática identificada: elevada ocorrência de conflitos.

### **3.1. Identificação e Fundamentação de uma Problemática Emergente da PPS II (JI)**

Ao chegar à Sala Azul, o espaço onde decorreu a PPS II, pude observar que o grupo, embora ainda estivesse em fase de formação, visto que iniciei a prática no início do ano letivo (meados de setembro), era bastante enérgico e tinha bastante vontade de explorar, o que provocava, com alguma frequência, ocorrências de conflitos. Esta constatação levou-me a intensificar os períodos de observação destes momentos, já que, como afirmam Bras e Reis (2012), a observação (direta) é fundamental para analisar as interações sociais entre as crianças em contexto de brincadeira e/ou diálogo, a partir das quais pude detetar “situações de conflito, de desacordo, bem como comportamentos agressivos e desistências no jogo cooperativo” (p.137), situações que podem ser alvo de reflexão e intervenção.

Este grupo, com tanta vontade de explorar, de brincar, de descobrir o que havia à sua volta, acabava por “chocar” entre si: não eram raras as vezes que observava a existência de conflitos, uns mais graves que culminavam em agressões (maioritariamente físicas e verbais), outros menos graves que não passavam de uma troca de palavras mais emocionada. O motivo, na maior parte dos casos, dizia respeito a questões de partilha. Partilha de brinquedos, de espaços e até de amigos. Pude, no entanto, observar que os conflitos ocorriam apenas com um propósito: ver o caminho desimpedido para explorar, para brincar ou para fazer descobertas, não tendo como propósito magoar apenas outra criança, como se pode observar pelo exemplo da seguinte nota de campo:

Mrt.: “O T. não me queria emprestar os legos e destruiu a minha construção!”

Eu: “mas tu deste-lhe um pontapé e magoaste-o...”

Mrt.: “mas ele não me emprestava... foi sem querer” (começou a mostrar sinais de arrependimento)

(nota de campo do dia 20 de outubro de 2017)

Tal como Tomás (2010) refere a interação entre os indivíduos está sujeita a encontros e desencontros, a uma diversidade de formas de agir, nas quais os indivíduos manifestam os seus desejos, interesses e gostos que se poderão contrapor com as formas de agir do outro.

Para Vale (2009) é a instituição escolar que, no que respeita à aquisição das competências sociais, deve ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores e competências interpessoais que as tornem aptas a assumir diferentes papéis enquanto cidadãs e membros ativos da sociedade a que pertencem. Tal, deve-se ao facto de as aptidões sociais das crianças se encontrarem numa fase crítica de desenvolvimento em idade pré-escolar. Também Vasconcelos (2007) corrobora com esta ideia, referindo que é no jardim-de-infância que a criança passa por vivências que lhe permitem “aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (p.112). Partindo do princípio de que a instituição escolar tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de competências sociais (Vale, 2009), parece-me pertinente afirmar que o educador na sala tem um papel fundamental junto das crianças, não só no que respeita ao seu papel como modelo, como também como mediador de conflitos numa perspetiva de prevenção e gestão.

Será que a forma de atuar perante as crianças influencia os seus comportamentos? Isto é, será que se refletirmos e planejarmos jogos/atividades que permitam às crianças cooperar ou competir de forma saudável podemos modelar os seus comportamentos, fazendo-as perceber que podem trabalhar em conjunto para objetivos comuns? Nesta investigação pretendo perceber de que forma um profissional de educação pode atuar para prevenir/gerir conflitos e, conseqüentemente, para estimular a aquisição de competências sociais nas crianças.

### **3.2. Revisão da Literatura sobre a Problemática Identificada**

A partir do problema identificado – elevada ocorrência de conflitos – foi efetuada uma revisão da literatura. Primeiramente, sobre a competência socio-emocional na infância, objetivando justificar a importância da investigação. De seguida, sobre o papel do JI e do educador na aquisição de competências socio-emocionais. Por fim, referente a estratégias para a resolução de conflitos, a partir das quais a minha ação tomou forma ao longo do estágio.

### **3.2.1. A Competência Socio-Emocional na Infância**

De acordo com Vale (2009), as relações interpessoais constituem a mais importante fonte de gratificação e prazer para a maioria dos indivíduos em qualquer idade, o contrário - a incapacidade de iniciar e manter essas relações - traduz-se em solidão e angústia. A partir desta premissa, entende-se que a competência socio-emocional é indispensável a qualquer ser humano, pois é o que lhe permite estabelecer relações sociais desde o início até ao fim da sua vida.

A competência emocional pode ser definida pela “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção” (Saarni, citado por Vale, 2009, p. 130), não podendo ser dissociada do contexto cultural, na medida em que existe uma relação de reciprocidade entre a relação social e as emoções, sendo ambas influenciadas mutuamente. Assim, para maximizar a competência social é necessário averiguar de que forma a competência emocional permite à criança mobilizar recursos pessoais e ambientais na relação com os seus pares.

Na perspetiva de Bras e Reis (2012), é no período da Educação Pré-escolar que as aptidões sociais das crianças se encontram na fase inicial de desenvolvimento, pelo que, pela observação das interações sociais entre crianças em contexto de brincadeira/diálogo é frequente observar-se situações de conflito, de desacordo, comportamentos agressivos e desistências no jogo cooperativo.

Por aptidões sociais entende-se o repertório de comportamentos socialmente aceitáveis (partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor”), patentes num indivíduo em situações sociais, de forma a alcançar um adequado relacionamento interpessoal (Carrilo & Olivares, citados por Bras & Reis, 2012). Já a competência social refere-se a uma dimensão das habilidades humanas que evidencia a qualidade do desempenho social de um indivíduo nas tarefas sociais em diversos contextos. Assim, uma boa competência social fornecerá aos sujeitos uma boa capacidade de resposta nas interações, permitindo-lhes que contribuam não só para o seu bem-estar, mas também para o dos que os rodeiam (Bras & Reis, 2012).

É neste sentido que a aquisição de competências e aptidões sociais, por parte das crianças, deve ser uma prioridade para as organizações educativas e para os profissionais. Na perspetiva de Bras e Reis (2012), ao implicar-se as crianças no seu desenvolvimento socio-emocional, contribui-se para o sucesso da aprendizagem escolar e da qualidade de vida no futuro. Também Vale (2009) corrobora com esta ideia ao referir que “parece provado

que a popularidade [adquirida pela boa capacidade de resposta nas interações] está associada ao êxito escolar, bem como ao desenvolvimento cognitivo e emocional” (p.138).

### **3.2.2. O Jardim-de-Infância e o Papel do Educador na Aquisição de Competências Socio-Emocionais**

O desenvolvimento humano é um processo intrincado que não ocorre apenas a nível físico, ocorrendo sobretudo a nível psicológico. É neste domínio que se insere a construção do desenvolvimento sociomoral da criança que deve ser fomentada ao máximo no ensino pré-escolar, tendo em conta a sua importância (Martins, citado por Fonseca & Rosa, 2015).

Nesta linha de pensamento, escusado será contrariar o valor de que “a educação de infância surge como uma importante estratégia de prevenção ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2009, p.129). Assim sendo, é à escola que cabe incluir no currículo uma gama de competências socio-emocionais para ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores e competências interpessoais que sustentem os papéis que assumirão de futuro. É neste sentido que Bras e Reis (2012) assumem “que seja fundamental a criação de programas educativos multidimensionais, contemplando várias áreas do desenvolvimento humano, que não apenas as cognitivas, motoras ou linguísticas, mas também os aspetos socio-afetivos” (p.137).

É também necessário ter em consideração que o desenvolvimento de competências socio-emocionais no pré-escolar é fulcral para as crianças por várias razões: (i) é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens; (ii) as crianças passam bastante tempo em contextos de educação formal; e (iii) os educadores podem apostar na prevenção de comportamentos antissociais<sup>7</sup> antes de eles aparecerem, estimulando, assim, o crescimento social saudável das crianças (Vale, 2009).

Na perspetiva da autora, “a principal tarefa que se impõe a uma criança que entra no jardim-de-infância é precisamente a competência emocional para gerir as suas emoções” (p.130), encontrando-se relacionada com as interações sociais, fundamentais para a amplificação da capacidade de relacionamento com os outros. A educação pré-

---

<sup>7</sup> “Padrão de violações dos direitos dos outros ou das normas de uma determinada sociedade” (Vale, 2009, p.138).

escolar surge, assim, como uma estratégia de prevenção, na medida em que visa apoiar a criança no desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

Para tal, devem seguir-se algumas diretrizes dedicadas à educação socio-emocional, cujos objetivos gerais foram agrupados pela autora em cinco categorias: (i) autoconsciência emocional; (ii) gestão de emoções; (iii) controlo produtivo de emoções; (iv) estimulação de empatia; e (v) gestão de relacionamentos. Almeja-se, portanto, permitir o aumento das capacidades sociais e das relações inter e intrapessoais, bem como a construção de uma boa autoestima, como forma de prevenção de uma conduta antissocial. Não obstante, estes conteúdos devem ser integrados de forma transversal no currículo, visto que a educação socio-emocional é vista como um processo contínuo e permanente.

Para além das perspetivas dos autores supramencionados, Vasconcelos (2007) vê ainda a escola como um “locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (p.111).

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social. (Vasconcelos, 2007, p.113)

Na perspetiva da autora, o jardim-de-infância deve proporcionar às crianças uma das suas primeiras experiências da vida democrática, pensada de forma sistemática. É neste espaço que a criança “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros” (idem p.112) e aprende a viver e a trabalhar em grupo, lidando com a distribuição de tarefas e com a gestão dos problemas de forma participativa, o que apela à sua autonomia.

De acordo com Bras e Reis (2012), cabe aos educadores de infância consciencializarem-se da importância da aquisição de competências sociais pela parte das crianças, na medida em que lhes permite uma adequada adaptação e superação dos desafios que lhes serão colocados ao longo da vida.

Em contexto de educação formal, cabe então ao educador promover o desenvolvimento social das crianças, ou seja, das suas competências sociais. Lino (2006) refere que as aprendizagens sociais são adquiridas e reforçadas principalmente mediante processos interativos e que as crianças aprendem estratégias sociais ao observar

interações entre outros. Neste sentido, os educadores devem oferecer um modelo social exemplar, sendo, muitas vezes, na perspectiva de Vale (2009), a segunda figura de vinculação. Também de acordo com Fonseca e Rosa (2015), cabe ao educador mostrar às crianças os comportamentos morais característicos da educação de infância, pois é nesta etapa que o desenvolvimento moral é imprescindível.

Assim, é importante que o educador procure criar uma atmosfera educativa positiva, pois a criança constrói a sua personalidade pela imitação e pela vivência de situações que lhe são proporcionadas. Para Vale (2009), o educador deve apostar numa abordagem baseada no uso da razão, permitindo às crianças usar competências cognitivas para entender o mundo social, bem como ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações. Como tal, os educadores devem oferecer às crianças oportunidades significativas para resolverem os seus próprios conflitos, levando-as a reconhecer as suas condutas positivas. É também crucial que se fomente na criança a capacidade de tomar decisões e de assumir as respetivas consequências.

Para além de refletir e de tomar ação dentro da sala de jardim-de-infância, como foi referido anteriormente, é ainda fundamental que o educador se questione acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e da sua capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na sua sala (Vale 2009).

### **3.2.3. Desafios e Estratégias para a Resolução de Conflitos**

Fonseca e Rosa (2015) põem em evidência uma problemática cada vez mais desafiante para os profissionais de educação: “gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam problemas de comportamento” (p.164). Sendo esta temática bastante atual, os profissionais de educação devem procurar familiarizar-se com estratégias de resolução de conflitos para que possam solucionar este problema.

Assim, antes de mais, importa reportar ao conceito de conflito interpessoal. Segundo Ashby e Neilsen-Hewett (2012), um conflito refere-se a trocas emocionais entre indivíduos, sendo caracterizados por eventos em que um resiste, retalia ou protesta relativamente às ações de outro(s). Durante a infância, os conflitos ocorrem pela existência de desentendimentos que podem manifestar-se de diferentes maneiras, consoante as condições em que ocorrem, as idades e nível de desenvolvimento das crianças.

De acordo com Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008), os conflitos ocorridos entre crianças não são forçosamente agressivos, pois o objetivo da criança não é magoar o outro,

mas tentar defender os seus objetivos, interesses ou vontades, ultrapassando a resistência da outra criança. Apesar de frequentemente relacionado, o conceito de agressão implica atos deliberados de violência verbal ou física com intenção de magoar o outro: ou seja, o *objetivo* deixa de ser a defesa dos objetivos, interesses ou vontades, para passar a ser apenas a agressão de um terceiro. Corsi (2011) esclarece que o conflito e a violência (física ou verbal) baseiam-se em lógicas discordantes, pois nos conflitos os indivíduos que tomam uma posição de oposição fazem-no com o intuito de reforçar as suas posições relativas na relação, já a violência implica uma rutura da ligação. Não obstante, a agressão física é, muitas vezes, a forma que as crianças encontram para resolver as suas tensões com terceiros.

Para além das perspetivas dos autores supramencionados, questionei também as crianças sobre o que é um conflito. Neste sentido, recebi diversas respostas que remetem para violência física e verbal: “[um conflito é] quando os meninos batem”, “quando estou a falar e não me ouvem é um conflito! Porque não me respeitam”, “não se pode interromper as histórias . . . porque é um conflito com as professoras!”, “não se pode riscar os desenhos dos outros” (notas de campo no dia 21 de novembro de 2017).

É neste sentido que, no decorrer da sua prática pedagógica, os educadores devem estar atentos e refletir sobre os acontecimentos diários de modo a serem capazes de identificar os aspetos mais emergentes do grupo de crianças. Tal, permitirá aos educadores elaborarem um plano de ação e definirem novas intencionalidades pedagógicas que lhes permitam intervir com incidência nas questões identificadas.

Em 2008, Vale conduziu um estudo acerca das estratégias de registo e gestão do comportamento de crianças, utilizadas por educadores de infância. Neste estudo, referiu-se a duas estratégias de registo de comportamento – elaboração de regras e registo do comportamento – e a três estratégias de gestão do comportamento – estratégias positivas, estratégias inapropriadas e estratégias com pais – as quais auxiliam o educador de infância no seu dia a dia.

Relativamente às estratégias de registo do comportamento, em primeiro lugar, é necessário proceder à elaboração das regras de comportamento da sala, envolvendo as crianças de forma a desenvolverem motivações intrínsecas para as cumprirem. A importância da existência de regras prende-se com o direito de as crianças saberem que comportamentos são esperados delas (Spodek & Saracho, citados por Vale, 2008). Em segundo lugar, o registo do comportamento em si, deve ser feito com a colaboração das crianças em assembleias onde serão discutidos os comportamentos e decididos os

castigos. Este envolvimento permitido pelo educador, revela uma postura flexível e dialogante, o que ajuda as crianças a exprimirem as suas emoções.

Relativamente às estratégias de gestão do comportamento, estas subdividem-se em três grupos: (i) estratégias positivas; (ii) estratégias inapropriadas, e (iii) estratégias com pais.

No primeiro grupo, encontram-se as estratégias positivas que podem ser de carácter proativo; oferta de recompensas; ou delimitação de limites. As estratégias de carácter proativo referem-se à resolução de conflitos/problemas, à gestão da raiva e à identificação dos sentimentos das crianças. Para Vale (2008), estas estratégias fazem parte da educação emocional, pois estimulam a criança a identificar os seus sentimentos e a demonstrar emoções, ajudando-a, conseqüentemente, a rotular as suas emoções para que possa comunicar verbalmente os seus sentimentos a terceiros. As estratégias de recompensa referem-se a incentivos de grupo, incentivos individuais e a comentários ao bom comportamento. Por fim, em contraste com as duas estratégias mencionadas anteriormente, encontram-se as estratégias de limites, pouco utilizadas pelas educadoras. Estas têm como principal objetivo ajudar a criança a “atingir um controlo interno dos seus impulsos” (p.38), comportando ações como o *time out*, que visa ajudar a criança a acalmar-se e a refletir no seu comportamento.

No segundo grupo, encontram-se as estratégias inapropriadas, que incluem ações como comentar em voz alta o mau comportamento, apontar uma criança por mau comportamento ou recorrer à força física. Estas estratégias são apontadas como inapropriadas, partindo do princípio de que “as características do educador podem propiciar, ou não, uma atmosfera social positiva na sala do jardim-de-infância, contribuindo para um auto-conceito e uma autoestima positivos” (idem, p.40).

Por fim, no terceiro grupo, encontram-se as estratégias com pais, ou seja, o envolvimento dos pais na definição de estratégias de ação na sala de jardim-de-infância. Apesar de ser uma estratégia pouco utilizada pelos educadores, é de extrema importância que estes apelem ao seu uso, na medida em que “a família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade . . . [constitui-se] num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças (Vasconcelos, 2007, p.112). Bras e Reis (2012) referem que é aquando da entrada no pré-escolar que a criança começa a conviver com o grupo de pares e se vai relativizando a influência do ambiente familiar. Neste sentido, a criança ao ser confrontada com a necessidade de se

adaptar ao meio social extrafamiliar, sente-se mais segura se as condutas de comportamento lhes forem familiares.

### **3.3. Roteiro Metodológico e Ético**

Considerando os propósitos definidos, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa. Como referem Bogdan e Biklen (2010), este tipo de investigação possui um conjunto de características: (i) privilegiar o ambiente natural como fonte direta de dados; (ii) considerar a natureza descritiva da investigação qualitativa, na medida em que os dados recolhidos se apresentam em forma de palavras ou imagens, ao invés de números: “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48); (iii) valorizar o processo de investigação em detrimento de resultados ou produtos; (iv) analisar os dados de forma indutiva, recorrendo-se a uma teoria fundamental, na medida em que se tem por base a inter-relação de um número significativo de peças de informação individuais; e (v) considerar o significado (sentido que os sujeitos dão às vivências) como peça fundamental da investigação.

A investigação em questão baseia-se na modalidade de investigação-ação, almejando investigar a questão de partida (supracitada no levantamento a problemática) de forma crítica e reflexiva, com vista a contribuir para uma prática profissional coerente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências sociais e de prever/mediar a resolução de conflitos. Para definir este tipo de investigação, há que considerar perspetivas de vários autores, pois, tal como Coutinho et al. (2009) afirmam, as investigações desta natureza ocorrem em contextos de investigação tão diversificados que fazem desta expressão um conceito ambíguo. Estes autores fazem referência aos pressupostos teóricos de Latorre, baseados na perspetiva Kemmis que vê a investigação-ação como uma ciência prática, moral e crítica; e de Bartalomé que se refere à investigação-ação como um processo reflexivo que coaduna dinamicamente a investigação, a ação e a formação, neste caso, realizada por uma estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar no contexto da PPS II.

Tomando por referência Coutinho et al. (2009), este ponto refere-se às formas de recolha de informação permitidas pela própria investigação. Para a recolha de dados utilizaram-se diferentes tipos de técnicas referidas por estes autores: (i) técnicas baseadas na observação, através da recolha de notas de campo para registar a ocorrência de conflitos

e preencher fichas de incidentes críticos; (ii) técnicas baseadas na conversação, neste caso na interação entre a estagiária e as crianças para perceber o que é um conflito na ótica da criança, para mediar uma situação conflitual e para preencher um questionário com vista a elaborar uma matriz sociométrica e respetivo sociograma; e (iii) análise de documentos, com o objetivo de perceber o contexto em que a criança estava inserida.

Relativamente à análise dos dados alusivos à ocorrência de conflitos e aos incidentes críticos, foi feita uma análise de conteúdo. De acordo com Krippndorf, citado por Vala (1986), a análise de conteúdo é vista como uma técnica que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados. Este autor declara que a análise de conteúdo requer: uma definição de objetivos e um enquadramento teórico para orientar a pesquisa; um *corpus* de análise (notas de campo); a definição de categorias, neste caso utilizando uma matriz categorial; unidades de análise, neste caso unidades de registo; um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a fidedignidade e validade; e, por fim, a quantificação que será feita pela análise de ocorrências. Para analisar os dados, procedeu-se então à análise de conteúdo das notas de campo e das fichas de incidentes críticos, com o objetivo de identificar o tipo de ocorrências (agressões físicas, verbais), bem como compreender em que contexto e com que frequência se verificavam estas ocorrências.

De acordo com Northway e Weld (1976), a análise dos dados recolhidos no questionário para construir o sociograma decorre do preenchimento de uma matriz sociométrica (cf. Anexo T). Esta matriz permitirá conhecer o índice sociométrico de cada criança, o número de crianças que escolhem cada uma das crianças, o número de escolhas feitas por cada criança, o número de crianças diferentes que cada criança escolhe, as escolhas recíprocas, a intensidade da escolha, a existência de subgrupos e pequenos grupos fechados e a indiferença sociométrica. Após ser elaborada uma matriz sociométrica, procedeu-se então à análise dos resultados do sociograma para averiguar uma possível relação entre a posição sociométrica das crianças e a propensão para conflitos.

No que concerne à elaboração de um roteiro ético referente à minha prática profissional e investigação, será seguida a linha de pensamento de Tomás (2011), focando-me nos aspetos mais pertinentes, tendo em conta a minha investigação:

(I) Objetivo da Investigação: através de uma investigação-ação, perceber o que é um conflito na ótica da criança, que tipos de conflito ocorrem e em que contexto acontecem. A partir daqui, almeja-se dar ferramentas de gestão de conflitos às crianças para prevenir a ocorrência de conflitos e estimular a aquisição de competências sociais;

(II) Custos e Benefícios: relativamente aos custos, tal como na prática em creche, mas talvez com menor intensidade, o maior prejuízo identificado refere-se à quebra de vínculo crianças-estagiária e vice-versa quando abandonar o local de estágio, no final da intervenção. No que concerne aos benefícios, identifico o propósito da minha investigação-ação: estimular a aquisição de competências sociais, dar ferramentas de gestão de conflitos às crianças e possibilitar a prevenção da ocorrência de conflitos.

(III) Consentimento: enquanto estagiária, regi-me por um conjunto de princípios expressos na Carta Ética (2011): “competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; e respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa”. Nesta linha de pensamento, no início da prática profissional, em articulação com a direção pedagógica, foi solicitado um consentimento aos pais para fazer registos fotográficos das crianças. No que respeita ao portefólio, foi também solicitado um consentimento a ambos os tutores legais da criança em questão, a Mrn. Relativamente às crianças, neste ponto, comprometi-me também a respeitá-las, na medida em que não agi sem o seu consentimento;

(IV) Privacidade e Confidencialidade: por uma questão ética, comprometi-me a levar a sério a questão da privacidade e confidencialidade. Depois de terem sido solicitados os consentimentos, foi assinada uma ata de confidencialidade entre mim e a instituição, não obstante, também não houve nenhuma família se opusesse à recolha de registos. Os registos videográficos e fotográficos foram sempre utilizados com o consentimento da educadora e exclusivamente em contexto académico. Relativamente aos nomes das crianças, da equipa educativa e da instituição também estes foram protegidos, tendo-lhes sido atribuídos códigos alfabéticos;

(V) Informação: foi um objetivo da minha investigação-ação partir do que as crianças pensam e das suas vivências, como tal foram sujeitos participantes e conscientes.

(VI) Impacto nas Crianças: esta investigação visou ter um impacto positivo no comportamento das crianças relativamente à aquisição de competências sociais que visassem não só a diminuição da ocorrência de conflitos, como também a disponibilização de ferramentas que possibilitassem uma gestão das relações intrapares;

(VII) Seleção dos Participantes na Pesquisa: visto que a investigação-ação abordou uma problemática transversal ao grupo, foram incluídas todas as crianças.

### **3.4. Apresentação e Discussão dos Dados**

Após verificar uma elevada ocorrência de conflitos na sala azul, defini como objetivo central da minha investigação procurar compreender a importância do papel do educador na prevenção/gestão de conflitos e, conseqüentemente, na estimulação da aquisição de competências sociais nas crianças.

Partindo da questão supramencionada, foram tomadas várias medidas, fazendo desta investigação uma investigação-ação. Ou seja, para além da recolha de dados, a ação pedagógica decorreu de forma planeada, indo ao encontro da temática em estudo. Assim sendo, esta investigação consistiu em: (i) registar as ocorrências de conflitos; (ii) registar os Incidentes Críticos (IC); (iii) planejar atividades que visassem a aquisição de competências sociais; e (iv) elaborar um sociograma.

Ao longo do estágio foram recolhidas notas de campo sobre a ocorrência de conflitos, sendo utilizada uma matriz categorial para analisar estes dados (cf. Anexo U). Assim, tal como se pode observar na Tabela 1, foram definidas duas categorias: (i) ocorrência de conflitos intrapares, que se subdivide nos vários contextos em que decorreram (tempo de alimentação, visita ao exterior, brincadeira livre na sala, brincadeira livre no espaço exterior e atividade), ramificando-se em indicadores do tipo de conflito (agressão verbal, agressão física e tirar/esconder/partilhar objetos); e (ii) ocorrência de conflitos interpares, subdividindo-se também nos contextos em que decorreram (momento de transição e brincadeira livre no espaço exterior) e ramificando-se nos indicadores do tipo de conflito (agressão verbal, agressão física e tirar/esconder/partilhar objetos).

Tabela 1 -  
Matriz Categorical (sem unidades de registo) para Ocorrência de Conflitos

| <b>Categorias</b>    | <b>Frequência</b> | <b>Subcategorias</b>                 | <b>Frequência</b> | <b>Indicadores</b>               | <b>Frequência</b> |
|----------------------|-------------------|--------------------------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------|
| Conflitos Intrapares | 124               | Tempo de Alimentação                 | 10                | Agressão Física                  | 8                 |
|                      |                   |                                      |                   | Agressão Verbal                  | 2                 |
|                      |                   | Visita ao Exterior                   | 4                 | Agressão Física                  | 4                 |
|                      |                   | Brincadeira Livre na Sala            | 98                | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos | 25                |
|                      |                   |                                      |                   | Agressão Física                  | 62                |
|                      |                   |                                      |                   | Agressão Verbal                  | 11                |
|                      |                   | Brincadeira Livre no Espaço Exterior | 7                 | Agressão Verbal                  | 2                 |
|                      |                   |                                      |                   | Agressão Física                  | 4                 |
|                      |                   |                                      |                   | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos | 1                 |
|                      |                   | Atividade                            | 5                 | Agressão Física                  | 4                 |
| Agressão Verbal      | 1                 |                                      |                   |                                  |                   |
| Conflitos Interpares | 3                 | Momento de Transição                 | 2                 | Agressão Física                  | 1                 |
|                      |                   |                                      |                   | Agressão Verbal                  | 1                 |
|                      |                   | Brincadeira Livre no Espaço Exterior | 1                 | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos | 1                 |

Como se pode concluir pela observação da Tabela 1, através da qual se pode verificar a ocorrência de 127 conflitos, a grande maioria ocorreu entre as crianças no contexto de brincadeira livre na sala (98/127 ocorrências), sendo a agressão física o tipo de conflito mais frequente (62/127 ocorrências), seguido pelo indicador “tirar/esconder/partilhar objetos” (25/127 ocorrências). Também nos outros contextos, a agressão física foi o indicador mais frequente.

Para além do registo de ocorrências de conflitos, foi também feito um registo de incidentes críticos. De acordo com Flanagan (citado por Estrela & Estrela, 1978), um incidente crítico dá-se numa situação clara para o observador, de forma a que as consequências da ação sejam evidentes. É neste aspeto que um conflito se distingue de um incidente crítico: ou seja, um conflito pode ser um incidente crítico e vice-versa, mas nem todos os conflitos são incidentes críticos, na medida em que as consequências de um incidente crítico são mais evidentes “não é a ocorrência de um evento que o torna crítico . . . é necessário investigar as estruturas de significado subjacentes àquilo que normalmente é tomado como certo” (Halquist & Musanti, citado por Amado, 2014, p.247). Para Amado (2014) a sua utilização conduz a registos de atividades humanas observáveis “de tal forma

completos, que através deles se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação" (idem).

Assim sendo, os incidentes críticos foram documentados em fichas de registo (cf. Anexo V), seguindo a perspectiva do autor: registar o lugar, a pessoa, a situação e o tipo de conduta de modo objetivo, tendo em conta as situações, os comportamentos ocorridos e as inferências, bem como eventuais comentários de quem esteve envolvido/observou (Amado, 2014). Considerando que os incidentes críticos podem, como refere Amado (2014), ser sujeitos a uma análise de conteúdo procedeu-se à construção de outra matriz categorial (Anexo X) para avaliar em que contexto ocorreram e que tipo de conflitos foram mais frequentes. Na Tabela 2 encontra-se a matriz simplificada (sem unidades de registo) a que se chegou:

*Tabela 2 -  
Matriz Categorial (sem unidades de registo) para Incidentes Críticos*

| <b>Categorias</b>             | <b>Frequência</b> | <b>Subcategorias</b>                 | <b>Frequência</b> | <b>Indicadores</b>               | <b>Frequência</b> |
|-------------------------------|-------------------|--------------------------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------|
| Conflitos Intrapares          | 18                | Tempo de Alimentação                 | 1                 | Agressão Física                  | 1                 |
|                               |                   | Brincadeira Livre na Sala            | 15                | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos | 3                 |
|                               |                   |                                      |                   | Agressão Física                  | 11                |
|                               |                   | Brincadeira Livre no Espaço Exterior | 2                 | Agressão Verbal                  | 1                 |
|                               |                   |                                      |                   | Agressão Física                  | 2                 |
| Conflitos Interpares (Equipa) | 2                 | Momento de Transição                 | 1                 | Agressão Física                  | 2                 |

A partir desta tabela, na qual se identificaram 20 incidentes críticos, pode verificar-se que a maioria, à semelhança da ocorrência de conflitos, deu-se entre as crianças no contexto de brincadeira livre na sala (15/20 ocorrências), sendo a agressão física novamente o tipo de conflito mais frequente (11/20 ocorrências), seguido também pelo indicador “tirar/esconder/partilhar objetos” (3/20 ocorrências). Os gráficos seguintes ilustram esta situação:

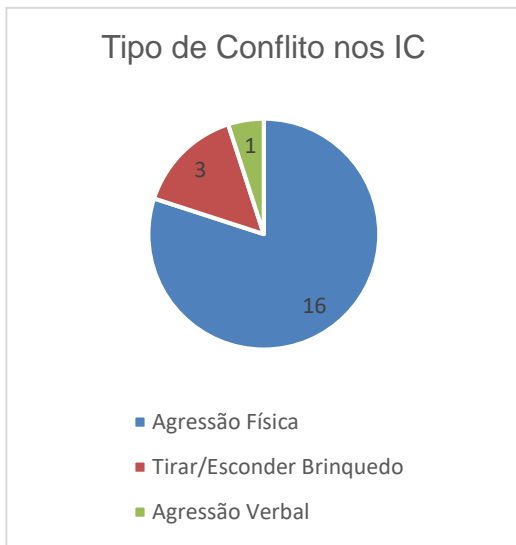


Figura 7 - Tipos de Conflito mais frequentes em Incidentes Críticos

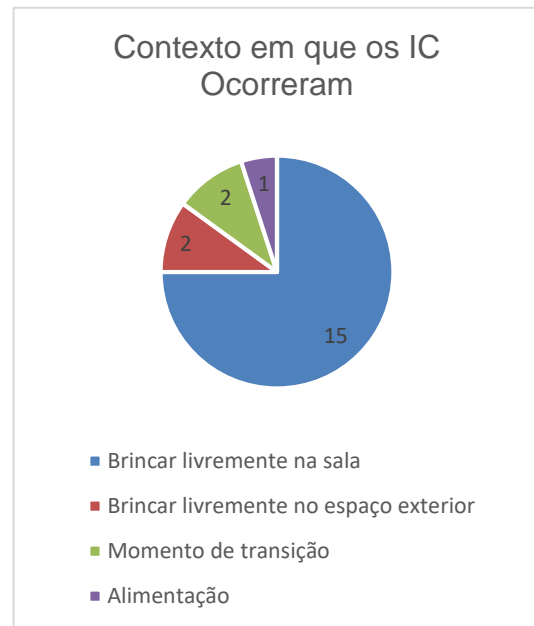


Figura 6 - Contexto em que os IC Ocorreram

A partir da análise da ocorrência de conflitos e de incidentes críticos percebe-se a pertinência da Ação. Nesta linha de pensamento, foram planeadas e dinamizadas atividades no sentido de permitir às crianças reconhecer e lidar com as emoções (Anexos E, Q, S) e sensibilizá-las para a partilha e estima de brinquedos/objetos do outro (Anexo H). Para além das atividades planificadas, foi também importante promover momentos de diálogo com e entre as crianças, sensibilizando-as e responsabilizando-as pelos seus atos, o que gradualmente as levou a refletir e a resolver os conflitos por si (no Anexo Z encontram-se exemplos de notas de campo que ilustram estas situações).

Por fim, foi feito um sociograma (Figura 8) e um gráfico de registo da ocorrência de conflitos por criança (Figura 9) com vista a perceber se havia relação entre a posição sociométrica das crianças e a ocorrência de conflitos. Após construir a matriz sociométrica, a partir do questionário aplicado às crianças (Anexo T), através de uma conversa individual com cada uma, foi possível construir o sociograma referente ao grupo da sala azul.

Grupo – JI (sala Azul)  
 Número – 24  
 Rapazes – 12  
 Raparigas – 11

Data: Janeiro, 2018

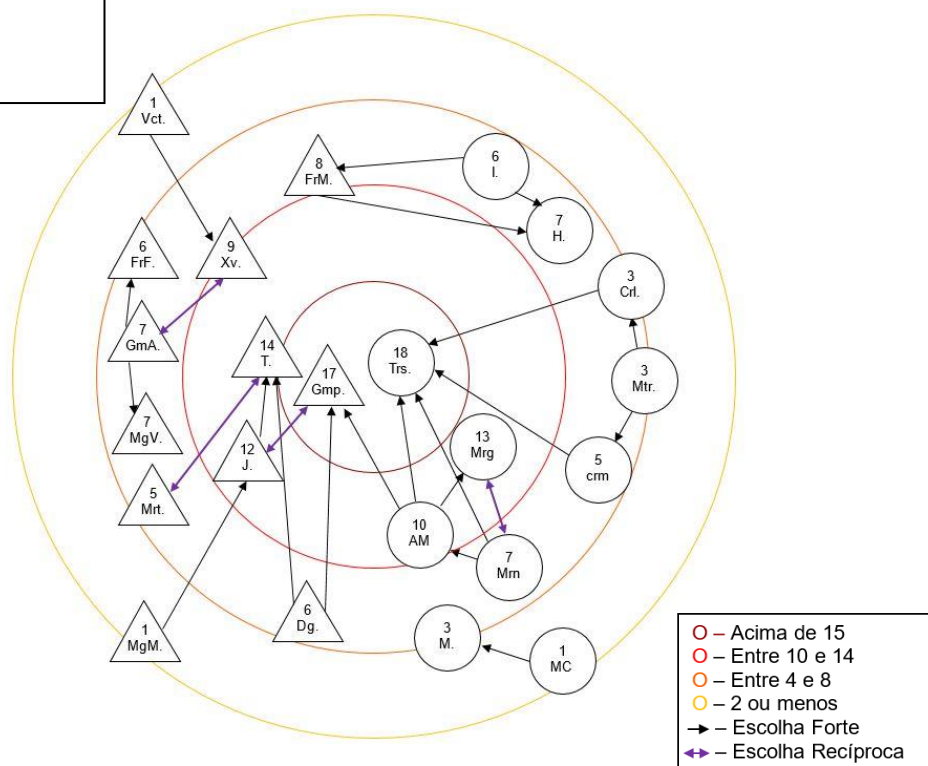


Figura 8 - Sociograma do Grupo da Sala Azul. Dados recolhidos durante a PPS II.

De acordo com Northway e Weld (1976) um teste sociométrico pode ser efetuado por qualquer pessoa que trabalhe com crianças e consiste em pedir a cada membro de um determinado grupo para indicar outros membros a quem gostaria de se associar em determinadas situações. Este teste permite ao educador descobrir as preferências sociais das crianças, possibilitando uma adequação do seu trabalho ao grupo. As autoras referem ainda que “talvez os resultados sociométricos nos ajudem a compreender por que razão é que os nossos grupos são tão diferentes de um ano para o outro” (p.13). Um sociograma é útil, pois permite observar-se de forma rápida quais as crianças mais isoladas, quais os líderes e quais as que ocupam uma posição média. Assim, percebem-se quais são as escolhas recíprocas e subgrupos e percebem-se preferências pelos sexos ou por outros critérios.

Não obstante, são identificadas limitações que se prendem com o facto de só serem fornecidas informações acerca das relações das crianças dentro do próprio grupo, não abordando o comportamento social real da criança. Também a forma em círculo parece

indicar que quanto mais ao centro, melhor sua posição da criança, o que não corresponde à realidade, pois, as diferenças de posição sociométrica não se relacionam “com o grau de adaptação ou com a saúde da personalidade. Um grupo social é composto por indivíduos com características e potenciais sociais diferentes, cada um deles tem o seu lugar no todo” (p.67).

Como se pode observar no Sociograma (Figura 8), duas crianças ocupam a posição de líder, estando cotadas na circunferência "acima de 15" (Trs. e GmP). De seguida, na circunferência "entre 10 e 14" encontram-se quatro crianças (T., J., Amrg. Mrg.), sendo que a maioria (quatorze crianças) está cotada com valores entre 3 e 9 (Xv., GmA., MgV., Dg., M. Mrn., Crm., CrI., I., Mtrs., H., FrF., FrM. e Mrt.). Na circunferência "2 ou menos" encontram-se 3 crianças (Mca., MgM., Vct.). No mapa de escolhas, pode verificar-se que os interesses convergem para o centro da circunferência e que se identificaram apenas três escolhas recíprocas.

Como referido anteriormente, foi também construído um gráfico de registo da ocorrência de conflitos por criança (Figura 9) para perceber se existia relação entre a posição sociométrica das crianças e a ocorrência de conflitos.

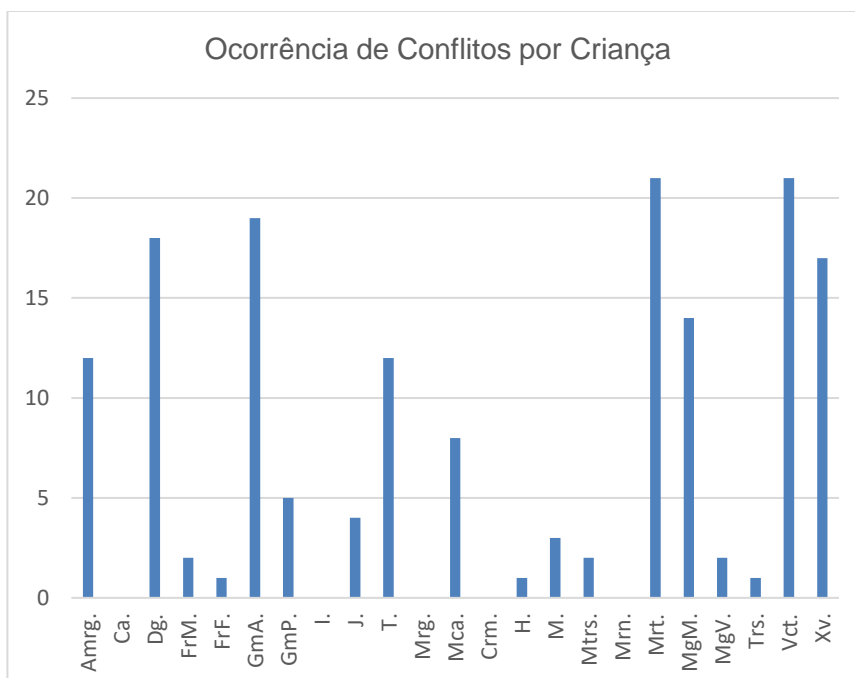


Figura 9 - Gráfico de Registo de Ocorrência de Conflitos por Criança. Dados recolhidos no âmbito da PPS II.

A consulta deste gráfico indica-nos que oito em vinte e três crianças (Amrg., Dg., GmA., T., Mrt., MgM., Vct. e Xv.) têm maior propensão para conflitos, registando mais de dez ocorrências em cento e vinte e sete, durante o período de observação.

Ao cruzar estes dados com os do sociograma percebe-se que existe uma relação entre a posição sociométrica e os registos de ocorrência de conflitos por criança, salvo três exceções: cinco das oito crianças com um registo de mais de dez conflitos ocupam uma posição mais periférica no sociograma (Dg., GmA., Mrt., MgM. e Vct.), sendo cotadas de um a sete. As outras três crianças, T., Amrg. e Xv. foram cotadas com 9, 10 e 14, respetivamente. Destas três crianças, duas (T. e Amrg.), as mais bem cotadas, apresentam características de líder.

No final do estágio, foi feita uma contabilização e organização das ocorrências de conflitos por data para perceber a variação da frequência (diminuição ou aumento), o que poderia dar-nos pistas sobre o impacto (ou não) da ação. Na Figura 10 apresenta-se um gráfico que ilustra um período inicial de poucas ocorrências, seguido de um pico de conflitos e uma posterior diminuição.

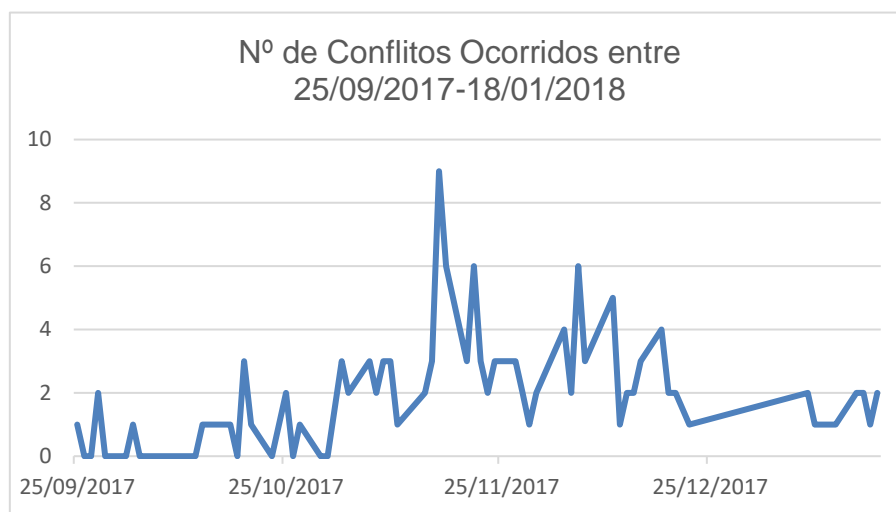


Figura 10 - Conflitos Ocorridos entre 25/09/2017 e 18/01/2018. Dados recolhidos durante a PPS II.

De facto, no início da minha prática (setembro de 2017), os conflitos não eram tão frequentes, o que se poderá dever ao facto de o grupo ainda se estar a conhecer, pois um total de 13 crianças integrou-o. Com o passar do tempo, as crianças foram-se conhecendo, as relações foram-se estabelecendo e começou a registar-se mais ocorrências de conflitos, até que em meados de novembro se registou um aumento significativo de ocorrências. Ainda que possa haver o efeito de outras variáveis (como por exemplo o número de crianças na sala, o volume de trabalho, a alteração das rotinas, a disponibilidade da equipa, entre

outros), os resultados a que se chegou parecem apontar para que o trabalho desenvolvido com as crianças tenha surtido efeitos positivos, na medida em que, a partir do mês de dezembro, se começou a registar menos ocorrências.

### **3.5. Sugestões de Propostas de Intervenção face à Problemática Identificada**

Após identificar a problemática e definir as questões a investigar, foram recolhidos, analisados e discutidos dados que permitiram perceber em que contexto ocorreram os conflitos e os incidentes críticos; qual o tipo de conflito mais frequente; quais as crianças que têm mais propensão para conflitos e com quem; e se a posição sociométrica das crianças se relaciona com a ocorrência de conflitos. Da análise concluiu-se que a maioria dos conflitos e dos incidentes críticos ocorreu entre as crianças em contexto de brincadeira livre na sala e que o tipo de conflito mais frequente foi a agressão física. Também se concluiu que a maioria das crianças envolvidas em conflitos e/ou incidentes críticos se situa numa posição mais periférica no sociograma, ou seja, com um índice sociométrico mais baixo.

Face a estes resultados, de seguida apresentar-se-ão algumas propostas de intervenção: planificação de jogos de cooperação; planificação de atividades de descoberta do corpo e suas potencialidades; organização de mais saídas ao exterior; e aplicação do sociograma várias vezes durante o ano para comparar e observar a evolução dos resultados, de modo a repensar a prática pedagógica.

De acordo com Silva et al. (2016), a criança vai progressivamente dominando o corpo desde o nascimento, utilizando-o de diversas formas para diversos fins, como por exemplo para fins comunicacionais e relacionais quer com o meio, quer com o outro. Neste sentido, é a educação física no jardim-de-infância que deve proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas que permitam à criança aprender a “conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (pp. 43-44). Nesta linha de pensamento, este domínio relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais.

Azeres e Colaço (2014) citam Williams et al., 2010 para nos mostrar que o educador pode orientar as crianças nas suas interações e proporcionar experiências promotoras de cooperação. Assim, este pode estruturar as experiências sociais das crianças de diferentes formas. De acordo com Coplan e Arbeau (2009), a brincadeira/jogo na infância proporciona um contexto importante para as crianças adquirirem, implementarem e dominarem um leque de competências essenciais que apoiam e contribuem para interações sociais positivas entre os pares. Neste sentido, são as atividades lúdicas que permitem que as crianças resolvem os problemas que decorrem das relações sociais, testando soluções sem experienciarem consequências negativas (Athey, 1984).

Também a Expressão Dramática é uma forma de expressão humana que potencia a comunicação, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de resolver problemas interpessoais, a autonomia, a cooperação e a assertividade. Deste modo, o teatro deve assumir um papel fundamental na vida dos seres humanos. Conhecer a arte da Expressão Dramática leva a criança a contactar com uma imensidão de novos conhecimentos, quer técnicos, quer pessoais e sociais. Segundo Kishimoto T. M. et al. (2007), a brincadeira do faz-de-conta oferece numerosas oportunidades para a criança obter um sentido de domínio, provê benefícios comumente associados ao jogo dramático - o que a leva a aumentar as suas habilidades linguísticas e a solucionar melhor os seus problemas - e desenvolve a cooperação. De acordo com Mégrier (1995), é fundamental que o educador considere a confiança das crianças, criando um clima de perpétua e mútua confiança; e que assegure que todos os exercícios sejam realizados num clima de alegria, procurando o bem-estar e promoção de sensações agradáveis, banindo uma possível competição que se possa gerar entre os elementos do grupo, o que os leva a cooperar ao invés de competir.

A proposta de organização de mais saídas ao exterior surge na sequência de a maioria dos conflitos terem sido detetados em contexto de sala. Tomás (2017) considera importante não cingir a criança à “centralidade das quatro paredes”, considerando-se uma mais-valia imergir a criança noutros contextos sociais. Também Silva et al. (2016) corroboram com esta ideia, referindo que “a exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão” (p. 85). É a brincar, a interagir e a explorar espaços, objetos e materiais que as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia e percebendo a interdependência entre as pessoas e entre as pessoas e o ambiente. O conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos (família e JI) e no ambiente da sua comunidade, facilita uma progressiva consciência de si, do seu papel

social e das relações com o outro, possibilitando uma melhor apropriação dos tempos e espaços em que se movimenta. Assim, cabe ao educador selecionar contextos sociais e culturais exteriores ao JI para enriquecer a experiência social da criança.

Por fim, relativamente à proposta de aplicar do sociograma várias vezes ao longo o ano (por exemplo no início, a meio e no fim) para comparar e observar a evolução dos resultados vai ao encontro da perspectiva de Northway e Weld (1976), pois referem que realizar testes sociométricos em diferentes alturas permite observar de que maneira a estrutura do grupo, a posição sociométrica dos indivíduos e a evolução das relações sociais do grupo se desenvolvem, permitindo, portanto, repensar a prática pedagógica.

#### **4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

O estilo e a actuação do educador devem pautar-se pela sua forma de agir e pela sua moral, em consonância com as estratégias de gestão de comportamento por si implementadas. Entende-se aqui a moral como o sentimento que o educador tem sobre a sua dedicação profissional, baseado na percepção que tem de si mesmo e na sua capacidade de organização. (Washington & Watson, citado por Vale, 2009, p.134)

De acordo com Roldão (2005), o conceito de profissionalidade procura caracterizar “o que distingue, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de actividades” (p.109). A autora reconhece quatro descritores do conceito de profissionalidade: (i) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; (ii) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e respetiva natureza; (iii) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e responsabilização social e pública pela mesma; e (iv) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende quer o exercício da função e respetivo acesso, quer a definição do saber necessário e ainda o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. Segundo Sarmiento (2009), a construção da identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e

relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

A Prática Profissional Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância permitiu-me refletir sobre a importância da educação dos 0 aos 6 anos, numa perspetiva de *Educcuidar*<sup>8</sup>, ou seja, coadunando a educação e o cuidado. O papel do educar na infância está relacionado com situações significativas em aprendizagens que, orientadas de forma integrada, promovem e/ou contribuem para o desenvolvimento da criança (Dias, 2012). Torna-se essencial compreender que é um processo dinâmico e constante, associado às aprendizagens das crianças, que deve ser visto como inacabado. Relativamente ao papel do cuidar na infância, pode afirmar-se que está intrinsecamente associado ao desenvolvimento holístico da criança nas suas dimensões afetivas, relacionais, biológicas, alimentares e de saúde (Nörnberg, 2009). Assim, compreende-se que cuidar vai além da satisfação das necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, sono, saúde e bem-estar), na medida em que para cuidar é necessário estar comprometido com o outro (idem) - neste caso, as crianças - ser sensível para perceber as suas necessidades e estar disponível para as satisfazer.

Nesta linha de pensamento, a PPS I e II foram importantes para mim, na medida em que tive a oportunidade de experienciar uma articulação plena entre educar e cuidar, percebendo que não existe educar sem cuidar nem cuidar sem educar. Posto isto, pude concluir que esta articulação e complementaridade entre os conceitos deve considerar um ponto de equilíbrio e uma integração, privilegiando o facto de que todos os momentos podem ser pedagógicos, intencionais e de cuidados, dependendo da forma como os momentos são planeados e se processam as ações.

As seguintes notas de campo ilustram esta intencionalidade, coadunando o educar e o cuidar:

*Para conseguir que ela sossegasse para lhe mudar a fralda [S., 8 meses], falei um pouco com ela e tocava em diferentes partes do corpo ao mesmo tempo que as enunciava: “De quem é este pé, de quem é? É da S.! e esta barriga, de quem é?” Quando se acalmou, mudei-lhe a fralda à medida que falava com ela. (nota de campo do dia 01 março de 2017 [PPS I])*

---

<sup>8</sup> Termo avançado por Caldwell (educare), adaptado por Dias (2012) como *Educcuidar*, resultado da aglutinação das palavras educar + cuidar.

*Hoje quando estava ao pé do Va. vi-o bater na M., ela olhou para nós e depois chorou. Disse ao Va. que não se devia bater nos amigos, mas sim tratá-los bem “Va., não se bate nos amigos, podes fazer festinhas com a mão, faz lá festinhas. Festinhas!”. Surpreendi-me quando este se inclinou e fez uma festa à M.! Quanto à M., disse-lhe que o Va. não o tinha feito por mal e que até lhe dava festinhas agora. (nota de campo do dia 17 de março de 2017 [PPS I])*

*Hoje, durante o acolhimento no espaço exterior o Dg. veio ter comigo a chorar . . . contou-me que emprestara um carrinho dos seus ao GmP. e que, entretanto, este perdera-lhe o rasto: “Foi o GmP., eu emprestei-lhe um carrinho e depois ele perdeu e um bebé roubou”. Perguntei-lhe o que poderíamos fazer para recuperar o carrinho: “Então Dg., o que achas que podemos fazer para encontrarmos o teu carrinho?” . . . Quando entrámos na sala, após explicar o sucedido à educadora questioneei-a sobre a possibilidade de escrevermos uma carta [às outras salas a perguntar se alguém sabia do seu carrinho]. (nota de campo do dia 28 de setembro de 2017 [PPS II])*

*O MgM. agrediu a M. que veio ter comigo a chorar com a testa vermelha. O MgM. encontrava-se a rir, parecia não ter percebido a gravidade da situação, quando o confronto com a situação, parou de sorrir e olhou para a M. com um ar triste. Pedi-lhe que nos acompanhasse à casa de banho para lavar a cara à M. e fui buscar gelo. (nota de campo do dia 22 de novembro de 2017 [PPS II])*

Também o conceito de ludicidade foi alvo de reflexão ao longo deste percurso. Para Siraj-Blatchford (2009) brincar funciona como um suporte ao desenvolvimento, não sendo simplesmente uma reprodução do que a criança experienciou, mas uma forma criativa de transpor as aprendizagens. De acordo com este autor, para os Neo-Vygostskyanos, o ato de brincar é considerado uma atividade relevante no processo de aprendizagem, pois a criança avança sobretudo através do jogo, sendo neste sentido que brincar é considerada a atividade primordial através da qual o desenvolvimento ocorre. O papel desempenhado pelo educador, um papel de apoio na construção do saber, é então extremamente importante, pois este é o principal responsável pelos momentos de brincadeira das crianças, na medida em que, enquanto gestor do currículo, é o responsável pela sua orientação. Importa referir que quando se fala em orientar os momentos de brincadeira das crianças, não quer isto dizer que estes sejam controlados apenas pelo educador.

De seguida, apresentam-se notas de campo, nas quais se pode observar a intencionalidade lúdica:

*Como só tivemos quatro bebés connosco hoje, achei que seria uma ótima oportunidade para explorar texturas (sempre a brincar, claro) individualmente com cada um. Fui então buscar o nosso tapete de balões e, individualmente, coloquei-os lá em cima, estimulando-os a deslocarem-se neste piso cheio de altos e baixos. (nota de campo do dia 29 de abril de 2017 [PPS I])*

*Quando a S. veio ter comigo, peguei nela e sentei-a ao meu colo para brincarmos. Como de costume, imitamos “o índio” e vocalizamos algumas sílabas uma para a outra. (nota de campo do dia 16 de maio de 2017 [PPS I])*

*Hoje fui convidada para tomar o pequeno-almoço na casinha. Sentei-me e perguntei o que havia para comer, entretanto a Crm., a Trs., a H. e a I. juntaram-se a nós. A Mtrs. demorou algum tempo a responder-me, pois estava a percorrer a casinha com o olhar à procura de uma resposta para me dar “eêr, há muita comida!”, disse finalmente ao apontar para a caixa onde guardamos os alimentos de brincar . . . “Olhem, já sei. E se fizéssemos um menu para eu e a I. escolhermos?”. Após a minha ideia ser unanimemente aprovada pelas quatro . . . levantei-me e fui buscar o copo das canetas e folhas em branco. Escrevi “MENU” e perguntei-lhes que nome iríamos dar ao restaurante: “então e como se chama o nosso restaurante?” . . . Depois perguntei-lhes que tipo de comida viam na caixa “frutas! Alface! Pão!”, responderam-me. Continuámos [a escrever o menu do restaurante]. (nota de campo do dia 24 de outubro de 2017 [PPS II])*

*Após o almoço, no tempo em que as crianças costumam brincar no exterior, eu e as estagiárias D. e A. dinamizamos jogos tradicionais com as crianças. Foi uma tarde bastante divertida que surgiu espontaneamente, onde acabámos por conseguir abordar alguns conteúdos do bloco dos Jogos de Educação Física. (nota de campo do dia 03 de novembro de 2017 [PPS II])*

O último ponto sobre o qual gostaria de refletir refere-se ao planeamento e avaliação e sobre a forma como estes contribuem para a profissionalidade do educador de infância, ou seja, como contribuíram para definir a minha identidade profissional. Para entender a relação e a importância dos processos de planeamento e avaliação na profissionalidade do educador de infância analisou-se o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Este Decreto-Lei refere que o educador de infância deve, entre outros aspetos, observar as crianças individualmente, em pequeno e em grande grupo, com vista a planear atividades e projetos que se adequem às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de

desenvolvimento e aprendizagem; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, considerando os dados recolhidos na observação e avaliação; e avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Foi este processo de planeamento e avaliação que me permitiu planear atividades e projetos de forma holística, tendo em conta cada criança individualmente e o grupo de crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste relatório é pertinente olhar em retrospectiva não só para o relatório, mas para todo o processo formativo, quer académico, quer profissional. Neste sentido, percorrer-se-ão todas as secções deste documento numa perspetiva reflexiva.

A caracterização para a ação pedagógica permite-nos “compreender a criança no seu contexto” (Silva et al., 2016, p.14) e observá-la de várias perspetivas, situando as observações “no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (idem). Para efetuar a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo foram então abordados aspetos como: (i) o meio envolvente, que permite enquadrar a organização no meio social e cultural; (ii) o contexto socioeducativo, o qual possibilita conhecer não só as origens da organização educativa, mas também a sua organização e os seus princípios educativos; (iii) a equipa educativa, fazendo referências às relações intraequipa e aos objetivos pedagógicos delineados por esta; (iv) o ambiente educativo, para se perceber como se organizam o espaço, o tempo, os materiais e o grupo e como este se apropria destes; e, por fim, (v) as crianças e respetivas famílias, pois, de acordo com Marques (2001) “os pais são os primeiros educadores da criança . . . ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.12).

Foi a partir da caracterização supracitada que foi possível adequar a minha prática e partir para uma análise reflexiva da intervenção, na qual foi essencial, em primeiro lugar, posicionar-me relativamente aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância para definir, a partir destes, intenções para a ação para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Numa fase posterior, foram definidas estratégias no que respeita às rotinas, e ao espaço, tempo e grupo. Esta fase, permitiu ainda refletir sobre o processo de planeamento e respetivos indicadores de avaliação. Para tal, partiu-se do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto que refere que o educador de infância deve observar as crianças, planificar a sua intervenção educativa e avaliar a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Nesta linha de pensamento, as planificações (Anexos D-S) tiveram em conta os interesses e necessidades do grupo. Para cada uma foram definidos objetivos na ótica da criança e indicadores de avaliação, os quais foram alvo de reflexão a partir de notas de campo, o que permitiu uma constante adequação da minha prática às necessidades e interesses das crianças. Para além desta forma de avaliação, foi também construído um portefólio de desenvolvimento da criança.

Depois de feita a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo e a análise reflexiva da intervenção, partiu-se para o capítulo da investigação em Jardim-de-Infância. A partir dos capítulos anteriores e com o auxílio do portefólio de estágio (Anexo A) identificou-se uma problemática emergente - elevada ocorrência de conflitos intrapares - o que me levou a investigar de que forma um profissional de educação pode atuar para prevenir/gerir conflitos e para estimular a aquisição de competências sociais nas crianças. Passou-se, então, para a revisão da literatura que incluiu conteúdos como a competência socio-emocional na infância, o jardim-de-infância e o papel do educador na aquisição de competências socio-emocionais, e os desafios e estratégias para a resolução de conflitos.

Após definidas as opções metodológicas e éticas, passou-se para a apresentação e discussão dos dados, na qual se concluiu que a maioria dos conflitos (e incidentes críticos) ocorreu entre as crianças em contexto de brincadeira livre na sala e que o tipo de conflito mais frequente foi a agressão física. Também se concluiu que a maioria das crianças envolvidas em conflitos e/ou incidentes críticos se situa numa posição mais periférica no sociograma (mapa de posição sociométrica e relações das crianças). Face aos resultados obtidos apresentaram-se propostas de intervenção como a planificação de jogos de cooperação, de atividades de descoberta do corpo e suas potencialidades, a organização de mais saídas ao exterior e a aplicação do sociograma várias vezes durante o ano para se observar a evolução dos resultados, de modo a repensar a prática pedagógica.

Tal como em todos os estudos, existem limitações. Neste, em particular, destaco a dificuldade em definir a linha que separa uma interação mais calorosa de um conflito, e um conflito de um incidente crítico. Procurou-se, no entanto, diminuir ao máximo o efeito dessa dificuldade, seguindo uma linha coerente, consistente e fundamentada no processo de organização e análise dos dados.

Relativamente a pistas para investigações futuras, considero importante estudar não só a qualidade da interação do educador com as crianças, mas de toda a equipa pedagógica dentro e fora da sala. Considero ainda pertinente avaliar-se de que forma a qualidade das interações com crianças de outras idades (próximas às crianças em estudo, p.e., irmãos, primos, amigos) pode influenciar a aquisição de competências sociais.

Por fim, o último capítulo do relatório - construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto - permitiu-me refletir sobre o conceito de profissionalidade e características inerentes a um profissional de educação: privilegiar o educar e o cuidar de forma harmoniosa; reconhecer que a brincadeira é a principal atividade através da qual a criança aprende; e planificar e avaliar a sua ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- Alves, A. (2013). *Perturbações de Espectro do Autismo e Programas de Intervenção Educativa. O Caso Português*. (Doutoramento em Estudos da Criança - Educação Especial. Universidade do Minho, Braga);
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra;
- Arribas, T. L. et al. (2004). *Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar*. Porto Alegre: Artmed;
- Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161;
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>;
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey (Ed.), *Child's play: developmental and applied* (pp. 9-27). New York: Lawrence Erlbaum;
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto De Creche*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, pp. 47-51;
- Bras, T., & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147;

- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer Interactions and Play in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 143-161). New York, NY: The Guilford Press;
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 Anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros;
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Editora Penso;
- Corsi, B. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*. 42, 279-296;
- Coutinho et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII, 2, 355-380;
- Damiani, M. (2008). Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios. In *Educar*, 31, 213-230;
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República* Nº 201 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa. [Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância];
- Dias, D. (2012). *O Educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/4316>;
- Ferreira, M. (2002). *A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos*. (tese de doutoramento, Universidade do Porto: Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/19509>;

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia;

Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). *A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar*. Desafios e estratégias. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa;

Formosinho, J., O. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;

Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, k., Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*, pp. 315-395. US: Wiley and Sons;

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança (2ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção (2ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Homem, M., (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As Fronteiras de Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

<http://agendalx.pt/local/casa-da-cultura-junta-de-freguesia-da-ajuda>. Consultado em 28 de outubro de 2017;

<http://jf-ajuda.pt/educacao>. Consultado em 28 de outubro de 2017;

<http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-da-ajuda>. Consultado em 28 de outubro de 2017;

<http://www.pordata.pt>. Consultado em 28 de outubro de 2017;

<http://www.websiteinstitucional.com>;

- Kishimoto, T. (2007). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora;
- Leite & Pinto (2016). O Trabalho Colaborativo entre os Professores no Quotidiano Escolar: Condições para a sua Existência e Sustentabilidade. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. Consultado em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102379/2/177941.pdf>;
- Licht, B., Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), 235-249;
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora;
- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Formosinho, L. Katz, D. MacClellan & D. Lino (Eds.) *Educação Pré-Escolar: Construção Social Da Moralidade* (pp. 76-103). Porto: Texto Editora;
- Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa, Editorial Presença;
- Mégrier, D. (1995). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escolar*. Lisboa: Papa-Letras, Lda;
- Nabuco, M., E. (2000). *A Avaliação como Processo Central da Intencionalidade Educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/656>;
- Nörnberg, M. (2009). *A Ética do Cuidado numa Instituição de Educação de Crianças e Jovens do Meio Popular*. Textura, 19-20, 14-31;
- Northway, M. e Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos*. Sintra: Livros Horizonte;

- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem* (Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga);
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora;
- Portugal, G. (2000). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Casa de Trabalho;
- Reis, M.P.I.F.C.P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma Construção de Proximidade para uma Escola de Sucesso* (tese de doutoramento. Universidade de Málaga);
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. In *Nuances: Estudos Sobre Educação*, v. 12, n. 13. 105-126;
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares: Um Caleidoscópio de Olhares*. Porto, Porfedições;
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. In *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64;
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGE;
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento;
- Simons, H. (1988). *The Evaluation of Educational Programms: Methods, Uses and Benefits*. Scotland: Scottish Council for Research in Education;

- Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective*. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89;
- Sousa M & M, Sarmiento. T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 141-156. Consultado em [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_141.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf)
- Tomás, C. (2010). *Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra;
- Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 160-167;
- Tomás, C. (2017). Para Além de uma Visão Dominante sobre as Crianças Pequenas: Gramáticas Críticas na Educação De Infância. In *Revista Humanidades e Inovação*, v.4, n.1, 13-20;
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128;
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia*, 1, 27–46;
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129–146;
- Vasconcelos T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da educação na construção da cidadania. Saber (E) Educar*, 12, 109–117;
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

## **ANEXOS**

## **Anexo A – Portefólio de Estágio**

Para aceder ao portefólio de estágio [clique aqui](#) ou abra o documento “Portefólio de Estágio PPS II\_Vanessa Campos\_2016123\_MEPEA” que se encontra na pasta deste documento.

## **Anexo B – Dia Tipo (baseado na perspetiva de Ferreira, 2002)**

### ~ 08h30-09h30 - Acolhimento

O dia inicia-se com a chegada das crianças à sala, na maior parte dos casos, são as mães ou os pais (raramente os dois) que trazem as crianças para o jardim-de-infância, fazendo primeiro o check-in na secretaria. É uma prática recorrente trocarem-se umas palavras com os pais sobre como as crianças passaram o restante dia anterior e a noite. Sempre que uma criança chega à sala ou já lá se encontra, é saudada pela equipa. Por volta das 09h15 há uma reunião no tapete.

“Após receber o FrM. do pai, peguei-o ao colo, pois estava bastante ansioso com o facto de se separar deste. Disse “bom dia” quer ao pai, quer ao FrM. e perguntei-lhe como tinha dormido “Bom dia FrM.! dormiu bem?”, pelo que ele me respondeu que sim (...)” (nota de campo do dia 16 out. 2017)

### ~09h30-10h15 - Tempo de Brincadeira / Atividades e Projetos

Ainda durante o acolhimento no tapete, é frequente a educadora questionar as crianças sobre que área desejam ocupar. Quando há projetos em curso, a educadora convida as crianças a reunirem com ela ou comigo.

“Quando a história terminou, a educadora perguntou a cada criança para que área queria ir (...)” (nota de campo do dia 25 out. 2017)

“ ... a educadora sugeriu que as crianças trabalhassem nos seus respetivos projetos, dividindo o grupo pelas duas mesas no centro da sala (acabando por ficar metade do grupo interessado no projeto “quantos géneros musicais existem?” e a outra metade no projeto “o que é um feijoeiro”, tendo em conta, claro, os seus interesses)” (nota de campo do dia 02 out. 2017)

### ~10h15-10h45 - Recreio

Por volta das 10h15, a educadora propõe às crianças irem brincar para o exterior, o que é bastante bem aceite.

“Ainda de manhã [após o tempo dedicado aos projetos], conseguimos ir até ao espaço exterior, pois o tempo permitiu-nos fazê-lo. Quando estava sentada, a I. veio ter comigo “Vanessa, fazes-me a pizza? (...)” (nota de campo do dia 18 out. 2017)

#### ~10h45-11h - Tempo de Alimentação, Reforço da Manhã

Por volta das 10h45 o par responsável do dia vai buscar a fruta, quando o grupo se encontra calmo e sentado no tapete, o par distribui uma peça de fruta a cada criança.

“(...) prosseguimos para o tapete para o reforço da manhã. A responsável de sala (a Trs., neste dia) foi buscar as bolachas ... Quando terminaram o reforço da manhã, foram brincar para o espaço exterior.” (nota de campo do dia 25 set. 2017)

“(...) a educadora AV. convidou as crianças a sentarem-se nas mesas para comerem o reforço da manhã.” (nota de campo do dia 17 out. 2017)

#### ~11h00-11h45 - Tempo de Brincadeira / Atividades e Projetos / Recreio

Após o reforço da manhã, é comum as crianças irem brincar para o espaço exterior quando está bom tempo. Porém, quando o tempo não é convidativo, permanecem na sala a brincarem livremente ou dedicadas a atividades e projetos do seu interesse.

“Quando terminaram o reforço da manhã, foram brincar para o espaço exterior, posteriormente, regressaram à sala e a educadora leu-lhes duas pequenas histórias, também trazidas pelas crianças.” (nota de campo do dia 25 set. 2017)

#### ~11h45-12h00 - Tempo de Higiene

Antes do almoço, normalmente após o recreio, a educadora convida as crianças a deixarem os chapéus nos respetivos cacifos e a irem lavar as mãos.

“Quando chegou a hora de almoço, após fazer a higiene, prosseguimos para o refeitório.” (nota de campo do dia 25 set. 2017)

### 12h00-12h45 - Almoço

O almoço costuma decorrer entre as 12h00 e as 12h45. As crianças costumam alimentar-se bem, havendo, naturalmente, umas mais apreciadoras da refeição do que outras. Não é prática da organização obrigar as crianças a comer.

“Quando chegou a hora de almoço, após fazer a higiene, prosseguimos para o refeitório. Pelo que pude avaliar, há crianças que comem melhor do que outras, porém, não são persuadidas a comer contra sua vontade.” (nota de campo do dia 25 set. 2017)

“Hoje ao almoço, as crianças não apreciaram a comida, por isso não comeram como de costume.” (nota de campo do dia 27 set. 2017)

### 12h45-13h00 – Tempo de Higiene

Depois do almoço, as crianças são encaminhadas para a casa de banho. Primeiro as que dormem a sesta, lavam os dentes e urinam; depois são as que vão brincar para o espaço exterior.

### 13h00~14h30 – Recreio / Sesta

Após a higiene as crianças que desejarem dormir são encaminhadas para o dormitório, o restante grupo brinca no espaço exterior.

“Após o almoço, as crianças mais pequenas, bem como todas as que assim o desejassem, foram encaminhadas para o dormitório para dormirem a sesta. Enquanto isso, o restante grupo foi brincar para o espaço exterior.” (nota de campo do dia 25 set. 2017)

### 14h30-15h45 - Tempo de Brincadeira

Depois do recreio da tarde, as crianças entram na sala e escolhem as áreas que querem ocupar.

“Durante a parte da tarde (até por volta das 15h30), após as crianças escolherem as áreas para as quais quiseram ir (...)” (nota de campo do dia 25 set. 2017)

#### ~15h45-16h15 - Tempo de Alimentação (lanche da tarde)

Por volta das 15h45, as crianças vão lanche ao refeitório e, como costumam estar agitadas, por vezes ocorrem conflitos.

“Após o momento da leitura, a auxiliar Mt. quis discutir um conflito que ocorrera no dia anterior à hora do lanche no refeitório. Assim, perguntou ao T. se queria falar sobre o que acontecera (o Mrt. dissera ao T. para empurrar o copo de leite do MgM., fazendo com que este se magoasse).” (nota de campo do dia 26 de set. 2017)

#### 16h15-Saída - Tempo de Brincadeira / Atividades e Projetos / Recreio

Após o lanche, as crianças costumam dedicar-se a atividades e projetos com a educadora. Quando esta se vai embora, é frequente brincarem dentro da sala ou no espaço exterior. (informação recolhida através de uma conversa informal com a educadora).

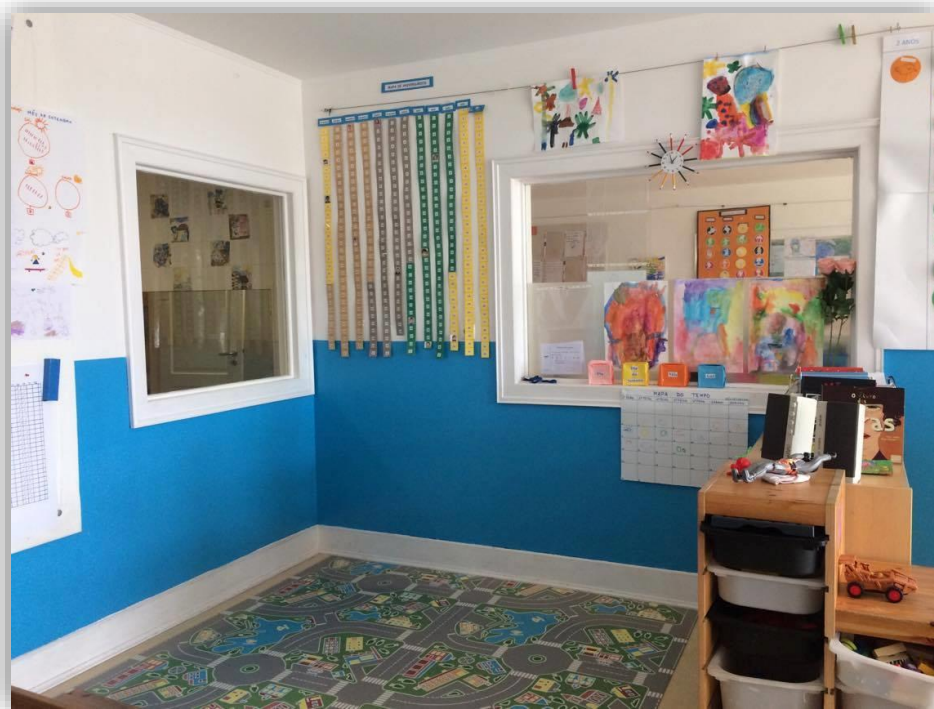
## Anexo C – Fotografias Ambiente Educativo



*Ilustração 1* - Área Exterior à Sala: Cabides e Cacifos. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)



*Ilustração 2* - Casa de Banho (sala azul). Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)



*Ilustração 3 - Área do Tapete e das Construções. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)*



*Ilustração 4 - Área dos Jogos e Matemática. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)*



*Ilustração 5 – Área da Reprodução da Escrita. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)*



*Ilustração 6 - Área da Expressão Dramática e Cesto de Marionetas. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)*



*Ilustração 9 - Laboratório das Ciências. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)*



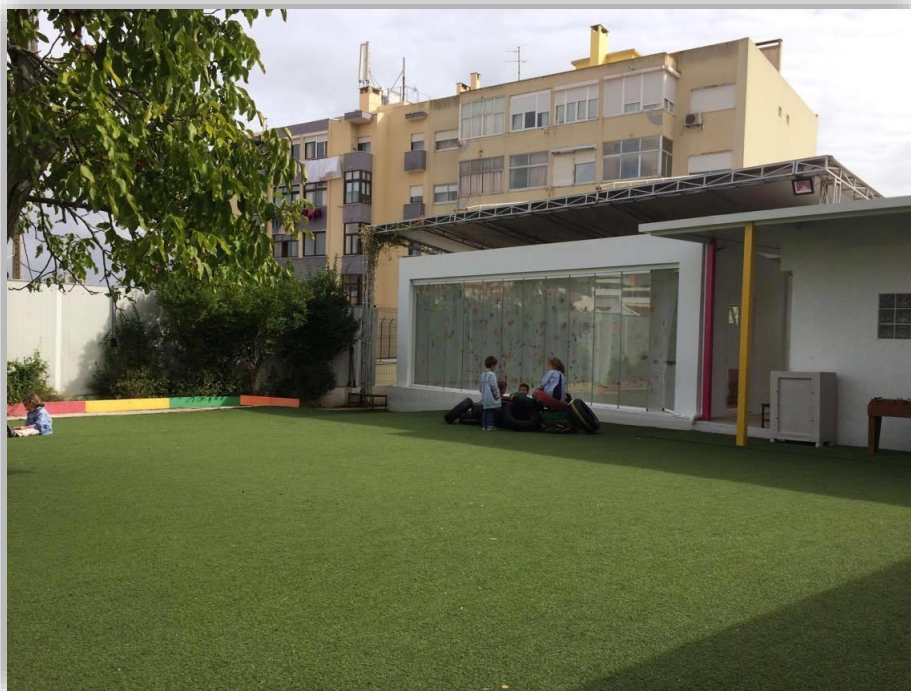
*Ilustração 8 - Área da Expressão Plástica. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)*



*Ilustração 9* - Biblioteca e Centro de Documentação. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)



*Ilustração 10* - Área Polivalente. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)



*Ilustração 11* - Espaço Exterior. Fotografia recolhida no âmbito da PPS II (2017)

## Anexo D – Planificação das Fases I e II da MTP<sup>9</sup> sobre o sistema solar

| Duração   | Organização do espaço, grupo e recursos             | Estratégias de dinamização  | Recursos  |
|---|---|---|---|
| <p><b>Fase I – Definição do Problema</b></p> <p>(15 min.)</p> | <p>Crianças sentadas em grande grupo no tapete.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na reunião matinal, quando as crianças se encontrarem sentadas em grande grupo no tapete, solicitarei ao T. para apresentar o seu desenho ao grupo;</li> <li>- Quando o T. acabar de falar, conduzirei a conversa no sentido de se definir a questão-problema, a qual escreverei no centro da folha A3;</li> <li>- Posteriormente, pedirei ao grupo para, ordenadamente, me dizer o que já sabe sobre este assunto, anotando as ideias à volta da questão, elaborando assim uma teia inicial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha A3:</li> <li>- Canetas.</li> </ul> |
| <p><b>Fase II – Planificação e</b></p>                        | <p>Crianças sentadas em grande grupo no tapete.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em grande grupo no tapete, apresentarei<sup>10</sup> uma folha A3 dividida da seguinte forma: <i>O que vamos fazer, como vamos fazer/ onde vamos pesquisar, quem vai fazer e o quê?</i> (organização e inventariação<sup>11</sup> de recursos);</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha A3:</li> <li>- Canetas.</li> </ul> |

<sup>9</sup> De acordo com Vasconcelos (2012).

<sup>10</sup> As crianças já estão familiarizadas com estas questões.

<sup>11</sup> Quem pode e como ajudar?

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Desenvolvimento<br/>do Trabalho</b><br><br>(10 min.) |  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Discutiremos o preenchimento das colunas, democraticamente;</li><li>- Discutiremos a calendarização.</li></ul> |  |
|---|--|--|--|

## Anexo E – Planificação da Atividade “Reconhecer Emoções”

| <b>Conteúdos</b> – Corpo, espaço, eu e o outro, emoções  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b>   |  |   |
| <p><u>Área de Formação Pessoal e Social, Convivência democrática e cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o corpo como parte de si, tomando consciência de que é uma ferramenta de comunicação;</li> <li>- Reconhecer emoções no outro;</li> <li>- Envolver-se em atividades de faz-de-conta espontâneas.</li> </ul>  |  |   |
| <b>Indicadores de avaliação</b>  |  |   |
| <p><u>Área de Formação Pessoal e Social, Convivência democrática e cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza diferentes partes do corpo (expressões faciais, movimento de braços, de pernas, fluência corporal), de forma diferente para representar as diferentes emoções que lhe são solicitadas;</li> <li>- Nomeia as emoções apresentadas nas imagens: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentando verbalmente;</li> <li>- Argumentando através de linguagem corporal.</li> </ul> </li> </ul> |  |   |
| <b>Atividade</b>   | <b>Descrição da Atividade</b>  | <b>Estratégias de Concretização</b>   |
| <p><b>Motivação para a atividade</b></p> <p>“Bom dia!”</p> <p>1 min<br/>(recepção)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em roda, darei os bons dias ao grupo e pedirei às crianças que me imitem nas ações que desempenho: espreguiçar-se, bocejar, abanar diferentes partes do corpo;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular as crianças a participarem todas.</li> </ul> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, digo-lhes “bom dia”, de forma mais entusiástica, pedindo-lhes que o façam também. Seguidamente, pedirei para cada criança abraçar quem se encontra ao seu lado, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio.</li> </ul>  |  |
| <p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>“As minhas emoções”</p> <p>6 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuirei uma imagem a cada criança com um rosto representando uma emoção básica e solicitarei que encontrem as outras três crianças que têm a imagem com a mesma emoção;</li> <li>- Depois de se formarem 6 grupos de 4 crianças, à vez, representarão a emoção que lhes foi atribuída para que os outros grupos adivinhem qual é. O que adivinhar primeiro, sucede-se.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuir as imagens aleatoriamente.</li> </ul>    |
| <p><b>Retorno à calma</b></p> <p>3 min</p>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em roda, solicitarei às crianças que massagem quem se encontrar do seu lado esquerdo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar às crianças como massajar o par.</li> </ul> |

Ficheiros das Emoções Básicas (miniaturas para exemplo)



TRISTEZA



TRISTEZA



MEDO



MEDO



FELICIDADE



FELICIDADE



NOJO



NOJO



ZANGA



ZANGA



SURPRFSA



SURPRESA

## Anexo F – Planificação da Fase III da MTP do projeto do Sistema Solar

| Duração   | Organização do espaço, grupo e recursos                    | Estratégias de dinamização   | Recursos   |
|---|--|--|--|
| <p><b>Fase III – Pesquisa</b></p> <p>Sessões de 30 min.</p> | <p>Participantes no projeto sentados em redor da mesa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar sobre a mesa vários livros sobre o sistema solar;</li> <li>- Conceder tempo às crianças para explorarem livremente os livros;</li> <li>- Acompanhar individualmente as crianças, lendo as páginas do seu interesse, questionando-a se a informação é relevante para a pesquisa: “Era isto que queríamos saber sobre o sistema solar?”, “Achas que também devíamos colocar esta informação?”</li> <li>- Após a leitura das páginas, pedir à criança para dizer, por palavras suas, o que quer que se escreva;</li> <li>- Perguntar à criança se tem interesse em copiar o texto.</li> </ul> | <p>Livros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dicionário por Imagens do Espaço”.</li> <li>- “Enciclopédia Infantil das Ciências Simples – O Sistema Solar”</li> </ul> |

## Anexo G – Planificação da Atividade de Categorização e Escrita “Redação do menu do nosso restaurante”

|   |
|---|
| <p><b>Conteúdos</b> – Categorização, Emergência da Escrita</p>  |
| <p><b>Objetivos específicos na ótica da criança</b></p> <p><u>Domínio da Matemática, Subdomínio Organização e Tratamento de Dados</u><br/>- Agrupar os alimentos em categorias (fruta, legumes) e introduzir o conceito de objetos que não se inserem em nenhuma categoria;</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Subdomínios da funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, Consciência Linguística</u><br/>- Contactar com as primeiras noções de escrita:<br/>- Associar caracteres a letras;<br/>- Associar letras a palavras;<br/>- Atribuir significado ao código escrito<br/>- Contactar com a orientação da escrita (esquerda para direita, cima para baixo)</p>   |
| <p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p><u>Domínio da Matemática, Subdomínio Organização e Tratamento de Dados</u><br/>- Agrupa os alimentos nas devidas categorias (fruta, legumes);<br/>- Reconhece que há objetos que não se inserem em nenhuma das categorias definidas.</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Subdomínios da funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, Consciência Linguística</u><br/>- Interessa-se pela atividade de escrita:<br/>- Associa caracteres a letras, reconhecendo os que já conhece;<br/>- Associa letras a palavras, questionando o que quer dizer;<br/>- Atribui um significado ao código escrito, neste caso que permite “Listar” os alimentos.<br/>- Reconhece a orientação da escrita (esquerda para direita, cima para baixo).</p> |

| Atividade   | Descrição da Atividade   | Estratégias de Concretização  | Recursos  |
|---|--|---|---|
| <p align="center"><b>Categorização dos Alimentos</b></p> <p align="center">10 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças sobre que alimentos há na caixa;</li> <li>- Questionar as crianças sobre as categorias em que se poderão agrupar os alimentos;</li> <li>- Deixar as crianças explorar e agrupar os alimentos, interferindo apenas se necessário;</li> <li>- Introduzir o conceito de objetos que não se inserem em nenhuma categoria.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interferir apenas caso seja necessário se a criança não agrupar os alimentos na categoria correta.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentos de brincar;</li> <li>- Recipientes.</li> </ul> |
| <p align="center"><b>Redação do Menu</b></p> <p align="center">15 min</p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Após os alimentos estarem agrupados nas duas categorias (frutas e legumes), nos respectivos recipientes e de deixar na caixa de alimentos os “outros” que não se agrupavam nesta categoria, começar a listar os alimentos nas respectivas categorias.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter atenção à posição da folha relativamente à criança;</li> <li>- Ler em voz alta à medida que o texto é redigido.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas A4;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>                |

## Anexo H – Planificação da Atividade “Um Amigo para Cuidar”

### **Objetivos específicos na ótica da criança**

#### Área de Expressão e Comunicação, Subdomínio das Artes Visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

#### Área da Formação Pessoal e Social (FPS)

- Escolher e justificar perante o grande grupo a sua escolha, respeitando as escolhas do grupo;

### **Indicadores de avaliação**

#### Área de Expressão e Comunicação, Subdomínio das Artes Visuais

- Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas);
- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou intencional, para representar temáticas, ilustrar histórias, etc.

#### Área da Formação Pessoal e Social (FPS)

- Demonstra prazer nas suas produções e progressos;
- Manifesta os seus gostos e preferências, argumentando a sua escolha;
- Mantém e justifica as suas opiniões, aceitando também as dos outros.

| <p><b>Duração<br/>(fases)</b></p>  | <p><b>Estratégias de dinamização/<br/>descrição das atividades</b></p>  | <p><b>Organização do espaço, do<br/>grupo e dos recursos</b></p>   | <p><b>Recursos a utilizar</b></p>  |
|--|---|--|--|
| <p><b>I Fase</b></p> <p>Conversa indutora</p> <p>5-10 min</p> <p>(Sexta-feira, 27 de outubro)</p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar com as crianças sobre a possibilidade de cada uma selecionar um objeto da sala que estime;</li> <li>- Conversar sobre a caixa de papel que será a cama/ninho do objeto, perguntar que sugestões de decoração têm e sugerir possibilidades de decoração.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo sentado em meia lua no tapete (sala).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de papel.</li> </ul>  |
| <p><b>II Fase</b></p> <p>Decoração da Caixa</p> <p>20-30 min</p> <p>(Segunda-feira, 30 de outubro)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De forma livre, ao critério de cada uma, as crianças decoram o exterior e o interior da caixa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo dividido em dois pelas mesas polivalentes (sala);</li> <li>Disponibilizar recursos existentes na sala (mencionados ao lado);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de papel;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Lápis de cera;</li> <li>- Canetas de feltro;</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Perguntar se têm outras sugestões de decoração/materiais a utilizar <sup>12</sup> .  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aparas de lápis;</li> <li>- Tecidos;</li> <li>- Algodão;</li> <li>- Recortes de papel;</li> <li>- Outros materiais propostos pelas crianças.</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>III Fase</b></p> <p style="text-align: center;">Escolha do “Amigo”</p> <p style="text-align: center;">30 min</p> <p style="text-align: center;">(Terça-feira, 31 de outubro)</p> | - Explicar em que consiste a atividade: cada criança, esperando pela sua vez, vai ao centro da roda escolher um objeto, explicando ao grupo o motivo da escolha. | <p>Grande grupo sentado em roda no tapete (sala).</p> <p>Disponibilizar objetos selecionados de acordo com os interesses da criança no centro da roda;</p> <p>Perguntar o motivo da escolha.</p> | - Objetos existentes na sala.  |

---

<sup>12</sup> A intenção é deixar espaço para sugestões das crianças, aceitando as suas propostas e estimulando a sua criatividade.

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>IV Fase</b></p> <p style="text-align: center;">Entrega do “amigo” ao cuidado de um par</p> <p style="text-align: center;">15 min</p> <p style="text-align: center;">(Terça-feira, 31 de outubro)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar com as crianças sobre como decoraram a caixa e sobre que materiais utilizaram;</li> <li>- Dar a possibilidade a cada criança de entregar o objeto ao cuidado de outra criança à sua escolha (tentar-se-á que cada criança se responsabilize por tomar conta do objeto do outro).</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo sentado em meia lua no tapete (sala).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa (ninho/cama) decorada;</li> <li>- Respetivo “Amigo”.</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>V Fase</b></p> <p style="text-align: center;">Ponto de situação</p> <p style="text-align: center;">15 min</p> <p style="text-align: center;">(Sexta-feira, 02 de outubro)</p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar com as crianças sobre a experiência de cuidar do “amigo” da outra criança;</li> <li>- Conduzir a conversa consoante as dificuldades sentidas / pontos positivos:</li> </ul> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como correu?</li> <li>- Do que gostaram mais?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo sentado em meia lua no tapete (sala).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa (ninho/cama) decorada;</li> <li>- “Amigo” ao cuidado.</li> </ul> |

## Anexo I – Planificação da Atividade “O Nosso Amigo Balão”

|   |
|---|
| <p><b>Conteúdos</b> – Emoções, eu e o outro; deslocamentos e equilíbrios</p>  |
| <p><b>Objetivos específicos na ótica da criança</b></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;</li><li>- Ter consciência e do domínio do seu corpo e prazer do movimento em relação a si, com o espaço, com os outros e com os objetos;</li></ul> <p><u>Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Física</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, através do controlo do equilíbrio;</li><li>- Explorar diferentes formas de movimento, tendo consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, e a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior — esquerda, direita, em cima e em baixo;</li><li>- Explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, controlando os objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo.</li></ul> |
| <p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p><u>O amigo balão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Manipula o balão utilizando diferentes partes do corpo;</li><li>- Mantem o equilíbrio enquanto manipula o balão;</li><li>- Mantem o equilíbrio enquanto manipula o balão aguentando o peso do corpo com o pé esquerdo;</li><li>- Mantem o equilíbrio enquanto manipula o balão aguentando o peso do corpo com o pé direito;</li></ul> <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Salta ao pé coxinho, esquerda ou direita, mantendo o equilíbrio, andando pelo espaço;</li><li>- Salta a pés juntos, mantendo o equilíbrio, andando pelo espaço;</li><li>- Salta em andamento, mantendo o equilíbrio, andando pelo espaço.</li></ul>  |

Em equilíbrio com o amigo:

- Mantem o equilíbrio, aguentando o peso do corpo com:
  - o pé esquerdo segurando o balão à sua frente;
  - o pé esquerdo segurando o balão em cima da cabeça;
  - o pé esquerdo segurando o balão do lado esquerdo do corpo;
  - o pé esquerdo segurando o balão do lado direito do corpo;
  - o pé direito segurando o balão à sua frente;
  - o pé direito segurando o balão em cima da cabeça;
  - o pé direito segurando o balão do lado esquerdo do corpo;
  - o pé direito segurando o balão do lado direito do corpo.

Vamos Adormecer o Amigo!

- Movimenta-se a um ritmo suave, balançando o corpo;
- Movimenta, sentado, a parte superior do corpo, a um ritmo suave;
- Retorna à calma, deitando-se ao lado do balão, acalmando a respiração;
- Retorna à calma, deitando-se ao lado do balão, fechando os olhos.

| Atividade  | Descrição da Atividade   | Estratégias de Concretização   | Recursos   |
|--|--|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>“O Amigo Balão”</b></p> <p style="text-align: center;">7 min</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Dar os bons dias e dar indicações às crianças para “acordarem o corpo” (espreguiçar-se, agitar o corpo, mediante indicação do educador);</li><li>- Informar as crianças que o seu melhor amigo vai participar na aula, apresentando-o (balão) e solicitando às crianças que selecionem um.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Garantir que a atividade decorre num espaço amplo;</li><li>- Disponibilizar uma rede com balões, dando liberdade a cada criança para escolher o que quiser;</li><li>- Pedir sugestões às crianças;</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Rede com balões;</li></ul> |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  | <p>- Informar as crianças que o amigo balão adora brincar a ser atirado ao ar e que, mas que devem ter cuidado para não o magoar nem o deixar cair;</p> <p>- Indicar às crianças como devem manipular o balão, dando toques com várias partes do corpo (mão, antebraço, cotovelo, ombro, cabeça, rabo, barriga, perna, pé).</p> <p><u>Variante:</u></p> <p>-Realizar os toques corporais com o balão em andamento pelo espaço.</p> | - Exemplificar os exercícios.  |           |
| <p><b>“Em Equilíbrio com o Amigo”</b></p> <p>5 min</p> | <p>- Informar as crianças que devem segurar o amigo na posição indicada e que se devem manter na posição o máximo de tempo possível;</p> <p>- As crianças devem segurar o balão (à frente, em cima da cabeça, do lado esquerdo, do lado direito) e, mantendo o equilíbrio, devem sustentar o peso do corpo em diferentes apoios (nos dois pés, no pé direito e no pé esquerdo).</p>  | <p>- Chamar a atenção para a postura corporal: costa direitas, ombros bem colocados;</p> <p>- Reforçar a ideia de que o amigo deve ser cuidado com estima.</p> | - Balões. |

|   |  |   |                  |
|---|--|---|------------------|
| <p><b>“Vamos adormecer o amigo!”</b></p> <p>8 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar que o amigo poderá estar cansado e que, por isso, o vão adormecer;</li> <li>- Indicar às crianças como devem caminhar pela sala de forma calma, embalando o amigo, dando passos largos, de seguida, passos curtos;</li> <li>- Quando o amigo balão estiver quase a dormir, indicar às crianças que devem sentar-se calmamente e continuar a embalá-lo. Assim que todas as crianças estiverem sentadas, indicar que devem deitar-se, aconchegar o amigo e fechar os olhos, deitados de barriga para cima.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que as crianças rodem o corpo, de modo a embalar o amigo;</li> <li>- Indicar às crianças que tenham em conta a sua respiração: deve ser calma e profunda.</li> </ul> | <p>- Balões.</p> |
|---|--|---|------------------|

## Anexo J – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase I – Definição do Problema

| <b>Conteúdos</b> – Introdução à Metodologia Científica (MTP)  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b>  |   |  |  |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas;</li> <li>- Estimular o interesse e a curiosidade natural pelas ciências naturais.</li> </ul>  |   |  |  |
| <b>Indicadores de avaliação</b>   |   |  |  |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropria-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questiona; coloca hipóteses; prevê como encontrar respostas; experimenta e recolhe informação; organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunica-as.</li> </ul> </li> <li>- Mostra-se interessado pela temática: comunica o que já sabe, questiona o que quer saber.</li> </ul> |   |  |  |
| <b>Atividade</b>  | <b>Descrição da Atividade</b>   | <b>Estratégias de Concretização</b>  | <b>Recursos</b>  |
| <p>Definição do Problema</p> <p><b>“O Que já Sabemos?<br/>O Que Queremos Saber?”</b><br/>10 min.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do interesse das crianças, proveniente da situação desencadeadora (nota de campo do dia 08 de novembro de 2017), questionar o que já sabem sobre o polvo;</li> <li>- Questionar o que gostariam de saber mais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças interessadas sentadas em redor da mesa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas A3;</li> <li>- Canetas.</li> </ul> |

## Anexo K – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

|  |
|--|
| <b>Conteúdos</b> – Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências   |
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b><br><u>Área de Expressão e Comunicação, Prazer e motivação para ler e escrever</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li><li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura, associadas ao seu valor e importância.</li></ul> <u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas;</li><li>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos.</li></ul>  |
| <b>Indicadores de avaliação</b><br><u>Área de Expressão e Comunicação, Prazer e motivação para ler e escrever</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Envolve-se no momento da leitura, permanecendo atento e interessado;</li><li>- Reconhece que pode obter informações científicas na leitura.</li></ul> <u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apropria-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas:<ul style="list-style-type: none"><li>- Questiona; coloca hipóteses; prevê como encontrar respostas; experimenta e recolhe informação; organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunica-as.</li></ul></li><li>- Compreende e identifica características distintivas do polvo.</li></ul> |

| Atividade  | Descrição da Atividade   | Estratégias de Concretização  | Recursos   |
|--|--|---|--|
| <p align="center"><b>Leitura da História</b><br/><b>“O Polvo Coceguinhas”</b></p> <p align="center">10 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar os bons dias ao grupo e preparar as crianças para a leitura da história;</li> <li>- Questionar se as crianças conhecem a história e o autor/ilustrador;</li> <li>- Leitura da história;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de concentração para se partir do silêncio;</li> <li>- Grupo em meia lua no tapete.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro</li> <li>“O Polvo Coceguinhas”</li> </ul> |
| <p>Planificação e Desenvolvimento do Trabalho</p> <p><b>“Como Vamos Aprender? O Que Vamos Fazer?”</b></p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar sobre a história, fazendo referência aos factos científicos;</li> <li>- Mostrar as teias iniciais, fazer um balanço do que já se fez;</li> <li>- Questionar as crianças com podem obter informação, preencher a teia “Como Vamos Aprender”;</li> <li>- Questionar as crianças sobre o que gostariam de fazer no projeto, preencher a teia “O Que Vamos Fazer?”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo inscrito no projeto em redor de uma mesa.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas A3;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>       |

## Anexo L – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase III – Execução

|  |
|--|
| <b>Conteúdos</b> – Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências   |
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b><br><u>Área de Expressão e Comunicação, Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, Prazer e motivação para ler e escrever</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;</li><li>- Usar a leitura e a escrita na atividade de pesquisa.</li><li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li><li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura, associadas ao seu valor e importância.</li></ul> <u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica na etapa de pesquisa;</li><li>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos.</li></ul>   |
| <b>Indicadores de avaliação</b><br><u>Área de Expressão e Comunicação, Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, Prazer e motivação para ler e escrever</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identifica funções no uso da leitura e da escrita no que respeita ao processo de pesquisa;</li><li>- Usar a leitura e a escrita na atividade de pesquisa.</li><li>- Compreende que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li><li>- Estabelece razões pessoais para se envolver com a leitura, associadas ao seu valor e importância: aquisição de conhecimento científico.</li></ul> <u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apropria-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica na etapa de pesquisa bibliográfica;</li><li>- Compreende e identifica características do Polvo.</li></ul> |

| Atividade  | Descrição da Atividade   | Estratégias de Concretização  | Recursos   |
|--|--|---|--|
| <p data-bbox="264 727 600 786"><b>Pesquisa de informação em Livros e Enciclopédias</b></p> <p data-bbox="394 820 470 847">30 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="651 403 1223 475">- Disponibilizar sobre a mesa vários livros sobre animais;</li> <li data-bbox="651 528 1223 600">- Conceder tempo às crianças para explorarem livremente os livros;</li> <li data-bbox="651 652 1223 863">- Acompanhar individualmente as crianças, lendo as páginas do seu interesse, questionando-a se a informação é relevante para a pesquisa: “Era isto que queríamos saber sobre o polvo?”, “Achas que também devíamos colocar esta informação?”</li> <li data-bbox="651 916 1223 1031">- Após a leitura das páginas, pedir à criança para dizer, por palavras suas, o que quer que se escreva;</li> <li data-bbox="651 1083 1223 1155">- Perguntar à criança se tem interesse em copiar o texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1254 743 1675 815">- Grupo interessado em redor de uma mesa.</li> </ul> | <p data-bbox="1749 504 1910 576">Livros e enciclopédias:</p> <p data-bbox="1749 628 1910 700">“O Polvo Coceguinhas”</p> <p data-bbox="1742 753 1917 780">“Annimalium”</p> <p data-bbox="1742 833 1917 860">“A Vida no Mar”</p> <p data-bbox="1742 912 1917 940">“Vida Aquática”</p> <p data-bbox="1711 992 1948 1064">“Primeira Enciclopédia Animal”</p> |

## Anexo M – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase III – Execução

| <b>Conteúdos</b> – Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências   |   |                                     |   |
|--|---|-------------------------------------|---|
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b>   |   |                                     |   |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica na etapa de pesquisa documental;</li> <li>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;</li> <li>- Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens.</li> </ul> |   |                                     |   |
| <b>Indicadores de avaliação</b>  |   |                                     |   |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropria-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica na etapa de pesquisa documental;</li> <li>- Compreende e identifica características do Polvo.</li> <li>- Reconhece os recursos tecnológicos do seu ambiente (projetos de vídeo), explicando as suas funções e vantagens durante a fase de pesquisa.</li> </ul>                        |   |                                     |   |
| <b>Atividade</b>   | <b>Descrição da Atividade</b>   | <b>Estratégias de Concretização</b> | <b>Recursos</b>   |
| <p><b>Visionamento de documentários sobre Polvos</b></p> <p>40 min.</p>  | <p>- Visionamento de 3 documentários: um geral, um sobre a alimentação e outro sobre o nascimento e espécies;</p> | <p>- Grupo sentado no tapete;</p>   | <p>- Documentários editados (compilação da informação relevante);</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>- Conversa sobre a informação transmitida nos documentários, de forma a que as crianças comentem o que aprenderam (registar numa folha A4).</p> | <p>- Ir acompanhando a narração do documentário, de modo a esclarecer conceitos desconhecidos.</p> | <p>- Material Audiovisual;<br/>- Material de escrita.</p> |
|--|--|--|---|

## Anexo N – “As Formas nos Nossos Desenhos”

| <b>Conteúdos</b> – Formas e Cores   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><b>Objetivos específicos na ótica da criança</b></p> <p><u>Domínio da Matemática, Geometria</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear as formas geométricas;</li> <li>- Operar com formas geométricas, descobrindo, identificando e referindo propriedades;</li> <li>- Comparar propriedades entre as formas geométricas;</li> <li>- Reconhecer e verbalizar características das figuras geométricas (vértices, lados, tipo de linha, tamanho e quantidade de lados);</li> <li>- Identificar as diferentes formas geométricas, independentemente da sua posição.</li> </ul>  |   |  |  |
| <p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p><u>Domínio da Matemática, Geometria</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomeia as formas geométricas, justificando porque compõe a sua produção delas (<i>quero um triângulo para o telhado</i>);</li> <li>- Utiliza formas geométricas, descobrindo, identificando e referindo as suas propriedades;</li> <li>- Compara propriedades entre as formas geométricas que utiliza na produção;</li> <li>- Reconhece e verbaliza, espontaneamente ou quando solicitada, características das figuras geométricas (vértices, lados, tipo de linha, tamanho e quantidade de lados);</li> <li>- Identifica as diferentes formas geométricas, independentemente da sua posição.</li> </ul> |   |  |  |
| <b>Atividade</b>  | <b>Descrição da Atividade</b>   | <b>Estratégias de Concretização</b>  | <b>Recursos</b>  |
| <p><b>“As Formas nos Nossos Desenhos”</b></p> <p>20 min</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças sobre o que querem desenhar;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças sentadas e redor da mesa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas A4;</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças sobre que formas têm os seus desenhos, estimulando-as a refletir sobre as suas propriedades (número de lados, vértices, ângulos);</li> <li>- Recortar formas, deixando que as crianças as escolham para colarem nas suas produções.</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canetas e/ou lápis de cor;</li> <li>- Papel autocolante de várias cores;</li> <li>- Tesoura.</li> </ul> |
|--|--|--|--|

## Anexo O – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase III – Execução

|   |
|---|
| <b>Conteúdos</b> – Reconto e exploração de propriedades de objetos e materiais  |
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b><br><br><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Prazer e motivação para ler e escrever</u><br>- Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação;<br>- Recontar uma história.<br><br><u>Área do Conhecimento do Mundo, Abordagem às Ciências</u><br>- Compreender e identificar propriedades de objetos e materiais.   |
| <b>Indicadores de avaliação</b><br><br><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Prazer e motivação para ler e escrever</u><br>- Escolhe realizar atividades de leitura, manifestando concentração, prazer e satisfação;<br>- Reconta uma história:<br>- Ordena sequencialmente os acontecimentos;<br>- Conhece as personagens;<br>- Relata os acontecimentos com rigor.<br><br><u>Área do Conhecimento do Mundo, Abordagem às Ciências</u><br>- Compreende e identifica propriedades de objetos e materiais:<br>- Interessa-se pelo objeto (ventosas);<br>- Explora as suas propriedades, tendo uma postura crítica (testar a adesão em várias superfícies). |

| Atividade   | Descrição da Atividade   | Estratégias de Concretização  | Recursos  |
|---|--|---|---|
| <p align="center"><b>Reconto Oral</b></p> <p align="center">10 min.</p>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar o livro e questionar se as crianças ainda se lembram da história;</li> <li>- Folhear o livro, permitindo que sejam as crianças a recontar a história.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo sentado no tapete;</li> <li>- Auxiliar o reconto com imagens e articuladores sintáticos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “O Polvo Coceguinhas”</li> </ul> |
| <p align="center"><b>Exploração das Propriedades das Ventosas</b></p> <p align="center">10 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças sobre o objeto e funcionalidades (ventosas);</li> <li>- Disponibilizar várias ventosas e permitir uma exploração livre;</li> <li>- Questionar as crianças porquê e como poderão os polvos utilizar as ventosas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir às crianças testarem as ventosas em vários materiais;</li> <li>- Perguntar porque aderem melhor numas superfícies do que noutras.</li> </ul> | <p align="center">Ventosas de vários tamanhos.</p>                              |

## Anexo P – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase III – Execução

| <b>Conteúdos</b> – Artes Visuais, sentido estético.  |   |  |                           |
|--|---|--|---------------------------|
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b>   |   |  |                           |
| <p><u>Área de Expressão e Comunicação, Subdomínio das Artes Visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</li> <li>- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.</li> </ul>   |   |  |                           |
| <b>Indicadores de avaliação</b>  |   |  |                           |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, materiais e modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens).</li> </ul> </li> <li>- Reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorre a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas) nas suas produções.</li> </ul> </li> </ul> |   |  |                           |
| <b>Atividade</b>   | <b>Descrição da Atividade</b>   | <b>Estratégias de Concretização</b>                                      | <b>Recursos</b>           |
| <p><b>Decoração do Aquário</b></p> <p>Sessões de 15 min. com cada grupo</p>  | <p>- Apresentar às crianças os materiais, permitindo que estas os explorem e deem sugestões de decoração;</p> | <p>- Grupos de 3 crianças participantes no projeto (os grupos vão-se</p> | <p>- Caixa de cartão;</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>- Após ouvir as sugestões das crianças, orientá-las na utilização dos materiais para decorarem o exterior da caixa a gosto (desenho, pintura, recorte e colagem de vários tipos de papel e de desenhos).</p> | <p>revezando consoante as tarefas a que se propuseram)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tintas guache, pincéis e rolos;</li> <li>- Vários tipos de papel (crepe, autocolante, celofane);</li> <li>- Folhas A4;</li> <li>- Canetas, lápis de cor, lápis de cera;</li> <li>- Tesoura, Cola;</li> <li>- Areia sintética;</li> <li>- Conchas e búzios.</li> </ul> |
|--|---|--|---|

## Anexo Q – “Estou Zangado, o que posso fazer?”

|   |
|---|
| <p><b>Conteúdos</b> – Emoções, respeito pelo outro.</p>   |
| <p><b>Objetivos específicos na ótica da criança</b></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação, Prazer e motivação para ler e escrever</u><br/>- Envolver-se em momentos de leitura;</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social, Convivência democrática e cidadania</u><br/>- Refletir sobre as suas emoções em momentos de zanga;<br/>- Refletir sobre as estratégias utilizadas pela personagem do livro;<br/>- Ouvir e partilhar estratégias suas com o grupo.</p>  |
| <p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação, Prazer e motivação para ler e escrever</u><br/>- Envolve-se no momento da leitura, permanecendo atenta e interessada;</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social, Convivência democrática e cidadania</u><br/>- Reflete sobre as suas emoções em momentos de zanga, partilhando-as com o grupo;<br/>- Reflete sobre as estratégias utilizadas pela personagem do livro, comentando-as com o grupo;<br/>- Partilha estratégias suas com o grupo, ouve as estratégias das outras crianças e valoriza-as.</p> |

| Atividade  | Descrição da Atividade  | Estratégias de Concretização  | Recursos  |
|--|---|---|---|
| <p align="center"><b>Leitura da História<br/>“Estou Zangado”</b></p> <p align="center">5 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar os bons dias ao grupo e preparar as crianças para a leitura da história;</li> <li>- Questionar se as crianças conhecem a história e o autor/ilustrador;</li> <li>- Leitura da história;</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de concentração para se partir do silêncio;</li> <li>- Grupo em meia lua no tapete.</li> </ul> | <p align="center">Livro<br/>“Estou Zangado”</p> |
| <p align="center"><b>“Estratégias para nos<br/>Acalmarmos”</b></p>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre a história;</li> <li>- Questionar as crianças sobre que estratégias utilizam para se acalmar, estimulando-as a partilhá-las com o grupo;</li> <li>- Questionar as crianças sobre que novas estratégias aprenderam.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo em meia lua no tapete.</li> </ul>  |   |

## Anexo R – Planificações do Projeto do Polvo (MTP)

### Fase IV – Divulgação

| <b>Conteúdos</b> – Preparação e Socialização do Saber  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Objetivos específicos na ótica da criança</b>   |   |  |  |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica na etapa de pesquisa documental;</li> <li>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;</li> <li>- Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens.</li> </ul> |   |  |  |
| <b>Indicadores de avaliação</b>  |   |  |  |
| <p><u>Área do Conhecimento do Mundo, Introdução à Metodologia Científica e Abordagem às Ciências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropria-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica na etapa de pesquisa documental;</li> <li>- Compreende e identifica características do Polvo.</li> <li>- Reconhece os recursos tecnológicos do seu ambiente (projetos de vídeo), explicando as suas funções e vantagens durante a fase de pesquisa.</li> </ul>                        |   |  |  |
| <b>Atividade</b>   | <b>Descrição da Atividade</b>   | <b>Estratégias de Concretização</b>  | <b>Recursos</b>  |
| <p><b>Organização da Informação</b></p> <p>30 min.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler a teia “o que queremos saber”;</li> <li>- Fazer um ponto de situação sobre a informação recolhida (nos livros, enciclopédias, documentários);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo do projeto sentado em redor de uma mesa;</li> <li>- Escolher e negociar com as crianças voluntários quem se ocupa de cada questão.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teia “O que queremos saber”;</li> <li>- Folhas A4;</li> <li>- Material de escrita;</li> </ul> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças sobre a informação em falta/ incompleta;</li> <li>- Questionar as crianças sobre que imagens podem utilizar para ilustrar cada página de informação;</li> <li>- Orientar as crianças na organização da informação e das imagens ilustrativas;</li> <li>- Questionar o grupo do projeto se ainda há informação em falta, de modo a avaliar o interesse em expandir a teia “o que queremos saber”.</li> </ul> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocópias das informações mais relevantes dos livros de pesquisa (previamente selecionadas);</li> <li>- Tesoura e cola.</li> </ul> |
| <p><b>Preparação da Divulgação</b></p> <p>Sessões de 15 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer um ponto de situação sobre a informação recolhida e sobre o suporte de informação;</li> <li>- Selecionar, através de uma negociação democrática, voluntários para apresentar;</li> <li>- Ensaiai a apresentação da informação.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo do projeto no tapete.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suporte visual da informação.</li> </ul>  |

## Anexo S – “Como nos sentimos na sala azul?”

|  |
|--|
| <p><b>Conteúdos</b> – As minhas emoções, as emoções do meu grupo</p>   |
| <p><b>Objetivos específicos na ótica da criança</b></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social, Construção da identidade e da autoestima e Convivência democrática e cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Verbalizar emoções;</li><li>- Reconhecer as suas emoções, materializando-as “em cores”;</li></ul> <p><u>Domínio da Matemática, Organização e Tratamento de Dados</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.).</li><li>- Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</li><li>- Fazer a leitura de um gráfico de barras.</li></ul>   |
| <p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social, Construção da identidade e da autoestima e Convivência democrática e cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhece as suas emoções, nomeando-as e justificando-as;</li><li>- Atribui uma cor (baseada no livro “O Monstro das Cores”) às suas emoções;</li><li>- Seleciona uma “bolinha” de acordo com a cor da sua emoção/emoção relevante no dia;</li></ul> <p><u>Domínio da Matemática, Organização e Tratamento de Dados</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Organiza as cores das emoções na respetiva barra de um gráfico:<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz correspondência termo a termo, contando as bolinhas;</li><li>- Agrupa as bolinhas de cores diferentes nas respetivas categorias;</li><li>- Constrói as barras do gráfico com rigor, colocando as “bolinhas” lado a lado em cada barra;</li><li>- Interpreta a informação constante no gráfico.</li></ul></li></ul> |

| Atividade   | Descrição da Atividade  | Estratégias de Concretização  | Recursos   |
|---|---|---|--|
| <p align="center"><b>Leitura da História<br/>“O Monstro das Cores”</b></p> <p align="center">5 min</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar os bons dias ao grupo e preparar as crianças para a leitura da história;</li> <li>- Questionar se as crianças conhecem a história e o autor/ilustrador;</li> <li>- Leitura da história;</li> <li>- Conversa sobre a história.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de concentração para se partir do silêncio;</li> <li>- Grupo em meia lua no tapete.</li> </ul> | <p align="center">Livro<br/>“O Monstro das Cores”</p>  |
| <p align="center"><b>Atividade<br/>“Hoje sinto-me...”</b></p> <p align="center">20 min (no final do dia)<br/>18-22/12</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A seguir à leitura da história, ainda em roda no tapete, as crianças serão individualmente convidadas a escolher uma “bolinha” de papel crepe que represente a cor da sua emoção (correspondente à história do livro em questão) e a colocá-la dentro de uma mica correspondente ao dia da semana;</li> <li>- No final, depois de todas as crianças selecionarem a bolinha respetiva a sua emoção, serão convidadas a dar o seu parecer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo em meia lua no tapete.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mica com uma folha A4 relativa ao dia da semana;</li> <li>- Legenda das cores, associando-as às emoções.</li> </ul> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | relativamente à primeira impressão que tiveram: qual é a emoção que os meninos sentiram mais hoje?   |  |   |
| <b>Registo em gráfico de barras</b><br>15 min | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem do número de bolinhas, fazendo-o corresponder termo-a-termo;</li> <li>- Agrupamento em categorias (barras);</li> <li>- Registrar simbolicamente o número de ocorrências em cada barra (princípio da cardinalidade).</li> </ul> | - Atividade em pequeno grupo (4/5 elementos) | - Mica com Folha A4 do dia anterior e respectivas bolinhas correspondentes às emoções do grupo. |

## Anexo T – Questionário e Matriz Sociométrica

### Questionário

|            | <b>Critério 1 (Brincadeira Livre)</b>  | <b>Critério 2 (Atividade/Projeto)</b> | <b>Critério 3 (Atividade de Expressão)</b> |
|------------|--|---------------------------------------|--|
| 1º escolha | Gostarias de brincar no recreio com... | Gostarias de fazer um projeto com...  | Gostarias de fazer um teatro com...        |
| 2º escolha | Quem mais?                             | Quem mais?                            | Quem mais?                                 |
| 3º escolha | E Quem mais?                           | E Quem mais?                          | E Quem mais?                               |
|            | 1º, 2º, 3º escolha                     | 1º, 2º, 3º escolha                    | 1º, 2º, 3º escolha                         |
| Amrg.      | Trs.; Mrg.; GmP.                       | Trs.; Gmp.; Mrg.                      | Trs.; Gmp.; Mrg.                           |
| CrI.       | Crn.; Mrg.; Trs.                       | Mrg.; Trs.; Crn.                      | Amrg.; Mtrs.; Trs.                         |
| Dg.        | GmP.; J.; T.                           | GmP.; T.; J.                          | GmP.; Mrt.; T.                             |
| FrM.       | H.; I.; T.                             | MgM.; H.; Dg.                         | I.; H.; FrF.                               |
| FrF.       | GmA.; MgV.; J.                         | MgV.; J.; T.                          | GmP.; Dg.; GmA.                            |
| GmA.       | FrF.; MgV.; Xv.                        | Xv.; FrF.; MgV.                       | FrF.; Xv.; MgV.                            |
| GmP.       | T.; Dg.; J.                            | Amrg.; Trs.; J.                       | T.; Dg.; J.                                |
| I.         | FrM.; H.; 0                            | FrM.; H.; 0                           | FrM.; H.; 0                                |
| J.         | GmP.; T.; Mrt.                         | GmP.; T.; Dg.                         | GmP.; T.; Dg.                              |
| T.         | Mrt.; GmP.; J.                         | GmP.; Mrt.; 0                         | J.; Mrt.; GmP.                             |
| Mrg.       | Trs.; Amrg.;Mrn.                       | Trs.; Mrn.; Mtrs.                     | Mca.; Amrg.;Mrn.                           |
| Mca.       | Mrg.; Mrn.; M.                         | M.; Mrn.; Mrg.                        | M.; FrM.; H.                               |
| Crn.       | Mtrs.; Trs.; Amrg.                     | Trs.; Mrg.; 0                         | Trs.; Mtrs.; T.                            |
| H.         | I.; FrM.; 0                            | FrM.; I.; 0                           | 0; 0; 0                                    |
| M.         |  |                                       |  |
| Mtrs.      | Crn.; CrI.; 0                          | Crn.; CrI.; 0                         | Crn.; CrI.; 0                              |
| Mrn.       | Mrg.; Amrg.; Trs.                      | Mrg.; Amrg.; Trs.                     | Mrg.; Amrg.; Trs.                          |

|      |                  |                  |                  |
|------|------------------|------------------|------------------|
| Mrt. | T.; GmP.; 0      | T.; 0; 0         | GmP.; T.; 0      |
| MgM. | J.; 0; 0         | I.; J.; 0        | J.; 0; 0         |
| MgV. | FrF.; GmA.; GmP. | FrM.; Xv.; Trs.  | GmA.; Xv.; Mrn.  |
| Trs. | Amrg.; GmP.; I.  | Mrg.; Xv.; FrM.  | Amrg; Mrg.; Mrn. |
| Vct. | Xv.; 0; 0        | Xv.; 0; 0        | Xv.; 0; 0        |
| Xv.  | GmA.;MgV.; FrF.  | Vct.; GmA.; Trs. | GmA.; Trs.; MgV. |

### Matriz Sociométrica

| Matriz Sociométrica  |   |                    |      |     |      |      |      |      |    |     |     |      |      |      |    |     |       |     |      |      |      |      |      |     | Nº de escolhas feitas por<br>cada criança<br>Nº de escolhidos |   |   |
|--|---|--------------------|------|-----|------|------|------|------|----|-----|-----|------|------|------|----|-----|-------|-----|------|------|------|------|------|-----|---|---|---|
| Grupo: Sala Azul   |   | Escolhas Recebidas |      |     |      |      |      |      |    |     |     |      |      |      |    |     |       |     |      |      |      |      |      |     |   |   |   |
| Janeiro, 2018  |   | 1                  | 2    | 3   | 4    | 5    | 6    | 7    | 8  | 9   | 10  | 11   | 12   | 13   | 14 | 15  | 16    | 17  | 18   | 19   | 20   | 21   | 22   | 23  |   |   |   |
| Total: 23<br>Rapazes: 12;<br>Raparigas: 11;<br>Critérios:<br>1 - Brincadeira Livre;<br>2 - Atividades;<br>3 - Expressões |   | Amrg.              | CrI. | Dg. | FrM. | FrF. | GmA. | GmP. | I. | J.  | T.  | Mrg. | Mca. | Crn. | H. | M.  | Mtrs. | Mrn | Mrt. | MgM. | MgV. | Trs. | Vct. | Xv. |   |   |   |
| Escolhas   | 1 | Amrg.              |      |     |      |      |      | 322  |    |     |     | 233  |      |      |    |     |       |     |      |      |      | 111  |      |     | 9   | 3 |   |
|  | 2 | CrI.               | 001  |     |      |      |      |      |    |     |     | 210  |      | 130  |    |     |       |     |      |      |      |      | 323  |     |   | 9 | 4 |
|  | 3 | Dg.                |      |     |      |      |      | 111  |    | 230 | 323 |      |      |      |    |     |       |     |      | 002  |      |      |      |     |   | 9 | 4 |
|  | 4 | FrM.               |      |     | 030  |      | 003  |      |    | 201 |     | 300  |      |      |    | 122 |       |     |      |      | 010  |      |      |     |   | 9 | 6 |



**Anexo U – Matriz Categorical: Ocorrência de Conflitos**

| <b>Categorias<br/>(Com Quem)</b> | <b>Subcategorias<br/>(Contexto)</b> | <b>Indicadores<br/>(Tipo de Conflito)</b>  | <b>Unidades de Registo</b>  | <b>Data</b> | <b>Frequência</b> |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|---|-------------|-------------------|
| Conflitos<br>Intrapares          | Tempo de<br>Alimentação             | Agressão Física  | <i>Mrt. diz a T. para empurrar o copo de leite do MgM., T. acede ao seu pedido, fazendo com que este se magoasse.</i>   | 25-09-2017  | <b>10</b>         |
|                                  |                                     |  | <i>MgM. atira pera ao FrM., o FrM. chora desconsolado e começa a chamar pelo pai.</i>                                   | 07-11-2017  |                   |
|                                  |                                     |  | <i>Durante o almoço, a M. e o Vct. mexem no cabelo da Mca. sem o seu consentimento, pelo que esta começou a chorar.</i> | 15-11-2017  |                   |
|                                  |                                     |  | <i>MgM. cospe o almoço para a Amrg., esta diz-lhe para parar em voz alta.</i>   | 16-11-2017  |                   |
|                                  |                                     |  | <i>MgM. cospe a fruta a M. no reforço da manhã e o arroz a Amrg. ao almoço.</i>   | 21-11-2017  |                   |
|                                  |                                     |  | <i>FrM. coloca um pedaço de carne do prato dele no prato do T.</i>  | 22-11-2017  |                   |
|                                  |                                     |  | <i>MgM. e J. cospem para Mtrs. durante o almoço.</i>  | 24-11-2017  |                   |
|                                  |                                     |  | <i>MgM. cospe a Mtrs., a J. e a FrF. durante a hora do almoço.</i>  | 25-11-2017  |                   |
|                                  | Agressão Verbal                     | <i>Durante a hora do almoço o FrM. estava a chorar a pedir pela presença do pai . . . Quando fui dar assistência a outra mesa, a Amrg, disse ao FrM. que o pai não tinha ido trabalhar, pelo que o FrM. se enervou e começou a gritar “Foi, foi!”.</i> | 25-10-2017  |             |                   |
|                                  |                                     | <i>T. chama “bebezolas” a FrM. durante o reforço da manhã, pois o FrM. estava a chorar porque não queria comer a fruta.</i>  | 10-11-2017  |             |                   |
| Visita ao Exterior               | Agressão Física                     | <i>Xv. morde T. durante a visita à exposição no Palácio da Ajuda.</i>  | 24-11-2017  | <b>4</b>    |                   |

|                           |                                  |   |   |            |  |
|---------------------------|----------------------------------|---|---|------------|--|
|                           |                                  |   | <i>Dg. puxa FrF. agressivamente enquanto estavam a andar em comboio</i>   | 12-12-2017 |  |
|                           |                                  |   | <i>GmA. empurra Dg. da cadeira no Teatro.</i>                             |            |  |
|                           |                                  |   | <i>Mrt. e GmP. discutem com o seu par, pois querem ir ambos à janela.</i> | 20-12-2017 |  |
| Brincadeira Livre na Sala | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos | <i>H. tira cartas a MgV., este protesta. H. acaba por entregar-lhe as cartas.</i>   | 03-10-2017  | 98         |  |
|                           |                                  | <i>A Amrg. veio ter comigo a chorar, segurando a construção em lego que tinha feito, dizia-me que o T. lhe queria destruir a "casa": "Oh Vanessa, o T. quer destruir a minha casa e deu-me muito trabalho a fazer".</i> | 02-11-2017  |            |  |
|                           |                                  | <i>O J. veio ter comigo indignado, a dizer que o T. lhe tinha tirado a folha em branco onde ia começar a desenhar.</i>  | 03-11-2017  |            |  |
|                           |                                  | <i>GmA. tenta destruir a construção em lego do J., o J. deu um soco na barriga do GmA.</i>  | 06-11-2017  |            |  |
|                           |                                  | <i>Mca. tira o unicórnio à M., M. chora e vem pedir-me ajuda, quando me ia dirigir à Mca. para lhe perguntar de quem era o unicórnio, fez uma cara triste, olhou para o chão e devolveu o unicórnio à M.</i>            |   |            |  |
|                           |                                  | <i>T. faz uma construção em Lego, Xv. e Mrt. querem destruí-la para brincar e protestam.</i>  | 09-11-2017  |            |  |
|                           |                                  | <i>GmA. tira caneta a MgM., pelo que este chora.</i>  | 14-11-2017  |            |  |
|                           |                                  | <i>Enquanto estávamos a jogar ao jogo do peixinho com o baralho de cartas, o Mrt. estava a fazer batota para ganhar, o GmP. e o T. protestaram, pelo que o Mrt. atirou as cartas para cima da mesa.</i>                 | 15-11-2017  |            |  |

|  |  |  |   |            |  |
|--|--|--|---|------------|--|
|  |  |  | <i>J. tira puzzle a Vct., dizia que este já o tinha há demasiado tempo.</i>   | 17-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>FrM. quer ver o livro “O Polvo Coceguinhas” e tira-o a Dg., Dg. grita com ele e volta a tirar-lhe o livro.</i>   | 20-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Mrt. pisa construção de GmP..</i>  | 21-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Gmp. risca desenho de J., J, chora.</i>  |            |  |
|  |  |  | <i>Mca. esconde as canetas da sala, não as emprestando às outras crianças que as queriam utilizar.</i>  | 22-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Vct. e Xv. discutem sobre a quem pertencem as cartas do pingo doce, pois ambos dizem que lhes pertencem.</i>   |            |  |
|  |  |  | <i>GmA. expulsa MgM. do computador, pois queria jogar.</i>  | 23-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Dg. tira o carrinho do cacifo do GmP. e esconde-o na sua mochila. GmP. confronta Dg. com a situação e pede a minha ajuda para ajudá-lo a recuperar o carrinho.</i> | 25-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Trs. zanga-se com Amrg. e Mca., pois acabaram por realizar a maior parte da tarefa que era dela.</i>   | 28-10-2017 |  |
|  |  |  | <i>Dg. zanga-se com GmP. porque desenhou na sua folha.</i>  | 04-12-2017 |  |
|  |  |  | <i>J. zanga-se com Mrt., pois tirou-lhe a cadeira.</i>  |            |  |
|  |  |  | <i>GmA. e Amrg. discutem por quem fica com uma peça do puzzle “mapa mundi”.</i>   | 06-12-2017 |  |
|  |  |  | <i>GmA. e FrF. zangam-se, pois ambos querem a mesma peça de um puzzle.</i>  |            |  |
|  |  |  | <i>Vct. tira lápis a Mtrs. [Mtrs. chora].</i>   | 15-12-2017 |  |
|  |  |  | <i>Dg. tira carrinho do jogo do Faísca McQueen para ficar com ele, não deixando as outras crianças brincar.</i>   | 18-12-2017 |  |

|  |  |                 |  |            |  |
|--|--|-----------------|--|------------|--|
|  |  |                 | <i>Vct. empurra I. para ficar com o puzzle que ela estava a fazer.</i>   | 19-12-2017 |  |
|  |  | Agressão Física | <i>Vct. morde nariz a GmA., GmA fica a chorar.</i>   | 16-10-2017 |  |
|  |  |                 | <i>O Vct. abraçou com demasiada força Xv. deixando-o marcado no pescoço.</i>   | 19-10-2017 |  |
|  |  |                 | <i>Vct. deu uma dentada ao MgV.</i>  |            |  |
|  |  |                 | <i>O GmA. bateu no FrF., pelo que este ficou a chorar.</i>   |            |  |
|  |  |                 | <i>O Mrt. deu um pontapé ao T.</i>   | 20-10-2017 |  |
|  |  |                 | <i>Xv. dá um pontapé nos dinossauros com que eu e a I. a M. a Mrg. e o MgV estávamos a brincar.</i>  | 27-10-2017 |  |
|  |  |                 | <i>O MgM. agride a M. que veio ter comigo a chorar com a testa vermelha. O MgM. encontrava-se a rir, parecia não ter percebido a gravidade da situação, quando o confrontei com a situação, parou de sorrir e olhou para a M. com um ar triste.</i>  | 02-11-2017 |  |
|  |  |                 | <i>Quando cheguei à sala, o GmA. veio ter comigo a chorar e a dizer que o MgM. lhe tinha dado um pontapé na barriga, acalmei o GmA. e perguntei ao MgM. porque o tinha feito, pelo que este disse que o GmA. é que tinha começado.</i>   |            |  |
|  |  |                 | <i>O Vct. bateu no MgV., como este me procurou a chorar, fui com ele ter com o Vct. e disse-lhe: "Então Vct. o que aconteceu?", o Vct. apressou-se a responder: "Foi ele, ele é que começou!", o MgV. defendeu-se: "Não, eu só estava a brincar no tapete, ele bateu-me aqui [disse apontando para a bochecha]".</i> | 03-11-2017 |  |
|  |  |                 | <i>Xv. não deixa FrF. e MgV. brincarem com ele com os legos, quando o FrF. e o MgV. protestam, o Xv. atira-lhes peças à cabeça.</i>  | 08-11-2017 |  |

|  |  |  |  |            |  |
|--|--|--|--|------------|--|
|  |  |  | <i>Crn. está a utilizar uma caneta que o Vct. quer, Crm. diz que não lhe empresta a caneta. Vct. morde-lhe a bochecha.</i>                         |            |  |
|  |  |  | <i>O GmA. veio ter comigo, queixando-se que o MgM. lhe tinha cuspidado, o MgM. veio ter connosco a dizer que o GmA. lhe tinha batido primeiro.</i> | 15-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>GmA. tira puzzle a Vct., pois queria brincar com ele, Vct. bate-lhe.</i>  |            |  |
|  |  |  | <i>GmA. cospe para MgM., o MgM., depois de lhe ter dito para parar, bate-lhe.</i>  | 16-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>M. veio-me dizer que a Mca. lhe bateu.</i>  |            |  |
|  |  |  | <i>Xv. morde em MgM. enquanto faziam construções em lego no tapete.</i>  | 17-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>MgM. bate em GmA.</i>   |            |  |
|  |  |  | <i>MgM. "incomoda" GmA., GmA. bate em MgM., MgM. retalia com um pontapé no peito do GmA.</i>   |            |  |
|  |  |  | <i>GmP. atirou uma peça a Dg., Dg. acusa o Mrt., pois pensa que foi ele que atirou a peça, Mrt. põe Dg. de castigo porque "estava a mentir".</i>   | 20-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>T. bate em Mrt.</i>   |            |  |
|  |  |  | <i>Mca. puxa o cabelo a Mm.</i>  | 21-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Amrg. empurra Vct., pois não conseguia passar.</i>  | 23-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>T. dá uma chamada a Vct., pois estava a incomodar J.</i>  | 24-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>GmA. dá um pontapé a MgM., quando o confrontei, disse-me que o MgM. também lhe tinha batido.</i>  | 25-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Dg. bate em Mrt. porque estava prestes a destruir a sua construção em lego.</i>   | 28-11-2017 |  |

|  |  |  |  |            |
|--|--|--|--|------------|
|  |  |  | <i>GmA. bate em MgM.</i>   |            |
|  |  |  | <i>GmA. empurra Dg. para cima de Mtrs., Mtrs. bate com a cabeça no chão e chora.</i>   | 30-11-2017 |
|  |  |  | <i>Vct. empurra H. para ficar no lugar dela enquanto lhes lia uma história em pequeno grupo.</i>   | 04-12-2017 |
|  |  |  | <i>GmA. estava prestes a morder a T., T. impede-o e conta-me o que se ia sucedendo. GmA. chora e fica zangado com T.: "Não, não, eu não mordi... eu só fiz assim [exemplifica]".</i> | 05-12-1017 |
|  |  |  | <i>Vct. grita com Mtrs. para se desviar e empurra-a para passar.</i>   |            |
|  |  |  | <i>Mtrs. morde em Crm.</i>   |            |
|  |  |  | <i>Xv. empurra Mrt., fazendo com que este bata com a cabeça na parede.</i>   | 06-12-2017 |
|  |  |  | <i>Vct. dá um pontapé a MgM.</i>   |            |
|  |  |  | <i>Xv. bate em MgM.</i>  |            |
|  |  |  | <i>Xv. bate em MgM., porque não queria que ele participasse na brincadeira.</i>  |            |
|  |  |  | <i>Vct. dá uma chapada a T., T. fica a chorar.</i>   | 07-12-2017 |
|  |  |  | <i>Mrt. procura-me para me dizer que o Dg. lhe deu um soco nas costas.</i>   |            |
|  |  |  | <i>Dg. morde em Xv.</i>  |            |
|  |  |  | <i>Xv. atira GmA. ao chão.</i>   |            |
|  |  |  | <i>Xv. "rói" um pedaço da unha de GmA.</i>   | 11-12-2017 |
|  |  |  | <i>GmP. estava a brincar no tapete, deitado no chão, Dg. pisa-lhe a cabeça ao passar por ele.</i>  |            |
|  |  |  | <i>Xv. dá um pontapé a T.</i>  | 13-12-2017 |

|  |  |  |   |            |
|--|--|--|---|------------|
|  |  |  | <i>Dg. atira um carrinho de brincar a M., magoando-a perto da vista.</i>  |            |
|  |  |  | <i>GmA. estava a dobrar-se em cima da mesa para ver de perto uma construção que o Mrt. estava a fazer com blocos lógicos na área da matemática. Com medo que GmA. destruísse a sua construção, Mrt. puxa-lhe a bata e acabam por escorregar os dois para o chão. Ambos se magoaram.</i> | 14-12-2017 |
|  |  |  | <i>MgM. bate com brinquedo na cabeça de MgV.</i>  |            |
|  |  |  | <i>GmA. bate em MgM. porque não queria brincar com ele.</i>   | 15-12-2017 |
|  |  |  | <i>GmA. bate em MgM.</i>  |            |
|  |  |  | <i>Xv. dá um soco a Mrt. sobre o pretexto de que “estavam só a brincar”. Mrt. chora magoado, Xv. fica aparentemente ressentido.</i>   | 18-12-2017 |
|  |  |  | <i>MgM. cospe em M. e MgV. enquanto estavam no tapete.</i>  |            |
|  |  |  | <i>GmA. cospe na mesa da área da matemática, GmP. e T. expulsam-no de lá.</i>   | 19-12-2017 |
|  |  |  | <i>T. dá uma chapada a Mrt., alegando “o Mrt. não me largava!”</i>  | 22-12-2017 |
|  |  |  | <i>Xv. dá um soco a Dg., porém após Dg. se mostrar dececionado, Xv. pede-lhe desculpa.</i>  | 08-01-2018 |
|  |  |  | <i>T. agarra GmA. pelo pescoço, GmA. fica a chorar.</i>   |            |
|  |  |  | <i>Xv. magoa GmA. a brincar “às lutas”.</i>   | 09-01-2017 |
|  |  |  | <i>Xv. bate com a tampa da caixa de um puzzle na cabeça de MgV.</i>   | 11-01-2018 |
|  |  |  | <i>Vct. dá um pontapé a GmA. após este ter caído no chão.</i>   | 12-01-2018 |
|  |  |  | <i>Mrt. luta com T., inicialmente a brincar, depois T. pede-lhe para parar e zanga-se.</i>  | 15-01-2017 |

|  |  |                 |   |            |
|--|--|-----------------|---|------------|
|  |  |                 | <i>GmA. aperta as bochechas a MgM.</i>  |            |
|  |  |                 | <i>Mrt. bate em Dg. porque pensa que tem os brinquedos do T., só parou de lhe bater quando o Dg. pediu ajuda e a educadora interveio.</i>   | 16-01-2018 |
|  |  |                 | <i>Dg. atira caixa à cabeça de GmP.</i>   | 17-01-2018 |
|  |  |                 | <i>Mrt. dá um pontapé a T., T. enerva-se e diz que Mrt. está “sempre a chateá-lo”.</i>  | 18-01-2018 |
|  |  |                 | <i>Vct. dá uma chapada a Crm. porque não estava a arrumar a casinha.</i>  |            |
|  |  | Agressão Verbal | <i>Mtrs. não queria partilhar as canetas, Amrg. grita com ela e tira-lhe as canetas, Mtrs. começa a chorar.</i>   | 06-11-2011 |
|  |  |                 | <i>MgV. não deixa FrF. brincar com ele, FrF. (é uma criança sensível) vem ter comigo a chorar.</i>  | 07-11-2017 |
|  |  |                 | <i>Amrg. expulsa J. do computador, pois quer jogar. J. diz que a Amrg. joga quando ele terminar o jogo. J. não cumpre a sua promessa, Amrg. chama-o de mentiroso, gritando com ele.</i> | 08-11-2017 |
|  |  |                 | <i>M. chama “Feia” a I., I. vem ter comigo a chorar e conta-me o que se passou.</i>   | 09-11-2017 |
|  |  |                 | <i>Dg. quer ocupar o lugar que costuma ocupar no tapete, porém, o GmP. já lá estava sentado, Dg. chora.</i>   | 14-11-2017 |
|  |  |                 | <i>Mrt. chama “estúpida” a Amrg., esta responde-lhe: “não sou não, tu é que és” de forma agressiva.</i>   | 16-11-2017 |
|  |  |                 | <i>Dg. e Vct. zangam-se [gritam um com o outro], pois Vct. queria sentar-se no lugar onde o Dg. se costuma sentar.</i>  |            |
|  |  |                 | <i>Vct. quer passar entre Amrg. e Mrt. e empurra as suas cadeiras, Mrt. e Amrg. zangam-se com Vct., Vct. chora a dizer que só queria passar.</i>  | 21-11-2017 |

|                                      |                                  |   |  |            |   |
|--------------------------------------|----------------------------------|---|--|------------|---|
|                                      |                                  |   | <i>Mrt. grita para a cara de Dg., ordenando-lhe que fosse guardar o brinquedo do T. no cacifo.</i>   | 29-11-2017 |   |
|                                      |                                  |   | <i>MgV. fica ofendido com a M. quando esta lhe diz que quem "manda" nele é a mãe dela.</i>   | 04-12-2017 |   |
|                                      |                                  |   | <i>Dg. grita com MgV. porque não estava a deixar o T. e o GmP. jogarem mini snooker (jogo oferecido hoje à sala) de acordo com as regras.</i>  | 10-01-2018 |   |
| Brincadeira Livre no Espaço Exterior | Agressão Verbal                  |   | <i>Dg. acusa o GmP. de não ter tomado conta do seu carrinho e de os "bebés" o terem roubado. À medida que percorríamos as salas, dizia às educadoras: "foram os bebés que me roubaram o carrinho".</i>   | 28-09-2017 | 7 |
|                                      |                                  |   | <i>Mrt., T., e GmP. rosnam a FrM., pelo que este se assusta e me procura.</i>  | 13-10-2017 |   |
|                                      | Agressão Física                  |   | <i>Mrt. magoa uma criança de outra sala no recreio, a educadora AV. pede-lhe para ir para a sala pensar no que fizera.</i>   | 28-09-2017 |   |
|                                      |                                  |   | <i>O Vct. mordeu o MgM. porque não o deixava jogar matraquilhos, depois vi o MgM. a chorar e o Vct. a acalmá-lo quando fui ter com eles, parecia ter-se arrependido. Pedi ao Vct. para acompanhar o MgM. à casa de banho para lhe lavar a cara onde o mordera.</i> | 24-10-2017 |   |
|                                      |                                  |   | <i>Durante o recreio, após o almoço, o Mrt. atirou um pedacinho de madeira da árvore ao T., magoando-o no olho.</i>  | 25-10-2017 |   |
|                                      |                                  |   | <i>Mrt. salta para cima do T. e dá-lhe socos.</i>  | 16-11-2017 |   |
|                                      | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos |   | <i>Mrt. e Dg. atiram a bola do Mn. (sala laranja) para o telhado.</i>  | 16-11-2017 |   |
| Atividade                            | Agressão Física                  | <i>Na sessão de educação motora, T. entalou a mão de Amrg. entre duas peças de lego gigantes que serviam para</i> | 17-11-2017   | 5          |   |

|                               |                                      |                                  |   |            |   |
|-------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---|------------|---|
|                               |                                      |                                  | <i>demarcar o chão, alegando que esta estava a fazer torres em vez de as espalhar como o professor P. tinha solicitado.</i>   |            |   |
|                               |                                      |                                  | <i>T. dá um encontrão a Trs. na sessão de educação motora, Trs. cai no chão e fica a chorar.</i>  |            |   |
|                               |                                      |                                  | <i>Durante a sessão de educação motora Xv. atira MgM. do muro onde estavam sentados.</i>  |            |   |
|                               |                                      |                                  | <i>Mrt. faz uma rasteira a Dg. na sessão de educação motora.</i>  | 15-12-2017 |   |
|                               |                                      | Agressão Verbal                  | <i>Amrg. e Mca. “discutem” durante a comunicação do projeto do polvo sobre quem permanece mais perto do aquário.</i>  | 16-01-2018 |   |
| Conflitos Interpares (Equipa) | Momento de Transição                 | Agressão Física                  | <i>A educadora sugere que as crianças vão lavar as mãos e pede-me para acompanhá-las. O Vct. saiu da sala a correr, eu saí logo a seguir para o encontrar a mexer num carrinho no seu cacifo (a meio caminho da casa de banho). Deduzi que não tivesse lavado as mãos e disse-lhe que antes de pegar no carrinho fosse lavar as mãos. Chamou-me “mentirosa” e começou a agredir-me.</i> | 17-10-2017 | 2 |
|                               |                                      | Agressão Verbal                  | <i>Vct. fala agressivamente com a auxiliar Mt. durante a higiene depois do almoço, a Mt. zanga-se com ele e mostra-se magoada.</i>  | 09-11-2017 |   |
|                               | Brincadeira Livre no Espaço Exterior | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos | <i>A Mca. colocou a mão dentro do bolso da bata da educadora AV. [para aceder a um brinquedo], após repreensão, continuou a querer mexer no bolso com um ar desafiador.</i>   | 16-11-2017 | 1 |

## Anexo V – Fichas de Registo de Incidentes Críticos

| Ficha de Incidentes Críticos Nº 1  |   |                 | Data: 13/10/2017 |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nomes: T., GmP., Mrt.   | Sexo Masculino  | Idades: 5, 5, 4  |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente no espaço exterior.   |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | <p>“Pude reparar e comprovar o que a educadora já me dissera... algumas crianças mais velhas, assustavam o FrM., o que lhe provocava bastante desconforto e ansiedade, levando-o a chorar assustado. O T., o GmP. e o Mrt. chegaram ao pé dele (que se encontrava afastado de mim cerca de 2 metros) e começaram a “rosnar”, o FrM. correu até mim a chorar.”</p> |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças mais velhas/integradas tendem a assustar as mais novas;</li> <li>- As crianças mais novas procuram a ajuda de um adulto para resolver conflitos.</li> </ul>  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     | “Os mais velhos costumam assustar o FrM.”   |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 2

Data: 20/10/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nomes: Mrt.   | Sexo Masculino  | Idades: 4        |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na área das construções.  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Durante a parte da tarde, o Mrt. agrediu o T. com um pontapé porque o T. não queria partilhar os legos e destruiu-lhe a sua construção [o T., que raramente chora, começou a chorar desconsolado e a gritar com o Mrt.]”     |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - Apesar de serem amigos (brincam juntos bastantes vezes) o Mrt. costuma agredir o T. verbal ou fisicamente quando quer os brinquedos do T. Penso que seja porque quer os brinquedos e não para magoar o T. propositadamente. |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     | “Apesar de terem razão, não podem resolver os conflitos a bater”  |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 3

Data: 17/10/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nomes: Vct.   | Sexo Masculino  | Idades: 3        |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | Após o reforço da manhã, a educadora convida as crianças a irem lavar as mãos (momento de transição)  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | A educadora sugere que as crianças vão lavar as mãos e pede-me para acompanhá-las. O Vct. saiu da sala a correr, eu saí logo a seguir para encontrar o Vct. a mexer num carrinho no seu cacifo (a meio caminho da casa de banho). Deduzi que não tivesse lavado as mãos e disse-lhe que antes de pegar no carrinho fosse lavar as mãos. Chamou-me “mentirosa” e começou a agredir-me, após dar-lhe algum tempo para se acalmar, fui conversar com ele para o espaço exterior. |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Vct. pode ser um pouco impulsivo, o que pode prejudicar a relação com os seus pares.  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente   | Pouco Frequente | <b>Raro</b>      |
| <b>Comentário da Educadora</b>     | A C. (educadora da creche) diz que ele sempre foi assim [um pouco agressivo]  |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 4

Data: 24/10/2017

|                                    |  |                 |                  |
|------------------------------------|--|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nomes: Vct.  | Sexo Masculino  | Idade: 3         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.  | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos  |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente no espaço exterior   |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “O Vct. mordeu o MgM. porque não o deixava jogar matraquilhos, depois vi o MgM. a chorar e o Vct. a acalmá-lo quando fui ter com eles, parecia ter-se arrependido.”  |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Vct. tende a resolver os conflitos com violência física, apesar de reconhecer que não é o mais adequado;</li> <li>- O MgM. integrou o grupo este ano, não parece estar a ser bem acolhido.</li> </ul> |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>   | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |  |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 5

Data: 27/10/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nomes: Xv.  | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | Eu e algumas crianças estávamos a brincar no tapete com os dinossauros.   |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Enquanto brincávamos [eu, a I. a M. a Mrg. e o MgV.] o Xv. chegou ao pé de nós e deu um pontapé nos nossos dinossauros. As crianças protestaram” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Xv. costuma brincar com o MgV. Talvez por ver o MgV. a brincar connosco sem ele, tenha mostrado que estava desapontado.                       |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente   | Pouco Frequente | <b>Raro</b>      |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

## Ficha de Incidentes Críticos Nº 6

Data: 02/11/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nomes: MgM.   | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala.  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “O MgM. agride a M. que veio ter comigo a chorar com a testa vermelha. O MgM. encontrava-se a rir, parecia não ter percebido a gravidade da situação, quando o confrontei com a situação, parou de sorrir e olhou para a M. com um ar triste” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O MgM. é novo no grupo. As outras crianças por vezes envolvem-se em conflitos com ele que envolvem violência física. Penso que o MgM. está confuso com as condutas da sala.   |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente   | Pouco Frequente | <b>Raro</b>      |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

**Ficha de Incidentes Críticos Nº 7**

**Data: 03/11/2017**

|                                    |   |                        |                  |
|------------------------------------|---|------------------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Vct.  | Sexo Masculino         | Idade: 3         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul             | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                        |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala.  |                        |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “O Vct. bateu no MgV., como este me procurou a chorar, fui com ele ter com o Vct. e disse-lhe: “Então Vct. o que aconteceu?”, o Vct. apressou-se a responder: “Foi ele, ele é que começou!”, o MgV. defendeu-se: “Não, eu só estava a brincar no tapete, ele bateu-me aqui [disse apontando para a bochecha]” |                        |                  |
| <b>Inferências</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Vct. tende a resolver os conflitos com violência física, apesar de reconhecer que não é o mais adequado;</li> <li>- O MgM. integrou o grupo este ano, não parece estar a ser bem acolhido.</li> </ul>  |                        |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | <b>Pouco Frequente</b> | <b>Raro</b>      |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                        |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 8

Data: 07/11/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: MgM.  | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a comer o reforço da manhã.  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | "MgM. atira pera ao FrM., o FrM. chora desconsolado e começa a chamar pelo pai"   |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O MgM. é novo no grupo. As outras crianças por vezes envolvem-se em conflitos com ele que envolvem violência física. Penso que o MgM. está confuso com as condutas da sala. |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente   | Pouco Frequente | <b>Raro</b>      |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 9

Data: 08/11/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Vct.  | Sexo Masculino  | Idade: 3         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala.  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Crm. está a utilizar uma caneta que o Vct. quer utilizar, Crm. diz que não lhe empresta a caneta: “Agora não dou, preciso”. Vct. morde bochecha de Crm., Crm. chora ansiosa procurando-nos [adultos] com o olhar.” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Vct. tende a resolver os conflitos com violência física, apesar de reconhecer que não é o mais adequado.  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

**Ficha de Incidentes Críticos Nº 10**

**Data: 16/11/2017**

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Mrt.  | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos                                   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente no espaço exterior. |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Mrt. salta para cima do T. e dá-lhe socos descontroladamente”    |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Mrt. parece ter ficado bastante zangado com o T.              |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 11

Data: 21/11/2017

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Mca.  | Sexo Feminino   | Idade: 5         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala.  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Enquanto estavam a brincar na casinha, a Mca. puxou o cabelo à Mrn., fazendo com que esta ficasse a chorar [a Mrn. é uma criança sensível, ficou bastante transtornada]” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - A Mca. geralmente gosta de conduzir as brincadeiras, sendo por vezes agressiva (na maior parte dos casos verbalmente) quando alguém a contraria.                        |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente   | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

**Ficha de Incidentes Críticos Nº 12**

**Data: 25/11/2017**

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Dg.   | Sexo Masculino  | Idade: 5         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a aguardar ao pé dos cacifos pela chamada da educadora para ir almoçar   |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Dg. tira o carrinho do cacifo do GmP. e esconde-o na sua mochila. GmP. confronta Dg. com a situação e pede a minha ajuda para ajudá-lo a recuperar o carrinho. Após a perguntar ao Dg. se o carrinho do GmP. estava na sua mochila, Dg. responde “Se calhar foi outro menino que pôs na minha mochila!”. |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Dg. queria levar o carrinho do GmP. para casa, mas sabe que não devia fazê-lo, por isso arranja uma estratégia para se desculpar.   |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     | “Quando a educadora AV. se apercebe da situação, reúne as crianças no tapete e pergunta-lhes “Os meninos acham que se mexe no que não é nosso?”, a resposta do grupo foi unânime “não”  |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 13

Data: 28/11/2017

|                                    |   |                        |                  |
|------------------------------------|---|------------------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Mca. e Amrg.  | Sexo Feminino          | Idade: 5, 5      |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul             | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                        |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a decorar um aquário de cartão no âmbito de um projeto.  |                        |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Pedi à Amrg. que deitasse a areia no fundo do aquário para todos poderem tocar, e à Trs. que colocasse os búzios ao pé, na areia. Não tardou, a Amrg. e a Mca. estavam a tirar os búzios à Trs. o que a levou a ficar “zangada” e penso que até frustrada” |                        |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - Este conflito deveu-se ao entusiasmo da Mca. e da Amrg. pelos búzios, não parecendo ter interesse em magoar diretamente a Trs.  |                        |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente   | <b>Pouco Frequente</b> | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                        |                  |

## Ficha de Incidentes Críticos Nº 14

Data: 05/12/2017

|                                    |  |                 |                  |
|------------------------------------|--|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Vct.   | Sexo Masculino  | Idade: 3         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.  | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos  |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a fazer a higiene na casa de banho  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | <p>“Vct. grita com Mtrs. para se desviar e empurra-a para passar, Mtrs. olha para mim como quem pede ajuda, vou ter com ela para acalmá-la e digo ao Vct. que agiu mal. O Vct. vem até mim, bate-me e vai-se embora. Fui ter com ele e disse-lhe que estava muito triste, pois tinha-me magoado, e que me devia um pedido de desculpas. Só à hora do almoço me pediu desculpa, depois de lhe ter dito que ainda estava magoada com ele, dei-lhe um abraço e ele retribuiu.</p> |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Vct. tende a resolver os conflitos com violência física, apesar de reconhecer que não é o mais adequado.   |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>   | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |  |                 |                  |

**Ficha de Incidentes Críticos Nº 15**

**Data: 06/12/2017**

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Xv.   | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar na área das construções                  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | "Xv. empurra Mrt., fazendo com que este bata com a cabeça na parede"        |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Xv. tem tendência para resolver discórdias utilizando violência física. |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

## Ficha de Incidentes Críticos Nº 16

Data: 11/12/2017

|                                    |  |                 |                  |
|------------------------------------|--|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Xv.  | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.  | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos  |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | "Xv. atira GmA. ao chão, passado um bocado "rói" um pedaço da unha de GmA. GmA. fica transtornado e chora" |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Xv. estava zangado com o GmA. neste dia  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente  | Pouco Frequente | <b>Raro</b>      |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |  |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 17

Data: 18/12/2017

|                                    |  |                 |                  |
|------------------------------------|--|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Dg.  | Sexo Masculino  | Idade: 5         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.  | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos  |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala com um jogo de tabuleiro novo  |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Dg. tira carrinho do jogo do Faísca McQueen para ficar com ele, não deixando as outras crianças brincar. O GmP. apercebeu-se da situação e foi falar com o Dg., o Dg. apesar de ter ficado com as lágrimas nos olhos, cedeu o carrinho” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Dg. gosta muito de brincar com carrinhos na sala, mas começa a perceber que tem de os partilhar quando não são seus  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>   | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |  |                 |                  |

Ficha de Incidentes Críticos Nº 18

Data: 22/12/2017

|                                    |  |                        |                  |
|------------------------------------|--|------------------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: T.   | Sexo Masculino         | Idade: 5         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.  | Sala: Azul             | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos  |                        |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala  |                        |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “T. dá uma chapada a Mrt., alegando “o Mrt. não me largava!”, após ser repreendido pela educadora AV. e perceber a gravidade da situação (Mrt. ficou a chorar com a cara marcada), permaneceu cerca de 20 minutos a soluçar, mostrando-se arrependido” |                        |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O T. não percebeu a gravidade da situação.   |                        |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | Frequente  | <b>Pouco Frequente</b> | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     | Repreendeu o T.  |                        |                  |

**Ficha de Incidentes Críticos Nº 19**

**Data: 12/01/2018**

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Vct.  | Sexo Masculino  | Idade: 3         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala   |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Vct. dá um pontapé a GmA. após este ter caído no chão. Quando o questionei sobre o motivo que o levou a agredir o GmA., respondeu-me que estavam só a brincar. Pedi-lhe que olhasse para GmA. e me dissesse se achava que ele tinha gostado (GmA. estava a chorar). Vct. olha para o chão e passado alguns segundos pede desculpa ao GmA.” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Vct. não percebeu a força com que “brincou” com o GmA.  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     |   |                 |                  |

## Ficha de Incidentes Críticos Nº 20

Data: 16/01/2018

|                                    |   |                 |                  |
|------------------------------------|---|-----------------|------------------|
| <b>Criança(s)</b>                  | Nome: Mrt.  | Sexo Masculino  | Idade: 4         |
| <b>Educadora</b>                   | Nome: AV.   | Sala: Azul      | Nº elem. grp: 23 |
| <b>Observador</b>                  | Nome: Estagiária Vanessa Campos   |                 |                  |
| <b>Situação</b>                    | As crianças encontram-se a brincar livremente na sala   |                 |                  |
| <b>Descrição do Incidente</b>      | “Mrt. bate em Dg. porque pensa que tem os brinquedos do T., só parou de lhe bater quando o Dg. pediu ajuda e a educadora interveio” |                 |                  |
| <b>Inferências</b>                 | - O Mrt. estava a defender os brinquedos do T.  |                 |                  |
| <b>Frequência do comportamento</b> | <b>Frequente</b>  | Pouco Frequente | Raro             |
| <b>Comentário da Educadora</b>     | A educadora interveio, dizendo-lhes para parar e para falarem   |                 |                  |

**Anexo X – Matriz Categorial: Incidentes Críticos**

| <b>Categorias (Com Quem)</b> | <b>Subcategorias (Contexto)</b> | <b>Indicadores (Tipo de Conflito)</b>   | <b>Unidades de Registo</b>   | <b>Data</b> | <b>Frequência</b> |
|------------------------------|---------------------------------|---|--|-------------|-------------------|
| Conflitos Intrapares         | Tempo de Alimentação            | Agressão Física   | <i>MgM. atira pera ao FrM., o FrM. chora desconsolado e começa a chamar pelo pai.</i>  | 07-11-2017  | <b>1</b>          |
|                              | Brincadeira Livre na Sala       | Tirar/Esconder/Partilhar Objetos  | <i>Dg. tira o carrinho do cacifo do GmP. e esconde-o na sua mochila. GmP. confronta Dg. com a situação e pede a minha ajuda para ajudá-lo a recuperar o carrinho. Após a perguntar ao Dg. se o carrinho do GmP. estava na sua mochila, Dg. responde “Se calhar foi outro menino que pôs na minha mochila!”</i> | 25-11-2017  | <b>3</b>          |
|                              |                                 |   | <i>Pedi à Amrg. que deitasse a areia no fundo do aquário para todos poderem tocar, e à Trs. que colocasse os búzios ao pé, na areia. Não tardou, a Amrg. e a Mca. estavam a tirar os búzios à Trs. o que a levou a ficar “zangada” e penso que até frustrada.</i>  | 28-11-2017  |                   |
|                              |                                 |   | <i>Dg. tira carrinho do jogo do Faísca McQueen para ficar com ele, não deixando as outras crianças brincar. O GmP. apercebeu-se da situação e foi falar com o Dg., o Dg. apesar de ter ficado com as lágrimas nos olhos, cedeu o carrinho.</i>   | 18-12-2017  |                   |
|                              | Agressão Física                 | <i>Durante a parte da tarde, o Mrt. agrediu o T. com um pontapé porque o T. não queria partilhar os legos e destruiu-lhe a sua construção [o T., que raramente chora, começou a chorar desconsolado e a gritar com o Mrt.].</i> | 20-10-2017   | <b>11</b>   |                   |

|  |  |  |  |            |  |
|--|--|--|--|------------|--|
|  |  |  | <i>Enquanto brincávamos [eu, a I. a M. a Mrg. e o MgV.] o Xv. chegou ao pé de nós e deu um pontapé nos nossos dinossauros. As crianças protestaram.</i>  | 27-10-2017 |  |
|  |  |  | <i>O MgM. agride a M. que veio ter comigo a chorar com a testa vermelha. O MgM. encontrava-se a rir, parecia não ter percebido a gravidade da situação, quando o confrontei com a situação, parou de sorrir e olhou para a M. com um ar triste.</i>  | 02-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>O Vct. bateu no MgV., como este me procurou a chorar, fui com ele ter com o Vct. e disse-lhe: "Então Vct. o que aconteceu?", o Vct. apressou-se a responder: "Foi ele, ele é que começou!", o MgV. defendeu-se: "Não, eu só estava a brincar no tapete, ele bateu-me aqui [disse apontando para a bochecha]".</i> | 03-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Crn. está a utilizar uma caneta que o Vct. quer utilizar, Crm. diz que não lhe empresta a caneta: "Agora não dou, preciso". Vct. morde bochecha de Crm., Crm. chora ansiosa procurando-nos [adultos] com o olhar.</i>   | 08-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Enquanto estavam a brincar na casinha, a Mca. puxou o cabelo à Mrn., fazendo com que esta ficasse a chorar [a Mrn. é uma criança sensível, ficou bastante transtornada].</i>  | 21-11-2017 |  |
|  |  |  | <i>Xv. empurra Mrt., fazendo com que este bata com a cabeça na parede.</i>   | 06-12-2017 |  |
|  |  |  | <i>Xv. atira GmA. ao chão, passado um bocado "rói" um pedaço da unha de GmA. GmA. fica transtornado e chora.</i>   | 11-12-2017 |  |
|  |  |  | <i>T. dá uma chapada a Mrt., alegando "o Mrt. não me largava!", após ser repreendido pela educadora AV. e perceber a gravidade da situação (Mrt. ficou a chorar com a cara marcada), permaneceu cerca de 20 minutos a soluçar, mostrando-se arrependido.</i>   | 22-12-2017 |  |

|  |                                      |                      |   |   |            |
|--|--------------------------------------|----------------------|---|---|------------|
|  |                                      |                      | <i>Vct. dá um pontapé a GmA. após este ter caído no chão. Quando o questioneei sobre o motivo que o levou a agredir o GmA., respondeu-me que estavam só a brincar. Pedi-lhe que olhasse para GmA. e me dissesse se achava que ele tinha gostado (GmA. estava a chorar). Vct. olha para o chão e passado alguns segundos pede desculpa ao GmA.”</i>              | 12-01-2018  |            |
|  |                                      |                      | <i>“Mrt. bate em Dg. porque pensa que tem os brinquedos do T., só parou de lhe bater quando o Dg. pediu ajuda e a educadora interveio.</i>  | 16-01-2018  |            |
|  | Brincadeira Livre no Espaço Exterior | Agressão Verbal      | <i>Pude reparar e comprovar o que a educadora já me dissera... algumas crianças mais velhas, assustavam o FrM., o que lhe provocava bastante desconforto e ansiedade, levando-o a chorar assustado. O T., o GmP. e o Mrt. chegaram ao pé dele (que se encontrava afastado de mim cerca de 2 metros) e começaram a “rosnar”, o FrM. correu até mim a chorar.</i> | 13-10-2017  | <b>1</b>   |
|  |                                      | Agressão Física      | <i>O Vct. mordeu o MgM. porque não o deixava jogar matraquilhos, depois vi o MgM. a chorar e o Vct. a acalmá-lo quando fui ter com eles, parecia ter-se arrependido. Pedi ao Vct. para acompanhar o MgM. à casa de banho para lhe lavar a cara onde o mordera.</i>  | 24-10-2017  | <b>2</b>   |
|  |                                      |                      | <i>Mrt. salta para cima do T. e dá-lhe socos descontroladamente.</i>  | 16-11-2017  |            |
|  | Conflitos Interpares (Equipa)        | Momento de Transição | Agressão Física   | <i>A educadora sugere que as crianças vão lavar as mãos e pede-me para acompanhá-las. O Vct. saiu da sala a correr, eu saí logo a seguir para encontrar o Vct. a mexer num carrinho no seu cacifo (a meio caminho da casa de banho). Deduzi que</i> | 17-10-2017 |

|  |  |  |  |            |  |
|--|--|--|--|------------|--|
|  |  |  | <p><i>não tivesse lavado as mãos e disse-lhe que antes de pegar no carrinho fosse lavar as mãos. Chamou-me "mentirosa" e começou a agredir-me.</i></p>   |            |  |
|  |  |  | <p><i>Vct. grita com Mtrs. para se desviar e empurra-a para passar, Mtrs. olha para mim como quem pede ajuda, vou ter com ela para acalmá-la e digo ao Vct. que agiu mal. O Vct. vem até mim, bate-me e vai-se embora. Fui ter com ele e disse-lhe que estava muito triste, pois tinha-me magoado, e que me devia um pedido de desculpas. Só à hora do almoço me pediu desculpa, depois de lhe ter dito que ainda estava magoada com ele, dei-lhe um abraço e ele retribuiu.</i></p> | 05-12-2017 |  |

**Anexo Z** – Notas de Campo (momentos de diálogo com e entre as crianças; sensibilizar e responsabilizar as crianças; estratégias encontradas pelas crianças para resolver conflitos)

### **Momentos de diálogo com e entre as crianças**

“Após o momento da leitura, a auxiliar Mt. quis discutir um conflito que ocorrera no dia anterior à hora do lanche no refeitório. Assim, perguntou ao T. se queria falar sobre o que acontecera (o Mrt. dissera ao T. para empurrar o copo de leite do MgM., fazendo com que este se magoasse). O T. não quis falar, pelo que a auxiliar Mt. não insistiu e acabou por ser ela a conversar sobre o assunto, até que o T. e o Mrt. reconheceram que, de facto, agiram mal.” (nota de campo do dia 26 de setembro de 2017)

“Durante a parte da tarde, o Mrt. agrediu o T. com um pontapé, porque o T. não queria partilhar os legos, e destruiu-lhe a sua construção. A educadora sugeriu que o Mrt. se sentasse num sítio mais recatado para pensar no que fez. Como me encontrava perto do Mrt. enquanto afiava uns lápis, perguntei-lhe se achava que tinha resolvido o conflito da melhor maneira:

Eu: “então Mrt., achas que agiste bem com o T.? [a educadora no dia anterior comentara que apesar de terem razão, não deviam agir agressivamente]”

Mrt.: “então, o T. não me queria emprestar os legos e destruiu a minha construção!”

Eu: “mas tu deste-lhe um pontapé e magoaste-o...”

Mrt.: “mas ele não me emprestava... foi sem querer” (começou a mostrar sinais de arrependimento)

Eu: “olha, tive uma ideia, se achares que agiste mal, podemos escrever uma carta ao T. a pedir desculpa...”

(nota de campo do dia 20 de outubro)

“O MgV. diz que não quer se mais amigo de FrF., pelo que este chora magoado. Quando vou ter com ele, visto que não se consola, sugiro que fale com MgV. para perceber o motivo da sua decisão. Depois de falarem, vão brincar os dois para o escorrega” (nota de campo do dia 10 de novembro de 2017)

“Após a higiene do almoço, antes de irmos para o recreio, por vezes, sentamo-nos no tapete (eu e o grupo de 4/5 anos) para debater alguns assuntos. Hoje falámos sobre conflitos na sala, visto que a frequência tem vindo a subir. Perguntei-lhes então o que entendiam por conflito, penso que seja importante entender a perspetiva das crianças sobre o que é um conflito” (nota de campo do dia 21 de novembro de 2017)

“O GmA. deu um pontapé ao MgM., quando o confrontei, disse-me que o MgM. também lhe tinha batido. Chamei os dois para perto de mim e falei com eles como já o havia feito, frisando que “quando um amigo nos bate, nós temos de conversar com ele para ele perceber que não se deve bater”, o próprio GmA. reconheceu: “pois, senão ele não aprende... [que não se bate]”. (nota de campo do dia 27 de novembro de 2017)

Tenho vindo a concluir que as crianças reconhecem as emoções dos outros e que condutas estão certas ou erradas, porém, têm dificuldade em controlar as suas emoções em momentos mais “calorosos”. Após ouvirmos as sugestões da personagem da história *Estou Zangado*, perguntei que sugestões/soluções cada criança tinha para dar para se acalmar:

Eu: “E tu, o que fazes quando te zangas? [última frase da história] Alguém quer partilhar as suas soluções? Não se esqueçam de pôr o dedo no ar para falarem!”

Mrn.: “Eu conto até cinco...”

Dg.: “Eu vou brincar com os meus legos que recebi no Natal do ano passado.”

Trs.: “Eu vou brincar com a minha mana.”

Amrg.: “Eu vou contar tudo à minha cadela! [estratégia utilizada pela personagem do livro]”

Mrt.: “Eu fico zangado! (...)”

(nota de campo do dia 04 de dezembro de 2017)

“A Mca. chorava com facilidade se não lhe corresse tudo como planeava, a Mrn. também chorou porque a confrontaram com o facto de não ter comparecido na festa de anos da Trs. e as restantes crianças também pareciam estar menos tolerantes umas com as outras. Enquanto estávamos sentadas à mesa (eu, a Mca., a Amrg., a Mrn., o Vct., o FrF. e o FrM.), perguntei-lhes se tinham passado bem a noite, comentando com elas que eu própria não tinha dormido bem e por isso também estava sensível. Esta partilha, intencional da minha parte, levou as crianças a partilhar o motivo pelo qual estavam mais

sensíveis, atribuindo a noite mal dormida à tempestade que se fizera sentir. No final da conversa, as próprias crianças acabaram por reconhecer que tinham de ter mais calma com os amigos.” (nota de campo do dia 11 de dezembro de 2017)

### **Sensibilizar e responsabilizar as crianças**

“Quando finalmente partimos [para uma visita ao exterior], as crianças retomaram a agitação... principalmente as mais velhas, porém, quando as chamávamos à atenção para o facto de serem responsáveis pelo seu par, acalmavam-se. Quando as mais novas estavam agitadas, também lhes dizia que tinham de tomar conta do seu par: “FrM. (3 Anos), tu também tens de olhar pelo T. (5 Anos)! todos nós precisamos de ter quem olhe por nós!”. Esta estratégia parece ter surtido algum efeito, ainda que temporário, penso que seja até pertinente tentar adotá-la na sala nos momentos de tapete.” (nota de campo do dia 20 de outubro de 2017)

“O Vct. mordeu o MgM. porque não o deixava jogar matraquilhos, depois vi o MgM. a chorar e o Vct. a acalmá-lo quando fui ter com eles, parecia ter-se arrependido. Pedi ao Vct. para acompanhar o MgM. à casa de banho para lhe lavar a cara onde o mordera.” (nota de campo do dia 24 de outubro de 2017)

“O MgM. agride a M. que veio ter comigo a chorar com a testa vermelha. O MgM. encontrava-se a rir, parecia não ter percebido a gravidade da situação, quando o confrontei com a situação, parou de sorrir e olhou para a M. com um ar triste. Pedi-lhe que nos acompanhasse à casa de banho para lavar a cara à M. e fui buscar gelo)” (nota de campo do dia 02 de novembro)

“O Vct. bateu no MgV., como este me procurou a chorar, fui com ele ter com o Vct. e disse-lhe: “Então Vct. o que aconteceu?”, o Vct. apressou-se a responder: “Foi ele, ele é que começou!”, o MgV. defendeu-se: “Não, eu só estava a brincar no tapete, ele bateu-me aqui [disse apontando para a bochecha]”. Como se estava a gerar um conflito maior entre os dois, intervi: “Vct., magoas-te o MgV., falaste com ele antes, pelo menos?”. O Vct. não me respondeu, continuei “olha e já perguntaste se o MgV. precisa de alguma coisa? Vê lá se ele quer ir contigo lavar a cara para se acalmar”. O Vct. pegou na mão do MgV. e, à sua maneira bruta, mas sentida ao mesmo tempo, levou-o até à casa de banho. Pude

verifica através do vidro da sala para o WC que o Vct. lavava a cara ao MgV. com um olhar atento sobre a bochecha. Quando entraram na sala, foram brincar” (nota de campo do dia 03 de novembro de 2017)

Durante a parte da tarde, o Mrt. veio ter comigo para me dizer que o Dg. lhe tinha dado um soco nas costas, neste sentido perguntei-lhe que emoção estava a sentir, “de que cor estava” [na sequência da atividade “Como nos sentimos na sala azul?”, Anexo S]:

Mrt.: “Vanessa, o Dg. deu-me um soco nas costas e doeu-me bué”

Eu: “E já falaste com ele?”

Mrt.: “Já tentei, mas ele não quer ouvir”

Eu: “Então e qual é a cor que estás a sentir agora?”

Mrt.: “É vermelho, é raiva!”

Eu: “Será? [o Mrt., apesar de magoado, estava calmo] pensa lá melhor.

Lembraste das outras cores?”

Mrt.: “Sim, havia o amarelo [alegria] que não estou, o preto [medo], o verde [calma]... acho que posso estar um bocadinho verde.”

Eu: “E a outra cor?”

Mrt.: “Azul! Pois e também estou triste... [pausa] fiquei triste com o Dg... Estou azul e um bocadinho verde [penso que o facto de o Mrt. referir que estava um bocadinho verde, tenha a ver com o reconhecimento de que afinal não estava com raiva do Dg., mas sim triste]”

(nota de campo do dia 07 de dezembro de 2017)

“Xv. magoa GmA. a brincar “às lutas”. Como se estava a gerar um conflito maior, fui ter com eles e confrontei o Xv. com o que fizera. O GmA. disse-lhe que afinal não deviam brincar “às lutas”. O Xv. não respondeu, simplesmente olhou para baixo, aparentando estar arrependido.” (nota de campo do dia 09 de janeiro de 2018)

## **Estratégias encontradas pelas crianças para resolver conflitos**

“No decorrer do jogo [esconde-esconde], o Mrt. que se encontrava sentado noutra sítio da sala a pensar no que tinha feito ao T. (magoou o T. com um pedaço de madeira), começou a dizer ao grupo quem se estava a esconder, pelo que o T., que era o mediador, começou a ficar chateado. Porém, não se atrapalhou e arranjou uma estratégia: levantou-se da cadeira e colocou-se à frente do Mrt. para que este não pudesse ver quem se estava a esconder. Não quis interferir, pois conseguiram resolver esta situação sozinhos, o que mostra capacidade para resolverem conflitos por eles próprios.” (nota de campo do dia 20 de outubro de 2017)

“A Amrg. veio ter comigo a chorar, segurando a construção em lego que tinha feito, dizia-me que o T. lhe queria destruir a “casa”: “Oh Vanessa, o T. quer destruir a minha casa e deu-me muito trabalho a fazer” . . . Passado um bocado, vi-a conversar com o T. e a emprestar-lhe algumas peças” (nota de campo do dia 02 de novembro de 2017)

“T. faz uma construção em Lego, Xv. e Mrt. querem destruí-la para brincar e protestam. T. explica-lhes que quer apresentar ao grupo e o Xv. e o Mrt. acabam por compreender.” (nota de campo do dia 09 de novembro de 2017)

“Dg. e Amrg. querem utilizar o computador, discutem, mas chegam a um consenso, a Amrg. vem ter comigo e comenta que conseguiram resolver o conflito sozinhos.” (nota de campo do dia 14 de novembro de 2017)

“Dg. tira carrinho do jogo do Faísca McQueen para ficar com ele, não deixando as outras crianças brincar. O GmP. apercebeu-se da situação e foi falar com o Dg., o Dg. apesar de ter ficado com as lágrimas nos olhos, cedeu o carrinho” (nota de campo do dia 18 de dezembro de 2017)