



# A COOPERAÇÃO ENTRE PARES E A GESTÃO DE CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Anca Elena Sorea

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

2022-2023



# A COOPERAÇÃO ENTRE PARES E A GESTÃO DE CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Anca Elena Sorea

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim do meu percurso acadêmico, este relatório representa o culminar de uma etapa muito importante da minha vida, sendo esta marcada por muito esforço e sacrifício, da minha parte e da minha família. Foi um caminho cheio de batalhas, sonhos, lágrimas derramadas, muitas lutas e desafios ultrapassados.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo amor e paciência que tiveram comigo ao longo desta longa caminhada, foram o meu maior suporte, sempre ao meu lado para conseguir seguir os meus sonhos. Obrigada pela força, o amor incondicional e por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades.

Não posso esquecer os meus avós, pelas palavras amigas no momento certo e por terem acreditado sempre em mim.

Um obrigada ao meu irmão e à minha cunhada, apesar da distância que nos separa, estiveram sempre ao meu lado a apoiar cada passo que dei.

Ao meu namorado e amigo, Pedro, que sempre esteve lá e me apoiou mesmo quando tudo não parecia ter um fim, quando algo não corria como o desejava, fazia-me ver que o futuro estava no fim do meu relatório e que o fim chegaria em breve, foi o meu porto de abrigo.

Não poderia deixar também de agradecer às equipadas educativas fantásticas que me acompanharam desde o início, ajudaram-me a crescer enquanto pessoa e profissional, e às instituições pela forma calorosa que me receberam.

Às crianças por tudo que me ensinaram e por me mostrarem que a vida não é tão difícil, nós é que a complicamos.

Um grande obrigada à professora Ana Simões e à professora Manuela Rosa pela dedicação e orientação ao longo deste caminho, pelos sábios conselhos, acessibilidade e simpatia.

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

## RESUMO

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Apresenta a análise, fundamentação e reflexão crítica sobre o trabalho realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada, desenvolvida em contexto de Pré-Escolar. O mesmo apresenta todo o percurso realizado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

A problemática surgiu depois da observação feita ao grupo de crianças e perceber que os conflitos entre pares emergiam com facilidade. Assim, surgiu o estudo - **A cooperação entre pares e gestão de conflitos numa sala de Jardim de Infância.**

Assim, no quadro de investigação, procurou-se compreender quais as estratégias para prevenir/gerir conflitos e quais são as conceções das crianças sobre o tema. Recorreu-se à combinação de várias técnicas de recolha e análise de dados: i) observação; ii) entrevista à educadora cooperante e iii) entrevistas às crianças do grupo da sala de atividades da PPS II. A análise de dados foi realizada através de análise de conteúdo das notas de campo e das entrevistas realizadas.

Com os resultados obtidos, percebeu-se que, nas primeiras idades, as crianças ainda sentem dificuldade em partilhar com os outros, também é possível concluir que, na generalidade, os conflitos surgiram entre crianças em contexto de brincadeira livre. No entanto, concluiu-se também que as crianças têm noção dos conflitos e sabem como reagir e gerir as situações com ou sem o apoio de um adulto.

A partilha é algo que não se chega a pensar diariamente, mas sempre que possível deve ser promovido com o grupo de crianças. Os resultados, igualmente, indicaram que as crianças participantes do estudo consideram que a escolha dos pares não se define pelo sexo das crianças, apesar de existir alguma influência, ou idade das crianças, mas sim por ser uma relação de partilha de afetos e em que a brincadeira é a atividade central para essa interação.

**Palavras-chave:** crianças; conflito; gestão de conflitos; cooperação entre pares

## **ABSTRACT**

This report results from the Supervised Professional Practice, Module II, of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Lisboa.

It presents the analysis, reasoning and critical reflection on the work carried out during the Supervised Professional Practice, developed in the context of Pre-School. It presents the entire journey carried out with a group of children aged between three and six years old.

The problem arose after observing the group of children and realizing that conflicts between peers emerged easily. Thus, the study - Cooperation between peers and conflict management in a kindergarten room was born.

Thus, within the framework of the investigation, an attempt was made to understand which strategies were used to prevent/manage conflicts and which are the children's conceptions on the subject. A combination of various data collection and analysis techniques was used: i) observation; ii) interview with the cooperating educator and iii) interviews with the children in the PPS II activity room group. Data analysis was performed through content analysis of field notes and interviews.

With the results obtained, it was noticed that, at early ages, children still find it difficult to share with others, it is also possible to conclude that, in general, conflicts arose between children in the context of free play. However, it was also concluded that children are aware of conflicts and know how to react and manage situations with or without adult support.

Sharing is something that is not thought about on a daily basis, but whenever possible it should be promoted with the group of children. The results also indicated that the children participating in the study consider that the choice of peers is not defined by the sex of the children, although there is some influence, or the age of the children, but rather because it is a relationship of sharing affection and in which play is the central activity for this interaction.

**Keywords:** children; conflict; conflict management; peer cooperation

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA .....	4
2.1. Caracterização do meio envolvente .....	5
2.2. O contexto socioeducativo.....	6
2.3. Equipa Educativa .....	8
2.4. Ambiente Educativo .....	9
2.4.1. O Espaço .....	9
2.4.2. O grupo de crianças.....	12
2.4.3. As famílias.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	17
3.1. Intenções para a ação .....	18
3.1.1. Para com as crianças .....	18
3.1.2. Para com as famílias.....	21
3.1.3. Para com a equipa educativa .....	22
3.2. Análise do processo de Intervenção em JI.....	23
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	26
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	27
4.2. Revisão da leitura.....	29
4.2.1. Conceito(s) de conflito .....	29
4.2.2. O papel do conflito no desenvolvimento da criança .....	30
4.2.3. O papel do/a educador/a na gestão dos conflitos entre pares .....	32
4.2.4. Estratégias para a resolução de conflitos entre pares .....	34
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	37
4.3.1. Participantes do estudo.....	40
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	41
4.4.1. Perceção da educadora cooperante sobre a cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de JI .....	42
4.4.2. Fatores que influenciam a cooperação e a gestão de conflitos entre pares ...	46
4.4.3. Destaque que as crianças conferem às interações e à gestão de conflitos.....	49

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
REFERÊNCIAS .....	60
ANEXOS .....	64
ANEXO A. ....	195
Portefólio individual da PPS II (cf. Anexos ao Relatório) .....	195
ANEXO B. ....	196
Fotografias ilustrativas da sala de atividades .....	196
ANEXO C. ....	199
Planta da sala de atividades .....	199
ANEXO D. ....	201
Instrumentos destinados à gestão e organização da rotina diária do grupo.....	201
ANEXO E.....	204
Roteiro ético .....	204
ANEXO F.....	213
Guião de entrevista realizada à educadora cooperante .....	213
ANEXO G. ....	217
Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante da PPS II.....	217
ANEXO H. ....	224
Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista realizada à educadora cooperante	224
ANEXO I.....	229
Guião de entrevista realizada à diretora pedagógica da OS .....	229
ANEXO J.....	232
Transcrição da entrevista realizada à diretora pedagógica da OS .....	232
ANEXO K. ....	243
Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista realizada à diretora pedagógica da OS .....	243
ANEXO L.....	247
Guião e transcrição das entrevistas realizadas às crianças .....	247
ANEXO M.....	258
Tabela de análise de conteúdo relativa às entrevistas realizada às crianças.....	258
ANEXO N. ....	263

Frequência de interação por idades e sexo .....	263
---	-----

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Área das Artes.....	197
Figura 2 - Área da Matemática e das Ciências .....	197
Figura 3 - Área do Tapete e da Biblioteca.....	197
Figura 4 - Área da Escrita.....	198
Figura 5 - Área do Faz de Conta.....	198
Figura 6 - Área dos Jogos de Mesa .....	198

## **INDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Rotina diária e semanal da sala das Panteras .....	11
Tabela 2 - Sexo dos participantes da amostra .....	40
Tabela 3 - Faixa etária dos participantes da amostra.....	41
Tabela 4 - Número de conflitos identificados .....	41
Tabela 5 - Opinião da educadora sobre as interações entre pares e a cooperação .....	42
Tabela 6 - Opinião da educadora sobre os conflitos e as estratégias utilizadas .....	43
Tabela 7 - A percepção da educadora sobre o conceito de partilha .....	44
Tabela 8 - A percepção da educadora sobre a escolha dos pares .....	45
Tabela 9 - Influência do género e da idade na cooperação, interação e gestão de conflitos entre os pares .....	46
Tabela 10 - Idade da criança.....	47
Tabela 11 - Problemas de comportamento da criança.....	48
Tabela 12 - Resolução de conflitos ao olhar das crianças – estratégias e possíveis formas de resolver o conflito .....	50

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo analisar e refletir sobre o processo de intervenção realizado ao longo da prática realizada num Jardim de Infância no concelho de Cascais, com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Este documento está dividido em cinco capítulos distintos, a partir desta introdução, ii) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; iii) análise reflexiva da intervenção; iv) investigação em Jardim de Infância; construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e, por fim, as considerações finais. O segundo capítulo divide-se em quatro subcapítulos, nomeadamente: (i) a caracterização do meio e contexto socioeducativo; (ii) caracterização do ambiente educativo; da equipa pedagógica da sala; do espaço e do grupo de crianças que acompanhei e das suas famílias. Para o efeito, foram utilizadas informações recolhidas através da observação direta, das notas de campo e da consulta documental disponibilizada pela educadora e pela organização socioeducativa cooperantes. O terceiro capítulo divide-se em dois subcapítulos, sendo estes: (i) as intenções para a ação que delinearão a prática educativa e a sua avaliação e (ii) o processo de intervenção da PPS II. Este capítulo tem em conta as caracterizações apresentadas no capítulo anterior. O quarto capítulo está dividido em quatro subcapítulos, ou seja, detalhadamente: (i) identificação e fundamentação da problemática emergente surgida durante a prática profissional supervisionada; (ii) a revisão da literatura referente à problemática identificada; (iii) o roteiro metodológico e ético pelo qual rego a minha investigação e, por fim, (iv) divulgação e discussão dos resultados obtidos. No quinto capítulo, foram identificadas e analisadas as dimensões mais significativas da minha aprendizagem, durante a Prática Profissional Supervisionada II, que tiveram influência na construção da minha identidade como futura educadora. Por último, o sexto capítulo é constituído pela apresentação das considerações finais do presente relatório, onde está refletido todo o processo de intervenção educativa e da problemática investigada, durante o processo vivido na PPS II, a que seguem as referências utilizadas e os anexos, com informação complementar. De referir que foi

elaborado um portfólio da PPS II (cf. Anexo A. Portfólio da PPS II, em Anexos ao Relatório).

## 2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo, está descrita a caracterização para a ação educativa, nomeadamente: a caracterização (i) do meio envolvente; (ii) do contexto socioeducativo; (iii) da equipa educativa; (iv) do ambiente educativo; (v) do grupo de crianças; e (vi) das famílias. A informação apresentada decorre da análise de dados recolhidos através da(s): (i) observação participante; (ii) consulta documental e (iii) conversas informais com a equipa educativa.

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

A organização socioeducativa onde decorreu a PPS II localiza-se numa freguesia do concelho de Cascais, a qual se caracteriza como uma instituição que “habilita as crianças e os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, com consciência do valor humano, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Projeto Educativo (PE), 2021, p. 4). A instituição está localizada numa zona urbana de fácil acesso em termos de transportes públicos, nomeadamente, autocarros e comboio.

As variáveis a ter em conta para descrever o meio social referem-se ao nível de escolaridade e à taxa de atividade, objetivando perceber-se as condições socioeconómicas das famílias. À consulta do PE da instituição, o meio onde está inserida a organização educativa “destaca-se pelos elevados níveis de escolaridade da sua população. Em 2011, 36,9% da população tinha o ensino superior completo, o valor mais elevado do Concelho e muito acima da Área Metropolitana de Lisboa e do país” (p. 52), como também revela “e uma baixa taxa de analfabetismo” (p. 53). Quanto à taxa de atividade da população da freguesia, tendo em conta que a mesma “caracteriza-se por um elevado envelhecimento populacional” (PE, 2021, p. 25) e também “20% da população da freguesia . . . é composta por pessoas com 65 e mais anos” (p. 25), a mesma “é a freguesia com menos crianças e jovens até aos 19 anos” (p. 28), tendo um “índice . . . baixo de renovação da população em idade ativa” (p. 30).

Ao redor da organização, existem moradias, outras instituições educativas, como também um parque, onde existem uma área infantil, um lugar para realizar piqueniques e também um lago com patos e gansos, havendo muito contacto com a natureza, para além do parque a instituição está posicionada ao pé da praia, com fácil acesso à pé, dando-lhes

a oportunidade de realizarem passeios exteriores e de beneficiarem de múltiplas experiências de aprendizagem ao ar livre, em contacto com a natureza e a comunidade envolvente.

No meio envolvente, observa-se ainda outros tipos de serviços, nomeadamente, uma sociedade musical onde realizam várias atividades para os mais novos, comercio como pastelarias, minimercados, mercearias, restaurantes e também o mercado municipal, diversos serviços públicos, bombeiros, polícia e junta da freguesia.

Assim, o contexto socioeducativo insere-se num espaço em que a oferta de serviços é variada e onde o próprio representa uma resposta importante à população residente.

## **2.2. O contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa foi fundada no início da década dos anos 80, com o objetivo de dar resposta às famílias de refugiados das ex-colónias portuguesas que viviam em situações precárias, nomeadamente “a maior parte dos meninos vinham de bairros de lata ... nestes bairros os meninos passavam o dia inteiro na rua a brincar sozinhos ou com os vizinhos, era muito aquela dinâmica . . . onde todos cuidam das crianças, da aldeia e se for preciso dão um bocado de pão . . . e os miúdos vão estando ali no bairro, a brincar com a lama, a brincar com o esgoto . . . maioritariamente eram meninos da Guiné, Cabo Verde, São Tomé, Angola, Mozambique” (Excerto da Entrevista à Diretora Pedagógica). A organização socioeducativa é de natureza privada, sendo a mesma uma Instituição Particular de Solidariedade Social e uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento.

O estabelecimento é constituído por um edifício principal com três pisos, uma sala polivalente, um refeitório, uma sala multissensorial (destinada para a creche, mas usada também pelo pré-escolar em terapias específicas) e várias áreas exteriores. Promove o desenvolvimento e a aprendizagem em crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, mas também dá resposta a nível de várias vertentes sociais, nomeadamente

AFs, 3 Jardins de infância da rede publica em que a nossa equipa entra a partir das 14h30 até às 18h00, com animadoras, educadoras e monitoras. Temos o

CAFs (componentes de apoio à família) nas franjas de 4 escolas, na parte da manhã das 07h30 até às 09h00 e depois á tarde das 17h30 às 19h00 e ainda dirijo toda a parte das AECs (Atividades de Enriquecimento Curricular) de 4 escolas, todas da rede pública . . . e duas ludo bibliotecas ... ainda temos um projeto do segundo ciclo, que é ATL ...trabalhamos com o “**RESIV**” famílias com o rendimento de inserção social, trabalhamos com séniors, portanto nós tocamos aqui desde bebês até mesmo aos mais velhinhos” (Excerto da Entrevista à Diretora Pedagógica).

Segundo o Projeto Educativo, a OS tem como missão “servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida (p. 5), a mesma apoia ainda: (i) o Cuidar: do próximo com amor e sensibilidade; (ii) Apoiar: as famílias com compromisso e respeito; e (iii) Educar: a comunidade com excelência e inovação.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o contexto educativo é um “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5).

Relativamente às instalações onde decorreu a PPSII, no seu interior existiam instalações necessárias para corresponder às necessidades das crianças e garantir o seu bem-estar, sendo constituída pelo “berçário, duas salas de 1 ano e duas salas dos 2 anos, temos 71 crianças em creche, depois temos a creche familiar, que são amas que trabalham nas suas casas e recebem 4 meninos cada uma e temos uma educadora local aqui que vai diariamente à casa das amas que promove atividades, faz a supervisão, mas temos essa resposta, que de facto há famílias que não querem os seus filhos numa creche com tantos meninos, querem um atendimento mais personalizado. E depois temos 4 sala do pré-escolar, que são 94 crianças, portanto aqui temos 171 crianças” (Excerto da Entrevista à Diretora Pedagógica).

O exterior era composto por várias áreas verdes e um parque infantil, o qual incluía materiais para o exercício motor das crianças, tais como: escorregas, balancés, equipamentos para trepar, saltar. Neste espaço, existiam ainda triciclos para as crianças se deslocarem e inúmeros brinquedos e “tralha” para as crianças brincarem, para além

disso os espaços eram compostos por muitas árvores onde as crianças podiam subir. No espaço exterior, existia ainda um espaço para a horta, cada sala tinha sua, e um espaço de traseiras onde, apenas o pessoal docente e não docente podia ter acesso, que era a lavanderia.

### **2.3. Equipa Educativa**

A presente organização socioeducativa tem, para além das equipas educativas base de cada sala, uma professora de Educação Musical e de Dança, um professor de Expressão Físico Motora e uma professora de Inglês. É importante mencionar também que a nível de apoios pedagógicos, existe uma Psicóloga Educacional.

Relativamente às equipas educativas de Jardim de Infância, existem quatro salas destinadas a esta valência e cada uma é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, existindo um elemento transversal a cada sala (quando solicitado e necessário).

Na sala da PPS II, a equipa educativa responsável pelo grupo de crianças é constituída por dois adultos: a educadora de infância e uma ajudante da ação educativa, além dos adultos presentes na sala diariamente: à segunda-feira de manhã, está presente a professora de Educação Musical, à quarta-feira está presente a professora de Inglês e à sexta-feira o professor de Expressão Físico Motora.

Quanto à formação e experiência da equipa educativa, a educadora tem uma vasta experiência em educação, sendo a sua maioria na instituição em questão e quanto à ajudante de ação educativa, esta apresenta uma experiência muito enriquecida no trabalho com crianças. Numa conversa informal, a educadora referiu que tirou a Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha) e está há seis anos na OS. Referiu que também trabalhou em valência de creche e berçário, nas AECs que também já trabalhou fora da área da educação. Segundo a educadora cooperante, na sala não existe uma hierarquia, é tudo em equipa, a auxiliar não está só *encostada* à educadora ou apenas “no seu canto a apoiar”, mas existe um trabalho de equipa de forma a existir os melhores resultados; por isso, é importante mencionar que, quando existe uma equipa pedagógica *funcional* e *colaborativa*, todos com o mesmo objetivo “os efeitos” são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e

um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 131).

A equipa educativa da sala tem uma relação com uma *boa* comunicação e colaboração, promovendo um ambiente educativo *tranquilo* e *enriquecedor* para as crianças. As características mencionadas anteriormente foram visíveis através da observação participante, visto que a educadora e a ajudante partilham diariamente diversos assuntos relacionados com o grupo de crianças e relativamente à sala, sendo notável o espírito de equipa na partilha de atividades a realizar com o grupo:

a educadora, em conversa informal, deu os recados todos que tinha recebido dos pais à sua colega, como também lhe informou do plano do dia que já tinha sido planeado com o grupo. A educadora questionou a opinião da sua colega sobre o que iria acontecer no dia e a mesma sugeriu alguns melhoramentos (excerto de nota de campo nº 80, 01 de fevereiro de 2023).

## **2.4. Ambiente Educativo**

A caracterização do ambiente educativo engloba a caracterização do espaço, do tempo e do grupo a partir das observações que foram feitas ao longo da PPSII, bem como de conversas informais com a educadora e da consulta do Projeto Curricular da Sala (PCS, 2022).

### **2.4.1. O Espaço**

A valência de pré-escolar compõe-se por quatro salas de atividades, cada uma com respetiva casa de banho. Duas salas encontram-se no 2.º andar, uma no 1.º andar e uma no rés de chão. A sala da PPS II encontra-se no 2.º andar, onde comunica por um corredor com a outra sala, onde se encontram os cabides de cada criança e um dormitório (para as crianças que ainda dormem a sesta). Todas as salas de atividades são devidamente *ventiladas* e *iluminadas* de forma natural e com paredes brancas.

O pavimento existente na sala é *resistente*, *lavável* e de fácil manutenção. A sala tem, além da saída normal, uma saída de segurança que dá para umas escadas que, posteriormente, dá para o espaço exterior.

A sala onde decorreu a PPS II, a sala das Panteras, destinava-se às crianças entre os 3 e os 6 anos. Segundo a educadora e o PCS, o ambiente educativo organiza-se segundo as diretrizes do Movimento de Escola Moderna (MEM), sendo que dentro da sala existem várias áreas que as crianças podem usar. A sala encontrava-se dividida pelas seguintes áreas: (i) área do faz de conta; (ii) área do tapete/das construções; (iii) área da biblioteca; (iv) área da matemática e das ciências; (v) área da escrita; (vi) área das artes; e (viii) área dos jogos de mesa, como se pode observar no anexo B e C (cf. Anexos B e C).

A área do tapete é o local polivalente, onde se realizavam frequentemente várias atividades, nomeadamente: reuniões de grande grupo para se contar uma história, falar sobre algum assunto, canções, brincadeira livre, entre outras atividades pedagógicas. Na mesma área, encontravam-se os instrumentos de pilotagem da sala, nomeadamente: o quadro das presenças, calendário, mapa da data, “quero contar, mostrar ou escrever”, o diário de turma, o quadro do tempo, mapa dos projetos, mapa das comunicações e mapa de atividades (cf. Anexo D). Instrumentos destinados à gestão e organização da rotina diária do grupo). a área da casinha era a zona onde se encontrava a cozinha e uma mesa com banquinhos, junto com acessórios para brincar nesta zona, tinha também várias peças de fruta, onde as crianças poderiam interpretar diversos papéis, facilitando, assim, o desenvolvimento do jogo simbólico. Na mesma área as crianças ainda disponibilizavam de adereços variados e casinha de bonecas, (cf. Anexos B). A Área da Biblioteca situava-se ao lado do tapete, numa zona calma e com luz natural, para que as crianças pudessem desfrutar dos materiais de leitura existentes: livros de vários tamanhos e temas, tal como também livros inventados pelas crianças. A área da matemática e das ciências incluía uma estante com pequenas caixas com materiais de origem natural, nomeadamente: pedras, conchas, sementes, ninho, entre outras, como também materiais estruturados, tais como: blocos lúdicos, figuras geométricas, jogos matemáticos estruturados, entre outros. Existia, ainda, uma área da Expressão Plástica, apesar de ser uma zona polivalente utilizada para a elaboração de várias atividades. Era constituída por mesas, cadeiras e móveis de apoio para guardar os materiais, nomeadamente: lápis de colorir e de cera, canetas de feltro, marcadores, tintas e aguarelas e também o cavalete). A área dos jogos de mesa era constituída por uma variedade de puzzles, jogos de construção, encaixe, associação e de memória. Por fim, existia também uma área da escrita, constituída por uma mesa de

trabalho, uma estante com os estojos e os materiais de cada criança, tal como também os cartões com os nomes de cada criança, jogos de escrita e/ou leitura, (cf. Anexo B e D).

Os recursos materiais são muito variados, com qualidade e pedagogicamente escolhidos, os mesmos adequam-se à faixa etária e às capacidades do grupo. Os materiais estão devidamente organizados e identificados, de forma a facilitar o processo de arrumação dos mesmos e, assim, desenvolvendo o sentido de competência e autonomia das crianças.

Relativamente ao recreio, é uma zona onde as crianças brincavam livremente em vários momentos do dia, era constituída por uma serie de casinhas de tijolo onde as crianças podiam brincar com vários materiais, para além destes equipamentos, as crianças tinham também, à sua disposição, diversos triciclos e carrinhos.

Existe, ainda, uma horta, construída com materiais recicláveis (paletes), onde estavam plantadas alfaces, espinafres e morangos.

Por último, a rotina, segundo o PCS, “foi criada em conjunto com as crianças e é flexível” (p. 2), a rotina diária e semanal da sala está descrito no PCS (2022-2023) (cf. Tabela 1).

**Tabela 1**

*Rotina diária e semanal da sala das Panteras*

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Música/dança	Cientistas da natureza	Ciências ou culinária	Organização de portefólios	Atividades e projetos
Artes		Inglês		Educação Física
		Hora do Conto		
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Cientistas da natureza			Comunicações	Organização de portefólios

	Trabalho comparticipado de matemática		Trabalho comparticipado escrita		Reunião de Conselho
--	--	--	---------------------------------------	--	---------------------------

*Nota:* Retirado do Projeto Curricular de Turma (2022-2023).

O grupo de crianças tinha diariamente atividades variadas, orientadas pela educadora da sala ou por professores de atividades extracurriculares (inglês, música/dança e educação física), tal como momentos de brincadeira livre. A maior parte das atividades eram realizadas na sala de atividades, sendo estas as dinamizadas pela educadora, enquanto as outras eram dinamizadas no salão polivalente da instituição e às vezes no espaço exterior (inglês, educação física e música/dança). Diariamente, após o conselho da manhã, os responsáveis das várias tarefas realizam as mesmas, nomeadamente, marcam o tempo, escrevem a data, verificam o mapa das presenças.

#### 2.4.2. O grupo de crianças

O grupo da sala das Panteras era um grupo multietário, constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade. Na sala existia ainda uma vaga, sendo que, no momento da consulta do PCS, estavam a frequentar 24 crianças. Das 24 crianças, 15 são de sexo feminino e 9 de sexo masculino.

No momento da consulta do projeto curricular de sala, existiam na sala 7 crianças com 3 anos, 11 crianças com 4 anos e 6 crianças com 5 anos. A Sala das Panteras recebeu 3 crianças que vieram da sala dos Lobos, uma criança da sala dos Patinhos, 3 crianças vieram da sala das Borboletas, 2 crianças da sala dos Pinguins sendo que uma delas foi transferida para a sala dos lobos já depois de ano letivo ter iniciado, 2 crianças vieram de outras escolas e 14 crianças já faziam parte da sala no ano letivo passado. Na sala existiam 3 crianças a ser acompanhadas em terapia da fala e 6 crianças realizaram este ano um rastreio em terapia da fala e também 1 criança está a ser acompanhada em psicologia.

Relativamente à alimentação, algumas das crianças da sala não estavam habituadas a comer sozinhas uma refeição completa demorando muito tempo e exigindo apoio/reforço do adulto para o fazerem, no entanto observou-se uma evolução nalgumas crianças.

O grupo da sala das panteras era um grupo que gostava de realizar atividades e fazer novas descobertas, mas também de brincar e explorar as potencialidades dos espaços exteriores da OS, assim como das várias áreas da sala. “Todas as crianças necessitam de continuar a desenvolver a sua autoestima e independência” (Projeto Curricular da Sala, 2022-2023).

A nível do domínio na Educação Artística, mais concretamente no âmbito das Artes Visuais, as crianças mostravam-se interessadas em explorar técnicas e materiais variados. Relativamente ao domínio da Educação Física, as crianças demonstravam interesse, entusiasmo e uma grande colaboração nas atividades propostas pela professora, e também interesse em explorar os materiais disponíveis. Apesar da grande variedade de áreas que existiam na sala, a maior parte das crianças optavam pela área do faz de conta (a casinha), apesar de que esta área nem sempre estava “aberta”, as crianças encontravam sempre oportunidades em outras áreas para realizar situações do faz de conta, criando personagens e situações improvisadas variadas, como ilustra na seguinte nota de campo:

G.N, N.F., M.F, V.S., Z.T, A.M e N.B., pegaram em 12 cadeiras e as montaram viradas para uma das paredes da sala, enquanto 7 crianças ficavam sentadas nas cadeiras uma atuava no “palco”, a G.N. disse-me que estavam “no teatro da Cinderela, eu sou a Cinderela e eles estão a ver o espetáculo” (...) de seguida N.B. disse-me “agora estamos no cinema”, a ver “o rei Leão” (Resumo de nota de campo n.º 56, de 12 de dezembro de 2022).

No domínio da música, as crianças tinham um encanto por cantar e participar nas atividades que envolvesse o domínio da música, existindo uma distinção para as atividades que envolvias jogos rítmicos acompanhados ou não de instrumentos musicais. Relativamente à dança, normalmente gostavam mais de participar em atividades de dança livre. No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a grande parte do grupo assimilavam mensagens orais em todas as situações de comunicação, adaptando uma linguagem de resposta adequada às situações, apesar de tudo, senti que esta dimensão tinha de ser mais desenvolvida no grupo, pois constatei que, por vezes, existiam dificuldades em comunicação entre os pares, gerando, às vezes, certos conflitos entre os mesmos, havendo necessidade do auxílio do adulto em certas situações, mas contudo a cooperação e a ajuda entre os pares era visível no grupo, apesar de que,

por vezes algumas crianças do grupo desrespeitavam as regras estabelecidas da sala, apresentando comportamentos mais desafiantes:

D.I. e N.F. estavam a brincar no tapete com as pistas de carros, o D.I. tirou de forma repentina o carro da mão do N.F. e não o queria devolver, achando que era a sua vez de brincar. O N.F. começou a chorar e veio ter comigo a explicar o sucedido, incentivei-o a ir falar com o amigo de forma a resolver o conflito (Excerto de nota de campo nº 59, 03 de janeiro de 2023).

Nos momentos do “contar, mostrar ou escrever”, que era realizado todas os dias no conselho da manhã, as crianças contavam todas as suas novidades, querendo partilhar uma quantidade de novidades infinita, sendo este um dos momentos fundamentais para desenvolver ou potenciar a comunicação oral:

durante o *mostrar, contar ou escrever* a L.R. quis mostrar os seus sapatos novos ao grupo, o N.F. aproveitou a conversa dar cores dos sapatos da colega e disse:

N.F.: *Azul-claro misturado com preto, dá azul mais escuro* (Excerto de nota de campo nº 24, 02 de novembro de 2022).

Um outro momento medular para a promoção da comunicação oral era o momento dedicado às comunicações de trabalhos, pois, além de que as crianças tinham a oportunidade de mostrar ao grupo a suas realizações, a criança explicava como fez o seu trabalho, o que usou para o realizar, se necessitou de ajuda ou não, entre outras, e de seguida o grupo “avaliava” a sua comunicação, dando oportunidade a todos os elementos do grupo para se exprimirem perante a comunicação realizada. Contudo, também era notável uma grande variedade de conversas em pequenos e grandes grupos, recontos e dinamização de histórias em contexto de brincadeiras pelas áreas, o grupo também tinha muito gosto em ouvir histórias, disponibilizando-se sempre a trazer livros para a hora do conto ou para poderem explorar na sala livremente, como se descreve na seguinte nota de campo: “S.M. pegou num livro da área da biblioteca e passando calmamente as páginas ia recontando a história” (Nota de campo nº 32, de 8 de novembro de 2022).

Ao nível da abordagem à escrita, algumas crianças já identificavam o seu nome próprio, em letra de imprensa maiúscula e sendo capazes de o copiar. As restantes escreviam ou copiavam o nome do cartão, mas ainda em desenvolvimento, pois alguns

ainda não era perceptível o seu nome, sendo isso reflexão das suas idades, visto que a maior parte do grupo tinham idades compreendidas entre os 3 e 4 anos.

Relativamente ao Domínio da Matemática, era um grupo bastante interessado pela área da matemática, sendo visível a realização de jogos de lógica, encaixe, contagem e raciocínio. Era muito frequente ouvir as crianças a realizarem contagens e identificar quantidades. Contudo, era possível observar uma variedade de competências, algumas crianças identificavam e representavam os números até 5, ou até 10, e outras identificavam até 20 ou 30 e alguns chegando aos 50, verificando-se novamente a condicionante, a idade das crianças. A maioria das crianças mais velhas copiavam a data nos seus trabalhos, e algumas já o faziam de memória.

A.M. após colar a palavra “gato” na maquete, entusiasmado disse:

*A.M: Olha, há vários gatos desenhados no telhado, são mais do que um!*

*Estagiária: Muito bem e quantos gatos existem no telhado?*

*A.M: Um, dois, três, quatro (contando um de cada vez), são quatro gatos!*

(Excerto de nota de campo nº 4, 18 de outubro de 2022).

Em relação à área do Conhecimento do Mundo, era um grupo muito curioso, com um grande espírito de observação do mundo à sua volta e com muito interesse e entusiasmo em realizar atividades experimentais. No que diz respeito à hora de arrumar a sala, algumas crianças mostravam-se desinteressadas, preferindo continuar a realizar a tarefa que tinham iniciado, contudo as crianças mais velhas muitas das vezes tomavam a iniciativa de ajudar estas crianças, reforçando o ato e também, às vezes, era necessário referir mais do que uma vez que estava na hora de arrumar. Ocasionalmente, algumas crianças entravam em conflito, visto que queriam ser apenas elas a arrumar.

#### 2.4.3. As famílias

Tendo em conta que a família é a base do que a criança vai ser, é o primeiro agente de socialização e afeto da criança, torna-se essencial conhecer e caracterizar as mesmas. Assim sendo, começo por referir que, de acordo com a informação facultada pela educadora cooperante, a maioria das famílias são famílias nucleares. Relativamente às

profissões dos pais, estes apresentam as mais variadas profissões, sendo que não obtive acesso às profissões ou situações familiares em concreto.

O grupo de crianças, na sua generalidade, insere-se em redes de socialidade familiar alargada, visto que na parte da tarde, no retorno a casa, são vários os membros do núcleo familiar que se deslocam à instituição. As famílias eram muito *recetivas* e *participativas*, respondendo sempre aos desafios apresentados pela equipa educativa.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

### 3.1. Intenções para a ação

Baseando-me nas caracterizações acima mencionadas, defini as intenções da minha ação pedagógica durante o período da Prática Profissional Supervisionada para com: (i) o grupo de crianças; (ii) com as famílias e (iii) com a equipa educativa, o que fez com que pudesse na seguinte reflexão sobre a minha prática desenvolvida com cada um dos intervenientes mencionados, tendo em conta que

os olhos da criança pensam, as suas mãos colaboram nesse pensar. Só há construção negociada (coconstrução) da ação educativa quando os adultos colaboram com as crianças; isto é, quando acreditam realmente que elas possuem uma força vital de orientação do mundo, para a descoberta de si, do outro, dos objetos, das relações, da construção de conhecimento (Formosinho & Araújo, 2018, p. 41).

#### 3.1.1. Para com as crianças

Ao chegar à sala das Panteras, ainda no início do ano letivo, deparei-me com um grupo de idades heterogéneas que integrava 10 criança novas que apresentavam alguma predisposição para conflitos. Como tal, desde o início, defini como principal intencionalidade **promover um ambiente seguro, confiante, harmonioso e respeitoso**, de forma a existir uma participação democrática na sala.

De acordo com Silva et. al. (2016), a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar (p. 39), sendo que isso vai requerer um confronto de opiniões, levando ao “confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p. 39), para tal, sendo fundamental um ambiente *seguro e harmonioso*.

Para além da intenção principal, foram também delineadas as seguintes intenções na ação para com as crianças: (i) **estabelecer laços de qualidade com o grupo e virar um adulto de referência**; (ii); **dar resposta aos interesses e necessidades das crianças**; (iii) **promover a autonomia da criança**; (iv) **promover nas crianças a capacidade de partilhar com os seus pares**.

Considero fundamental mencionar que “acreditar e respeitar a criança permite simultaneamente resgatar a criança, a educadora, a pedagogia. Permite o maravilhamento com a competência da criança descoberta na sua autonomia e cooperação, no seu saber-fazer, na sua criatividade” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 45). No decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada II, considerei fulcral **criar laços com o grupo de crianças** logo no início do percurso, pois creio ser fundamental ter uma relação de confiança e proximidade com o grupo, visto que

os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la na sério, atender aos ritmos) e manter expectativas positivas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação (Formosinho & Araújo, 2018, p. 118).

Assim sendo, ser um adulto de referência é ser um adulto que lhe tramite segurança e conforto e em que a criança pode confiar e recorrer sempre que necessitar. Tive sempre em conta o respeito por cada criança, como ser individual e único, dando sempre o espaço e o tempo necessário que cada um necessitava, garantindo a igualdade de oportunidades para cada indivíduo, também como a inclusão de todas as diversidades existentes.

Ao longo deste percurso, também considerei fundamental ter como base da minha prática, propostas de atividades com experiências com significados abundantes, com relevância para o grupo e pedagogicamente adequadas à faixa etária em questão, de tal modo promover o desenvolvimento de várias competências, como por exemplo, a independência do adulto, pois tive sempre em conta que “a criança é perspetivada como competente para levantar hipóteses, testar as suas ideias, investigar e produzir conhecimento (Formosinho & Araújo, 2018, p. 97), mas também tem de se ter em consideração que é através da “comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e de recreação de intersubjetividade com os outros (Formosinho & Araújo, 2018, p. 117).

Para além disso, tive como objetivo **promover a autonomia das crianças** face ao adulto, tendo como ponto de partida que a criança é o sujeito principal da ação, por isso considerei essencial promover a mesma em vários momentos, nomeadamente nos momentos da rotina, no relacionamento com os pares e na resolução de conflitos, tendo sempre em atenção que nenhuma criança é igual e que estão em níveis de desenvolvimento distintos. *Olhando* para a minha prática, considero que consegui respeitar cada criança como um ser individual, tendo em conta os seus pontos de vista e reconhecer os seus sentimentos, atender aos ritmos de cada um e sempre tive expectativas positivas para cada criança.

Relativamente às atividades propostas, tendo em conta tudo o que já foi mencionado anteriormente e também que a ação do/a educador/a é fundamental, pois é do seu encargo “oferecer um ambiente que prepare as crianças para a autonomia no brincar e oportunidades para aprender a se organizar” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 85), considero importante mencionar que as crianças brincam de forma espontânea, sem ter em conta se tem recursos à sua volta ou não, uma pequena folha de uma árvore vira um avião num piscar de olhos, mas para que o brincar seja de qualidade são necessárias intenções pedagógicas da parte do adulto que as acompanhe, pois é este que “ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 12).

Relativamente ao direito das crianças à participação, parti dos princípios pedagógicos da educadora cooperante (“não existe uma criança igual, cada uma é única e cada uma é um cidadão ativo e competente”), tendo em conta os mesmos pode-se afirmar que “a criança é cidadã . . . sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra os seus gestos” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 11) e, além disso,

o direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-as no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento . . . são os interesses e as motivações das crianças, comunicadas através do olhar, dos gestos, das palavras e da linguagem que guiam e orientam a ação dos

adultos na organização do ambiente educativo, na planificação das propostas de exploração dos materiais e atividades (Formosinho & Araújo, 2018, p. 96).

Com efeito, na prática, as crianças participam em vários momentos, como a rotina, avaliação, projetos, entre outros. No âmbito da avaliação, foi realizado um portefólio com uma das crianças do grupo, sendo este um documento onde são notáveis as aprendizagens e conquistas da criança.

Por fim, **promover nas crianças a capacidade de partilhar com os seus pares** foi a última intenção estabelecida para com a crianças. Segundo Silva et. al. (2016), “a oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que este processo se torne mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões” (p.16). Tendo isso em conta, o objetivo foi estimular a capacidade de partilha das crianças, tendo em conta as idades do grupo, é natural ainda existir conflitos devido a partilhas, sendo necessário se encontrarem estratégias para que isso seja ultrapassado.

### 3.1.2. Para com as famílias

É importante mencionar que são pais os “principais responsáveis pela educação dos filhos/as” e “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa . . . como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et. al., 2016, p. 16), as intenções estabelecidas para as famílias foram: **(i) estabelecer uma relação de confiança e respeito com as famílias; (ii) envolver as famílias nas atividades do Jardim de Infância através da colaboração e (iii) estipular a partilha e a comunicação de informações.**

Visto que a família é o primeiro agente que a criança tem contacto e está ao seu encargo transmitir valores e dar educação às crianças, é fundamental que as mesmas participem ativamente nas atividades do JI, pois uma relação próxima entre este e as famílias proporciona uma maior cooperação, partilhas formais e informais, tendo em conta que essa relação tem como objetivo as crianças desenvolverem a sua autonomia e confiança e a promoção de um bom ambiente na creche. Para além disso, Almeida (2019)

refere que “é na infância que se inicia o projeto de governamentalidade”, pois é nesta fase que os adultos se dirigem às crianças como autónomos e uma vez que, segundo a mesma fonte, a “autonomia é construída, progressivamente, no seio da família e das instituições educativas a partir de uma relação de poder que controla a passagem de uma heteronomia para uma autonomia” (p.13).

É fulcral mencionar que é necessário existir um

processo que se constrói sustentado no respeito por todas as diferenças, na abertura quotidiana empática à interação e ao diálogo, na observação do bem-estar das crianças, na colaboração em situações educativas onde se reinstitui a intencionalidade fundante da pedagogia que passa, assim, a ser partilhada e a desenvolver realizações conjuntas (Formosinho & Araújo, 2018, p. 35),

ou seja, para uma educação de qualidade é necessário ter como base as diferenças dos outros, através da escuta e diálogo.

O contacto que existia com as famílias, de forma recorrente, era visível nos momentos de acolhimento e de despedida, assim, foram esses os momentos que aproveitei para ouvir e conversar com as famílias com disponibilidade e gentileza, de modo a dar apoio às famílias quando solicitado pelos mesmos relativamente à transmissão de informações pertinentes no que diz respeito à criança.

### 3.1.3. Para com a equipa educativa

No que diz respeito às intenções para a ação com a equipa educativa, a mesma foi baseada no respeito e no apoio mútuo em tudo que fosse necessário, criando esse ambiente logo no início da minha integração na mesma. Desse modo, nos momentos iniciais na instituição, tive como intenção **conhecer a equipa educativa da sala, como das outras salas também, de forma a conseguir me integrar na dinâmica e rotina da sala e da instituição.**

Existir uma relação próxima entre a equipa educativa é um ponto chave para uma educação de qualidade, pois existindo partilhas de informações sobre as crianças, partilha de ideias, necessidades ou problemas existentes,

uma comunicação aberta, a tomada conjunta de decisões acerca de questões do programa, a observação da criança e discussão colegial acerca desta observação, bem como a planificação conjunta de formas de apoio a cada criança, constituem estratégias básicas de promoção do trabalho de natureza colaborativa (Formosinho & Araújo, 2018, p. 85).

Esta relação favorece a criação de um ambiente seguro e de qualidade para que as crianças se possam desenvolver de forma harmoniosa. Assim, de forma a estabelecer uma relação que tenha por base o respeito e o apoio mútuo, tive sempre em atenção o **demonstrar disponibilidade em tudo que fosse necessário e o envolvimento quer da educadora, quer da ajudante de ação educativa em toda a minha prática pedagógica.** Durante o período que estive na sala das Panteras, partilhei todas as informações que recebi das famílias com a equipa pedagógica, envolvi em todas as intervenções que realizei, desde o planeamento até à própria dinamização com o grupo de crianças, expressei sempre as minhas conquistas e as minhas dificuldades enfrentadas, como também existiu sempre comunicação relativamente aos interesses existentes das crianças.

Por fim, tendo como fundamento a ideia de que mencionei anteriormente, foi possível comprovar para a mim própria que sem uma relação baseada no respeito e comunicação, uma equipa educativa não consegue criar um ambiente propício para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

### **3.2. Análise do processo de Intervenção em JI**

No presente subcapítulo, farei referência ao meu processo de intervenção ao longo da PPS II. “A ação profissional da educadora exerce-se também antes da mediação social –na criação de um ambiente material. Deseja-se que tal ambiente não esteja repleto de objetos que orientam, constroem, apontam e, assim, representam uma intervenção pedagógica excessiva” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 53). Neste sentido, tive sempre este aspeto em atenção, criar um ambiente que fosse pedagógico.

Inicialmente, o primeiro passo foi a observação do grupo de crianças, de forma a conseguir entender de que forma estava a ser desenvolvido o trabalho pela equipa

educativa da sala, quais os princípios educativos da mesma, qual era a organização do espaço da sala, os materiais disponíveis e como era realizada a rotina da sala.

Tendo como ponto de partida o que foi mencionado anteriormente, relativamente ao tempo e a rotina da sala, procurei integrar-me na dinâmica da equipa educativa e do grupo, de forma a dar continuidade aos variados momentos dos dias, tendo sempre em conta que cada criança é um ser individual e diferente dos outros, assim, respeitado cada individualidade e diferença, criando momentos de transição entre os momentos de rotina. “Os profissionais refletem sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal e percebem como é que podem organizar e desenvolver para responder às necessidades, aos interesses e às motivações evidenciados pelas crianças de forma a que vivam o prazer da aprendizagem” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 63). Tendo a presente citação como fundamento, criei momentos de transição e conforto de forma a permitir ao grupo de crianças antecipar os momentos que vinham a seguir e transmitindo confiança e conforto nesses momentos.

No que diz respeito às planificações e realização das propostas de atividades tive sempre como ponto orientador que a criança é um ser “competente para levantar hipóteses, testar as suas ideias, investigar e produzir conhecimento” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 97), por isso, em conjunto com a equipa educativa, as ideias e propostas partiram sempre das necessidades e interesses das crianças e iam até onde a criança mostrava interesse. Ao longo de toda a prática pedagógica que desenvolvi, procurei refletir e avaliar todos os momentos através de reflexões semanais e registos diários, e também através de conversas com a equipa educativa, de forma a refletir se toda a prática ia ao encontro das intenções da educadora e das minhas intenções previamente estabelecidas.

Relativamente aos materiais disponibilizados, tive sempre em atenção facultar materiais *estimulantes* e *diversificados* tendo como ponto de partida os interesses demonstrados pelas crianças; assim, possibilitei o contacto com materiais com texturas diversas, formas, tamanhos e cores.

Também é importante salientar que o grupo teve contacto com elementos da natureza, pois a criança percebe a natureza “como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a

exploração e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório” (Formosinho & Araújo, 2015, p. 22).

Na OS onde me encontrei a estagiar, cada criança tem um portefólio individual desde a sua entrada na instituição até ao fim do respetivo ano escolar, sendo o mesmo entregue às famílias no fim do ano, junto com a avaliação da criança. Assim, durante a PPS II, foi-me solicitado a realização de um portefólio de uma criança em específico (cf. Portefólio de uma criança, em Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório). A construção do mesmo começou em primeiro lugar com uma conversa com a família onde foi explicado qual era a finalidade do mesmo e foi pedida a autorização escrita para a realização do mesmo (cf. Portefólio de uma criança, em Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório). Este elemento de avaliação está concentrado na descrição das conquistas e aprendizagens demonstradas pela criança, através de fotografias, pequenos comentários relativos aos momentos registados, e em caso de existir comentários da criança, os mesmos foram incluídos.

Concluindo, ao longo do percurso da prática profissional, tive sempre em atenção o bem-estar do grupo, as suas conquistas e o seu desenvolvimento, através do respeito pelos ritmos de cada um, as suas necessidades e interesses.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

O presente capítulo apresenta e justifica a investigação realizada no decorrer da prática. Em um primeiro momento, irá ser apresentada e fundamentada a problemática emergente da PPSII decorrente em Jardim de Infância. Posteriormente, irá ser apresentada revisão de literatura realizada, a partir das seguintes **questões de investigação: (i) Quais são as concepções das crianças sobre o tema? (ii) De que forma o ambiente educativo e a atitude do/a educador/a podem ter influência na resolução de conflitos? (iii) Quais são as estratégias mais eficazes para a resolução de conflitos?**

Seguidamente, irá ser apresentado o roteiro metodológico e ético que guiou a minha prática e, de seguida, a apresentação e discussão dos dados obtidos.

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

Ao chegar à sala das Panteras, o espaço onde decorreu a PPS II, foi possível observar um grupo muito *enérgico, curioso* e pronto para novos desafios, apesar de ainda estar em adaptação, pois o início da minha prática apanhou ainda o princípio do ano letivo (início de outubro), mas apesar de tudo, existia alguma frequência em ocorrência de conflitos, o que me fez com que observasse mais esse tipo de comportamentos, podendo ser estes potenciais alvos de reflexão e, posteriormente, de uma intervenção.

Sendo um grupo muito interativo e responsivo ao meio que o envolvia, existia uma grande frequência de conflitos, em maior parte das vezes devido à partilha de brinquedos, áreas, entre outros.

Segundo Silva, Veríssimo e Santos (2004),

é no jardim-de-infância que as crianças começam a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares. É nesse espaço feito de comunicações interpessoais que se vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar (p.109).

A criança, através dos conflitos e das interações que faz ao longo do seu dia a dia no jardim de infância, desenvolve-se a vários níveis, pois através dessas interações a mesma adquire uma série experiências e saberes que lhe permite desenvolver a sua autonomia e independência. Segundo Silva et. al. (2016), as aprendizagens realizadas

pelas crianças no ensino pré-escolar têm continuidade ao longo da sua vida, o que é essencial para um cidadão da nossa sociedade. Dentro dessas aprendizagens, as autoras consideram quatro componentes fundamentais:

1. A construção da identidade da criança, que “passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” e “a construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (p. 34).
2. Independência e autonomia, onde a criança de forma progressiva aprende e ser independente, ou seja, a “cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição”, enquanto a autonomia “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança” (p. 36).
3. A consciência de si como aprendiz, que passa por “as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (p. 37).
4. Convivência democrática e cidadania no Jardim de Infância passa por as crianças exercerem “o seu direito de participar . . . num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades” (p. 39).

Através da observação dos comportamentos, em certos momentos, conflituosos, como também por intermédio das interações e entreajudas presenciadas, surgiu o interesse pelo tema da **cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de Jardim de Infância.**

M.P.: *Eu sei todas, olha, triângulo, retângulo...*

F.L.: *Quadrado...*

M.P.: *F., não, sou eu que digo...*

F.L.: *Mas eu também sei!*

Estagiária: - *Tenho uma sugestão, digam os dois.*

(disseram juntos)

- *E as cores?*

(Começaram os dois a dizer ao mesmo tempo)

M.P.: *Não, sou eu que digo!* (Excerto de nota de campo nº 71, 17 de janeiro de 2023).

## **4.2. Revisão da leitura**

### 4.2.1. Conceito(s) de conflito

Conflito vem do latim *conflictus* alteração; desordem; pendência; choque; embate; luta; oposição; disputa (Dicionário Priberam). Segundo Robbins (2005), o conflito é entendido como “um processo que tem início quando umas das partes percebe que a outra parte afeta, ou pode afetar, negativamente alguma coisa que a primeira considera importante” (p. 326). Já em conformidade com Laeng (1973), o conflito é uma “contraposição irresoluta de tendências antagônicas . . . um conflito interior entre motivações ou deveres, decisões ou escolhas que ficam em suspenso por ambivalências afetivas, carências ou inaptações ambientais, falta de certeza” que resulta num “estado de sofrimento ansioso” (p. 99).

Segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), em contexto de jardim de infância, as crianças “experimentam uma grande variedade de dificuldades sociais que, por sua vez, podem ter uma grande variedade de causas subjacentes” (p. 14), o que origina um “confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et. al., 2016, p. 39).

Contudo, deve ter-se em consideração que, segundo Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021), a organização do grupo e “as regras que são construídas por todos e para todos surgem muitas vezes a partir de situações de conflito e permitem evitar conflitos futuros.” (p. 120), sendo assim essencial a criação de regras de convivência na sala de forma a tentar evitar ou remediar os conflitos, mas tendo em atenção que a existência dessas regras não anula o surgimento de conflitos. Desta forma, segundo Tomás (2010), os conflitos podem ser a nível “interpessoal, intrapessoal, manifesto e

latente” (p. 19): Em conformidade com esta autora, é considerado um conflito interpessoal quando o mesmo surge entre duas ou mais pessoas; um conflito intrapessoal acontece quando o mesmo é diretamente direcionado ao indivíduo; enquanto o conflito manifesto, é quando o indivíduo em questão se manifesta através de gestos ou palavras. Por fim, o conflito latente, acontece quando a situação conflitual não se manifestou.

O conflito é inevitável ao longo das nossas vidas, desde a infância até ao fim da vida, mas é na infância que o cidadão aprende a gerir as suas emoções, assim sendo podemos considerar que o conflito faz parte do seu desenvolvimento físico e psicológico. O mesmo é considerado “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (Caetano, Neves, & Ferreira, 2011, p. 583).

Formosinho et. al. (1996) consideram o conflito algo inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo, ou seja, assim o educador pode tirar partido do aparecimento de conflitos de forma a promover o desenvolvimento social das crianças.

#### 4.2.2. O papel do conflito no desenvolvimento da criança

Após o aprofundamento do conceito de conflito, é importante entender qual é o seu contributo para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar; segundo Formosinho et. al. (1996), a criança constrói a sua moralidade à medida que se vai relacionando com os outros e com o meio que a rodeia. Em conformidade com Elkin (1968), podemos considerar o processo de socialização como um processo de aprendizagem e de internalização dos valores, crenças e normas do grupo social a que pertencemos, através do qual nos tornamos membros integrados da sociedade, sendo este um processo vitalício. Existe uma socialização primária, que ocorre durante a infância e a mesma acontece principalmente no contexto familiar e consiste na aprendizagem da linguagem, regras básicas da vida em sociedade, valores morais e modelos de comportamento do grupo a que se pertence. Posteriormente, surge a socialização secundária, ou seja, a que ocorre ao longo de toda a vida (na escola, grupos de pares, entre

outros), é onde acontece a formação complexa da personalidade social do indivíduo e se a mesma não tiver as bases da socialização primária pode ser gerador de conflito.

Tendo em conta que o conflito é uma situação decorrente da interação social entre pares na sala de Jardim de Infância, deve considerar-se este como uma oportunidade de desenvolvimento do grupo: cada criança aprende a refletir e fortalecer o seu conhecimento, através de exploração de novas soluções para os seus problemas. Segundo Brás e Reis (2012), “as relações sociais assumem um papel fulcral no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação”, e também “comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor”” que “constituem exemplos expressos de aptidões sociais. As crianças que são capazes de as demonstrar serão bem-sucedidas nas relações que estabelecem” (pp. 137-138).

Tendo em conta o ponto de vista de Caetano et. al. (2011), o conflito é visto “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (p. 583).

A criança, ao longo da sua vida escolar, vai adquirir uma série de experiências e vivências que a vão ajudar a estruturar o seu pensamento moral, mas, segundo Elkin, (1968), “no princípio a criança considera o certo a vontade do adulto, mais tarde encara o comportamento em termos de suas consequências e somente mais tarde ainda fica capacitada a colocar-se no lugar de outros e julgá-los pelas suas motivações e intenções” (p. 36). Com efeito, à medida que a criança vai crescendo, a mesma vai de forma progressiva ser cada vez mais capaz “de formar relações com os colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 572). Por essa razão, o/a educador/a de infância tem um papel fundamental na aquisição de valores morais da criança, pois é o adulto que dinamiza e promove o desenvolvimento social do grupo “assim, os educadores devem procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si” (Brás & Reis, 2012, p. 138).

A criança tem o adulto como modelo na sociedade: a mesma observa e reproduz o comportamento do adulto, por isso, segundo Brás e Reis (2012), a criança tem de estar inserida num “ambiente relacional securizante, pautado pela existência de regras claras e eficazes, no qual se sentirão seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, de modo a poderem estabelecer relações de empatia com os outros, ao mesmo tempo que consolida a sua autoestima” (p. 138), sendo este ambiente proporcionado pelo educador.

Em conformidade com os mesmos autores, o/a educador/a “enquanto mediador do processo educativo” tem que “fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (p. 138).

O/A educador/a, para além do seu papel de interventor/a, desempenha também o papel de observador/a que estará atento/a à recolha de informação relevante para a avaliação e acompanhamento das competências sociais das crianças que supervisiona, a essência das relações estabelecidas entre a criança, os seus pares e os adultos é um exemplo de aspetos observáveis que ajudam o educador a identificar e compreender certas limitações ou dificuldades no processo de desenvolvimento social das crianças (Brás & Reis, 2012). Segundo Vale (2009, citado por Brás & Reis, 2012), “estes planos de ação devem possibilitar que as crianças ultrapassem eventuais dificuldades, podendo evitar ou minimizar problemas de comportamentos inclusivamente em crianças pautadas por menores habilidades ao nível do desenvolvimento social” (p. 138).

#### 4.2.3. O papel do/a educador/a na gestão dos conflitos entre pares

As crianças, enquanto indivíduos em pleno desenvolvimento, ainda não conseguem resolver de autónoma os conflitos que surgem; é nesse momento que intervém o/a educador/a. Nos momentos de conflito, surgem oportunidades para o/a profissional de educação, sendo estes momentos favoráveis para a implementação de estratégias e para utilização de instrumentos variados de forma a estimular a gestão dos conflitos de forma autónoma e eficaz pelas crianças.

O/A educador/a é o/a mediador/a dos conflitos, não é da sua competência resolver pelas crianças os conflitos, mas sim mediar os mesmos. Segundo Morgado e Oliveira (2009),

a mediação é um processo flexível, de carácter voluntário e confidencial, conduzido por um terceiro imparcial – o mediador – que promove a aproximação entre as partes em litígio e que as apoia na tentativa de encontrar um acordo que permita pôr termo ao conflito. Abordar as disputas escolares através da mediação origina um contexto onde o conflito é encarado como natural, o que permite protagonismo aos intervenientes, enquanto que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados (p. 43).

Tendo em conta que as crianças estão em pleno desenvolvimento e nem sempre conseguem resolver os conflitos da melhor forma, a intervenção do/a educador/a pode ser necessária, mas não de uma forma qualquer: para Hohmann e Weikart (2011) temos que abordar a situação com calma; ter em conta os sentimentos de ambas as crianças, e recolher informações essenciais sobre o conflito; definir o problema de forma sintetizada com as crianças, perguntar se o que estão a dizer corresponde ao que aconteceu; pedir soluções, desta forma as crianças comunicam entre si, discutindo ideias e estratégias de resolução; repetir as propostas de soluções e pedir às crianças que tomem as decisões; encorajar as crianças a porem em prática as sua decisões; e por último o/a educador/a deve estar preparado para dar apoio ao seguimento dos acontecimentos.

Segundo Piscalho e Simão (2014),

um dos objetivos primordiais dos docentes deveria direccionar-se para ajudar as crianças, desde o contexto pré-escolar, a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem a sua aprendizagem, monitorizarem os seus avanços, e ainda a interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente (pp. 173-174).

Tendo em conta Hohmann e Weikart (1997), o adulto tem que pensar em primeiro lugar no bem-estar da criança, de forma que a criança se sinta segura e não em estado de nervosismo por estar em algum conflito, assim “os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimento, lhes permitam funcionar como aprendizes ativos, e partilhem o controlo com elas, em vez de as tentar dominar ou ignorar” (p. 65), pois, se a criança sabe que tem um adulto seguro e que lhe confie segurança ao seu lado

isso gere “a sensação de ser amado e acarinhado” que são essenciais para a criança se sentir respeitada e admirada, que por sua vez “são as bases de uma sensação interior de respeito e admiração, os padrões internos que guiam o comportamento” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 176). Segundo estes autores, quando a criança sente o “olhar de desapontamento” por ter batido num amigo, “tem uma sensação de perda porque não recebe o olhar carinhoso de quando se porta bem”, assim, “se nunca tivesse experimentado estes sentimentos positivos, não haveria sensação de perda ou de frustração que o motivassem interiormente a modificar o comportamento” (p. 176), pode-se afirmar que “os educadores que demonstram compreensão, que escutam as crianças com atenção e depois descrevem os processos necessários à realização das atividades . . . desenvolvem um clima cooperativo” (p. 86).

O diálogo interativo tem uma grande importância na resolução de conflitos, e o educador tem de ter consciência da sua importância, de forma a aumentar o leque das aprendizagens da criança, assim, os educadores têm de ter “um bom conhecimento dos conteúdos curriculares, a fim de se envolverem em interações que englobam não apenas o *quê* (conteúdo) mas também o *como* (processo) da aprendizagem” (Folque, 2018, p. 91).

Segundo Amante (citado por Folque, 2018),

os educadores de infância desempenham um papel importante ao apoiarem as crianças na resolução conjunta dos problemas em tarefas que não eram capazes de resolver sozinhas . . . e, também, meditando as interações das crianças e gerindo os conflitos que surgiam, promovendo a participação de todas as crianças nas atividades e encorajando a colaboração entre elas (p. 99).

#### 4.2.4. Estratégias para a resolução de conflitos entre pares

A intervenção do/a educador/a é necessária de forma a gerir os conflitos que surgem entre pares: este/a deve manter uma postura *calma* e *serena* de forma a dar segurança as ambas as partes que estão envolvidas. Na perspetiva de Brazelton e Sparrow (2013), o/a educador/a deve ajudar as crianças quando estas se sentem frustradas devido

a um conflito; deverá sensibilizar as duas partes envolvidas para os seus sentimentos os os sentimentos do outro.

Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) apresentam a seguinte estratégia de resolução de conflitos:

- Assim que detetar o conflito, intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo o que ponha em perigo a segurança da criança;
- O educador tem que usar uma linguagem verbal para identificar os sentimentos e preocupações das crianças;
- Pedir as crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos;
- Pedir as crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema;
- Dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de concretizar;
- Evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- Quando se para um comportamento inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças;
- Antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto (p. 85).

Em concordância, Post e Hohmann (2004) sugerem a seguinte estratégia de resolução do conflito:

- Dar tempo às crianças para resolver os problemas com que se deparam;
- Apoiar as crianças a resolver conflitos sociais;
- Respeitar as preferências e temperamentos das crianças;
- Observar e ouvir as crianças;
- Olhar para as ações das crianças a partir do seu ponto de vista;
- Olhar para as ações das crianças a partir do seu ponto de vista;
- Ajudar as crianças a alcançar aquilo a que se propuseram (pp. 74-88).

De facto, abordar de forma correta o conflito é fundamental para a segurança das crianças, pois “a confiança das crianças nos adultos permite-lhes aventurar-se em ações

sabendo que as pessoas de quem estes dependem lhe darão o apoio necessário à realização de tarefas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 65).

As crianças desde muito novas envolvem-se em atitudes discriminatórias e em conflitos. Estes podem ser excelentes oportunidades para discutir os sentimentos das pessoas, suas motivações, capacidades e direitos, e ajudar as crianças a tomarem em consideração a diferença, a desenvolver o raciocínio moral e ir progressivamente regulando o seu comportamento em relação estreita com a comunidade de que fazem parte [Folque (coord. Santos), 2018, p. 51].

### 4.3. Roteiro metodológico e ético

Tendo em consideração a temática do estudo – “**A cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de Jardim de Infância**” – sustentada nos **objetivos** definidos à priori – **(i) compreender as concepções das crianças sobre o tema (ii) perceber de que forma o ambiente escolar e a atitude do educador podem ter influência na resolução de conflitos; (iii) encontrar estratégias para a resolução de conflitos**, optei por um estudo de natureza qualitativa uma vez que a mesma é “rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16).

A escolha de uma metodologia qualitativa para a presente investigação, é consequência do entendimento de que a mesma se caracteriza, segundo Bogdan e Bilken (1994), pela “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (p. 16), isto é, compreender um fenómeno de forma qualitativa, pressupõe contacto direto e uma certa ligação com as crianças, não trazendo causas externas ao ambiente, uma vez que, segundo os mesmos autores, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16).

Segundo Psathas (1973, citado por Bogdan & Bilken, 1994), os investigadores “em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem"” (p. 51).

Relativamente ao **método**, o mesmo assumiu as características de **estudo de caso**, pois que tal metodologia consiste na investigação de “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2003, p.32). Parafraseando Bogdan e Bilken (1994), o estudo de caso é esclarecido como “observação detalhada dum contexto,

ou indivíduo” (p. 89), ou seja, “em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2003, p. 21).

Visto que se trata de uma pesquisa empírica que estuda um fenómeno atual no seu contexto de vida real (Yin, 1994), na presente investigação, os **participantes do estudo** foram todas as crianças do grupo de Jardim de Infância onde estive inserida; neste sentido, o foco de estudo diz respeito à cooperação entre pares e à gestão de conflitos numa sala de Jardim de Infância, visto que quando falamos acerca de um grupo, numa organização, como foco de estudo,

estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras (Bogdan & Bilken, 1994, p. 91).

É fundamental salientar a dimensão ética da investigação, neste sentido, indo ao encontro do que está mencionado no roteiro ético (cf. Anexo E. Roteiro ético), baseado nos *Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com crianças*, definidos por Tomás (2011) e os *Princípios para uma Ética Profissional*, segundo a *Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI, 2012), sendo fundamental mencionar que tive sempre em atenção a privacidade de todos os participantes.

Foram privilegiados os seguintes princípios: **objetivos do trabalho**, foram explicados aos pais através do consentimento informado, à equipa educativa teve acesso a partir de conversas informais e as crianças não tiveram acesso de uma direta; **custos e benefícios**, os objetivos da presente investigação têm bastantes benefícios para o grupo em causa, a participação nesta investigação não implica nenhum risco para a criança; **respeito pela privacidade e confidencialidade**, garantia que os dados de identificação de cada criança serão ocultados e que não haverá partilha de informação sobre as famílias ou as crianças; **decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir**, as crianças são livres de participar ou não e de sair da investigação quando assim o entenderem (Tomas, 2011); **planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação**, sempre com o apoio e contribuição da educadora cooperante; **consentimento informado**,

as famílias e a equipa educativa tiveram acesso à forma como o trabalho iria ser desenvolvido; **uso e relato das conclusões**, estas são partilhados e refletidas diariamente, com a educadora cooperante; **possível impacto nas crianças, famílias ou equipa**, existe um incentivo para cada criança a participar de forma a afirmar a(s) sua(s) ideia(s) perante o grupo e/ou equipa educativa da sala; **informação às crianças e adultos/as envolvidos/as**, durante todo o processo da investigação todos os intervenientes estavam informados sobre o trabalho que está a ser desenvolvido na sala; **tratamento de dados**, as famílias e a equipa educativa, foram informadas relativamente ao tratamento de dados.

Relativamente às **técnicas de recolha de dados** adotadas, fundamentando-as teoricamente, e a pertinência das mesmas, começo por salientar que, no decorrer da investigação, procedi à: **(i) observação participante e não participante**; assim sendo, a observação é uma prática constante na minha ação dentro da sala, ocorrendo nos diversos momentos diários. Segundo Caria (1999, citado por Tomás, 2011) “a observação . . . é um processo de recolha de dados empíricos durante um período de tempo alargado” (p. 148), existindo “duas dimensões fundamentais para o sucesso da observação participante: a crítica auto-reflexiva . . . e a questão da articulação «estrutura-acção na análise das práticas sociais»” (p. 149). No que se refere à observação participante, esta implica que “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121).

Relativamente ao segundo tipo de observação, a participação não participante, o “observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 120). Como **instrumentos da observação**, foi utilizado o **diário de bordo que compila as notas de campo e as reflexões diárias registadas**, através dos quais são registadas, de forma detalhada, os acontecimentos relevantes na sala, como por exemplo, a participação das crianças nas rotinas e decisões sobre o que cada deseja realizar, interações entre os mesmos, entre outros e (ii) os **registos fotográficos** (cf. Anexo A. Portfólio da PPS II, em Anexos ao Relatório).

Para além das técnicas e dos instrumentos referidos, recorri à **pesquisa documental**, consultando alguns documentos orientadores da OS; i) a uma entrevista

semiestruturada à diretora técnica da OS e uma outra entrevista à educadora cooperante da PPS II. (Cf. Anexos F a J. Guiões e transcrições das entrevistas realizadas à diretora técnica da OS e à educadora cooperante da PPS II) e iii) uma conversa informal com as crianças do grupo da PPS II (cf. Anexo L. Guião e respostas das crianças na conversa informal realizada).

Por fim, recorri a uma **técnica de análise de dados**, nomeadamente à **análise de conteúdo**, sendo esta, segundo Berelson (1952, 1968, citado por Carmo & Ferreira, 2008), “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifestado das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p. 269).

#### 4.3.1. Participantes do estudo

Para a realização da investigação, a amostra foi recolhida em contexto de Jardim de Infância no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Em relação ao número de participantes na investigação, decidi selecionar todo o grupo da sala das Panteras, ou seja, um total de 25 crianças, das quais todas foram observadas diretamente ao longo dos dias que estive inserida no contexto. Do número total de crianças da sala das Panteras, apenas 12 crianças mostraram interesse em cooperar. Para realizar o presente estudo, fizeram parte da amostra 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (cf. Tabelas 2 e 3).

**Tabela 1**

*Sexo dos participantes da amostra*

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>
Feminino	15
Masculino	10
Total	25

Tabela 2 - Faixa etária dos participantes da amostra

Faixa etária	Frequência
3 anos	4
4 anos	13
5 anos	6
6 anos	2
Total	25

#### 4.4. Apresentação e discussão dos dados

No presente capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos nesta investigação. Em primeiro lugar, irá ser analisado e discutido a percepção da educadora cooperante sobre o tema. Em seguida, irão ser apresentados os dados relativos ao destaque que as crianças conferem à cooperação entre pares e à gestão de conflitos.

Tendo em conta as informações recolhidas em um dia tipo do grupo e devido à frequência da ocorrência dos conflitos, foram registados apenas os mais relevantes (cf. Tabela 4). Ao analisar os seguintes registos, é possível observar que a maior ocorrência de conflitos está relacionada com a questão da partilha, correspondendo 52,38% aos conflitos, existindo também uma grande incidência relativamente a conflitos que incluem atos mais violentos, equivalendo 42,85%. O incidente de desrespeito pelos seus pares teve um resultado de 4,76%.

**Tabela 3**

*Número de conflitos identificados*

Género do Conflito	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Partilha	11	52,38%
Agressividade	9	42,85%
Respeito pelo outro	1	4,76%
Total	21	100%

Como já mencionado anteriormente, a criança passa por uma serie de desafios e mudanças, sendo uma delas passar da fase do egocentrismo para a partilha com os outros, sendo isso uma transação difícil de fazer, e tem que se ter em conta que

é no jardim-de-infância que as crianças começam a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares. É nesse espaço feito de comunicações interpessoais que se vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar (Segundo Silva, Veríssimo e Santos, 2004, p.109).

#### 4.4.1. Perceção da educadora cooperante sobre a cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de JI

De forma a conhecer a perceção da educadora cooperante da sala sobre a cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de JI e quais as práticas que desenvolve a este nível no contexto da educação pré-escolar, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Cf. Anexos F a H).

**Tabela 5**

*Opinião da educadora sobre as interações entre pares e a cooperação*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Influencia das interações no desenvolvimento da criança	Observação/Imitação
	Posição/organização da sala
A relevância do modelo curricular na cooperação entre pares	Movimento da Escola Moderna

Na tabela 5 pode verificar-se que, na opinião da educadora, as interações apresentam momentos muito vantajosos para as crianças, pois proporcionam oportunidades para o seu desenvolvimento, pois através da observação/imitação dos pares “aprendem . . . sobretudo num grupo heterogéneo . . . as mais pequenas sentarem-se perto das mais crescidas e ficarem às vezes a observar as mais crescidas, outras vezes a imitá-las, a fazer desenhos, também nas brincadeiras”, mas na opinião da mesma se a

organização da sala não for corretamente pensada “acaba por . . . não facilitar muito as interações” o que pode influenciar no desenvolvimento das crianças.

Estes resultados vão ao encontro do que nos diz Formosinho e Araújo (2018): “é pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e de recreação de intersubjetividade com os outros (p. 117).

A educadora menciona também q o modelo curricular utilizado na sala de atividades (o MEM) pode influenciar, do ponto de vista da organização do espaço educativo, de forma a proporcionar mais interações, mas opina que “as crianças podem aprender umas com as outras e ela próprias constroem o seu próprio currículo, porque eles ao construírem o seu próprio currículo são eles que vão dizer o que vão trabalhar na sala”.

#### **Tabela 4**

*Opinião da educadora sobre os conflitos e as estratégias utilizadas*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Principais intervenientes na resolução de conflitos	A criança tem de ser capaz de resolver os seus conflitos
Quando devem ser implementadas estratégias	Estratégias implementadas logo após o conflito
Família e a resolução de conflitos	Parceria Escola-família

De acordo com os dados recolhidos, a educadora inventiva as crianças “para que eles resolvam sozinhas os conflitos”. Em relação às estratégias que devem ser implementadas e quando o devem ser, a educadora é de opinião que “se elas não conseguirem e vierem ter connosco, pronto, tentamos ajudá-los a resolver, se mesmo assim não conseguirem resolver, como por exemplo, dizemos “vai lá conversar com ele”, “vai lá perguntar porque que fez”, “vai lá..”, mas se esse tipo de estratégia não resultar “acompanhamos a criança até junto do local do conflito ou então se vierem todos ter connosco tentamos resolver ali todos juntos”, a educadora também utiliza um dos

momentos da semana para este tipo de assunto, pois, segundo a mesma “os conflitos também são muitas vezes resolvidos na reunião de conselho.

A família também tem uma forte influência na capacidade de as crianças resolverem os conflitos que acabam por surgir no seu dia a dia no JI pois, a educadora é de opinião de que, se os pais vão

incentivando os seus próprios filhos a partilharem com os outros, as brincadeiras, o espaço, os brinquedos, há crianças que só brincam com aquele seu amigo e não deixam outros a entrar na brincadeira e nesse sentido acho que os pais deviam inculcar que os filhos a partilhar com os outros. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

**Tabela 5**

*A perceção da educadora sobre o conceito de partilha*

Categoria	Subcategoria
Conceito de Partilha	O que é?
	Aquisição da partilha
Comportamento de partilha	Circunstâncias
	Idades

No que diz respeito ao conceito de partilha, a educadora considera que a sala é de todos, mas ao mesmo tempo têm que “saber que o que está dentro da sala não é de ninguém e é de todos e poderem partilhar e emprestar” e caso as outras crianças querem brincar na área, a criança tem que conseguir ter noção que “*Ok, já tive algum tempo a brincar aqui, agora saio para que outro possa brincar*”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

O conjunto de vivências que as crianças passam acabam por influenciar em muitos aspetos, sendo um deles o facto da aquisição da noção que tem que partilhar com os outros, sendo esta fulcral, mas segundo a educadora “umas têm mais facilidade de partilhar, até porque crescem numa família que têm irmãos e mesmo que não sejam

incurtidas pelos adultos, entre elas vão aprender a fazer isso, outras, que são filhos únicos se calhar têm um pouco mais dificuldade e o adulto precisa de acabar por intervir um pouco e não quer dizer que não haja crianças que sejam filhos únicos e que não tenham essa facilidade”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

Relativamente aos comportamentos de partilha, são facilmente visíveis na sala de atividades “nas brincadeiras, nos trabalhos, às vezes partilham os lápis, as canetas, nas áreas e nos brinquedos, no exterior”, mas também tem de se ter em conta a idade das crianças que apresentam mais dificuldades, pois “as crianças de 3 anos têm um pouco mais dificuldade em conseguir partilhar”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

### **Tabela 6**

*A percepção da educadora sobre a escolha dos pares*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Escolha dos pares	Intencional
	Por sexo
	Com intervenção do adulto
Estratégias	Estratégias de incentivo da escolha dos pares

A análise dos dados recolhidos releva que a educadora considera que, apesar da temera idade, as crianças sabem escolher o que querem fazer e com quem, quer que seja “por causa do sexo, seja por causa de ser uma criança de idade próxima a sua”, existindo sempre um propósito na escolha dos pares, ou por conhecerem as crianças de referência dos anos anteriores ou fora da escola, “no fundo há sempre ali alguma coisa que os leva nas interações, procurarem alguém, sem ser ao acaso”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

O sexo das crianças pode influenciar a escolha dos seus pares, pois segundo a educadora, as crianças de sexo masculino têm tendência a brincar com o mesmo sexo devido ao “tipo de brincadeira, de super-heróis”, sendo que o sexo feminino tem a mesma tendência, pois “gostam muito de ir para a casinha”, ou, dependendo das idades “algumas meninas gostam mais de mesa e de trabalhos e cadernos, os trabalhos, os desenhos e

assim, acabam por acompanhar com essas meninas ou rapazes que gostam de este estilo de brincadeiras”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

A profissional de educação entrevistada é de opinião que se deve incentivar a “brincarem com outras crianças que não aquelas que estão sempre habituadas a brincar porque . . . às vezes também se aprende coisas diferentes com amigos que não costumamos brincar e acaba por ser bom”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

Relativamente às estratégias que se deve utilizar para incentivar as crianças, a principal que a educadora refere é o diálogo, mas não se deve inculcar a uma criança que “vá brincar com a outra, isso eles escolhem, pode ser quem eles quiserem” (Excerto da entrevista à educadora cooperante). Cabe, pois, ao/à educador/a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da capacidade de resolução de conflitos “tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros” (Silva et. al., 2016, p. 9).

#### 4.4.2. Fatores que influenciam a cooperação e a gestão de conflitos entre pares

Uma das questões definidas para esta investigação era compreender qual a influência do género e da idade na cooperação, interação e gestão de conflitos entre os pares. Os dados foram recolhidos através de observação da interação das crianças durante três dias, permitindo perceber se estes fatores influenciam ou não estes aspetos.

**Tabela 7**

*Influência do género e da idade na cooperação, interação e gestão de conflitos entre os pares*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Determinantes das	Sexo da Criança	Meninos	Só com meninas	1	10%

preferências das crianças		Só com meninos	3	30%
		Ambos os sexos	6	60%
		<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>
	Meninas	Só com meninas	7	46,67%
		Só com meninos	2	13,33%
		Ambos os sexos	6	40%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>		

A tabela anterior indica que a maior parte das crianças participantes consideram que as interações se caracterizam por ser uma relação que pode ser praticada tanto por crianças do mesmo sexo (só masculino ou só feminino), 10% no caso dos meninos e 46,67% no caso das meninas, como por crianças com sexos diferentes (feminino e masculino), havendo uma percentagem de 60% nos meninos e 40% nas meninas. Podemos também inferir que, apesar das crianças de sexo feminino brincarem ou com os ambos os sexos, como também com o sexo oposto, a predominância é brincarem apenas com crianças do mesmo sexo (cf. Anexo M - Frequência de interação por idades e sexo), enquanto as crianças de sexo masculino, de forma predominante, brincam com ambos os sexos (60%), existindo uma variedade tão grande de idades e tantas variações a nível do fator idades que pode acabar por criar conflitos entre pares.

### Tabela 8

#### *Idade das crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Interação / cooperação	Determinantes das	Idade da criança	Mesma idade	16	23,53%

	preferências das crianças		Idades diferentes	13	19,12%
			Ambas as situações	39	57,35%
			<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

Através da tabela 10, é possível constatar que a maioria das crianças participantes, ao nível do fator idade, caracteriza-se por ser uma relação que pode ser praticada tanto por crianças com idades semelhantes como por crianças com idades distintas, mas, como podemos observar na tabela anteriormente apresentada, 57,35% das incidências correspondem a ambas as situações, ou seja, as crianças, em maior parte das vezes não escolhem os seus pares pela idade.

**Tabela 9**

*Problemas de comportamento da criança*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Conflito	Determinantes das preferências das crianças	Problemas comportamentais da criança	Agressões	4	36,36%
			Incompatibilidade de brincadeiras	6	54,55%
			Não partilha de brinquedos	1	9,09%
			<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Através da observação da tabela anterior que teve como base as respostas das crianças à pergunta “*Com quem gostas menos de brincar e porquê?*” (cf. Anexo L), a maioria das crianças participantes consideram que é por incompatibilidade de brincadeiras (54,55%), uma vez que quando lhes foi questionado o *porquê*, obteve-se um maior número de respostas como por exemplo “*Porque nunca brincarmos, brinco sempre com outros, não brincamos muito juntos*”, mas, em contrapartida apenas

uma criança indicou que não brinca com certas crianças por não partilharem os brinquedos ou objetos desejados, ou seja, 9,09% das crianças entrevistadas.

Tal como Laeng (1973) afirma, o conflito é uma “contraposição irresoluta de tendências antagónicas . . . um conflito interior entre motivações ou deveres, decisões ou escolhas que ficam em suspenso por ambivalências afetivas, carências ou inaptações ambientais, falta de certeza” que resulta num “estado de sofrimento ansioso” (p. 99), ou seja, o conflito da criança aparece quando alguma coisa que não está ao seu agrado acontece, assim a mesma reage perante o ambiente existente.

Como foi referido no capítulo anterior, o conflito é uma situação decorrente da interação social entre pares na sala de Jardim de Infância e assim, deve ser considerado como uma oportunidade de desenvolvimento do grupo, ou seja, cada criança aprende a refletir e fortalecer o seu conhecimento, através de exploração de novas soluções para os seus problemas. Assim, podemos afirmar que “as relações sociais assumem um papel fulcral no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspectiva do outro, a negociação e a cooperação”, e também “comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor”” que “constituem exemplos expressos de aptidões sociais. As crianças que são capazes de as demonstrar serão bem-sucedidas nas relações que estabelecem” (segundo Brás e Reis, 2012, pp. 137-138).

Assim as crianças, ao entrarem em conflito, quer como se observa na tabela anterior através de incompatibilidade de brincadeiras, quer através de oposição na partilha de objetos, não fazem outra coisa senão aprender, aprende a resolver os seus obstáculos, aprende novas estratégias e soluções, como também aprende a lidar com os seus sentimentos.

#### 4.4.3. Destaque que as crianças conferem às interações e à gestão de conflitos

Apresenta-se, de seguida, o destaque que as crianças da PPS II conferem às interações e à gestão de conflitos no contexto de JI. Para tal, analisaram-se as entrevistas realizadas a 12 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

**Tabela 10**

*Resolução de conflitos ao olhar das crianças – estratégias e possíveis formas de resolver o conflito*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Conflito	Perceção da criança	Resolução de Conflito	Solicitar o apoio do adulto	3	25%
			Conversando e, se necessário, solicitar apoio ao adulto	6	50%
			Abandonar a situação e não pedir nenhum apoio	3	25%
			<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

No que diz respeito ao olhar das crianças e à sua perceção sobre a resolução de conflitos, a maioria dos participantes do estudo considerou que, conversando, resolviam os conflitos; só solicitavam o apoio do adulto em caso que não conseguissem resolver sozinhos (50%), enquanto que 25% dos participantes indicaram que solicitavam o apoio do adulto sem tentar resolver o conflito e outros 25% dos entrevistados mencionaram que abandonariam o conflito e saem “*de perto do amigo*” e vão “*para outro lugar para brincar com outros amigos*”, o que parece ir ao encontro da perspetiva de Lopes, Magalhães e Mauro (2003): “no pré-escolar, geralmente, as crianças adotam como amigo “aquele que está em proximidade física ou, ainda, aquele que possui um alto índice de popularidade no grupo” (p.91). Não obstante, conforme a criança vai crescendo, o conceito de amigo vai mudando.

Tendo em conta a análise das respostas dadas pelas crianças, é possível constatar que o grupo possuía a noção de que os conflitos podem ser evitados, utilizando determinadas estratégias: “*falar e conversar*” são termos que as crianças utilizavam como possíveis formas de resolver os conflitos entre pares. Ao estarmos com um grupo heterogéneo ao nível das idades (3 a 6 anos de idade), existem níveis de desenvolvimento

diferentes, o que acaba por influenciar o surgimento de conflitos no grupo, podendo se observar que uma parte do grupo da PPS II já desempenhava o papel de ator na resolução de conflitos; outra parte ainda necessitava da intervenção mais regular do adulto.

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

Segundo Sarmiento (2009), “a 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).

Com efeito, posso destacar que o contexto em que realizei a minha prática pedagógica, junto com a prática pedagógica da educadora cooperante que me acompanhou contribuíram para o desenvolvimento e construção da minha identidade profissional, tal como Sarmiento (2009) afirma "a construção da identidade profissional requer sempre a acção directa de cada actor social, num processo de permanente relação com múltiplas condições" (p. 47).

O meu percurso da PPS II foi muito enriquecedor, no sentido em que no contexto de jardim de infância, encontrei uma realidade diferente do que estava habituada e, assim, tive de me adaptar às características do meio e do grupo de crianças. Foi necessário ter em conta “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos, requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p. 86).

Na reunião da manhã a Z. disse que queria escrever no seu caderno:

M.P: *Ela disse iescrever* (rindo)

M.F. e N.F: *Pois foi* (rindo)

Estagiária: *Não é motivo para rir, como sabem a Z. fala outra língua em casa para além do português, ela vem de outro país. E línguas diferentes falam-se com acentos diferentes e quando falamos várias línguas às vezes misturamos os acentos.*

M.F: *Pois é, ela é da Ucrânia, fala ucraniano, é normal* (Nota de campo nº 75, 31 de janeiro de 2023).

Como futura educadora considero importante e fundamental o planeamento antes do agir na sala de atividades perante um grupo de crianças, pois, segundo Silva et. al. (2016),

planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de

aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planejado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (p. 15).

Por isso, ao longo da minha prática, refleti diariamente sobre todos os acontecimentos do dia, de forma a melhorar a minha prática pedagógica a cada dia, adequando a minha prática às necessidades do grupo de crianças e a cada criança individualmente.

Na minha opinião a dramatização correu bem para as crianças das salas do pré-escolar e creche, mas devia ser melhorado para as salas de bebés, pois devia ser mais animado e mais melódico (Nota de campo nº 41, 18 de novembro de 2022).

Considero essencial a ocorrência de processos de tomada de consciência crítica, assim, foi com bastante esforço e muito prazer que levei a cabo a minha investigação. Consegui aprender com cada criança da sala e criar uma ligação muito especial, pois cada criança ensinou-me a ser melhor, a ser segura e a transmitir a mesma, vi uma realidade que, até então, desconhecia e foi fulcral para a construção da minha identidade pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância. Mas, acima de tudo, considero fundamental mencionar o princípio da tolerância, pois em ausência de tolerância por parte dos intervenientes, o conflito ganha um contorno mais acentuado e a sua resolução é impossibilitada.

Tendo em conta a Prática Profissional Supervisionada I e a Prática Profissional Supervisionada II, posso afirmar que foram as duas formas fulcrais para mim, pois tive a oportunidade de sentir na flor da pele a articulação entre o cuidar e educar, compreendendo que não existem uma sem outra.

Nos ambos os contextos de estágio proporcionei sempre um ambiente em que as crianças pudessem sempre ter uma participação ativa no seu próprio conhecimento, tentando ser, eu como futura profissional de educação, apenas o mediador na sala e o ponto de referência quando necessário para o bem-estar das crianças, pois sou de acordo

que tudo tem que partir da criança, não do adulto, a partir dos seus interesses. Um ponto que sempre tentei promover, foi a autonomia da criança face ao adulto, a inclusão de cada criança através de experiências, nunca esquecendo o cuidado de cada ação à luz ética e profissional, respeitando assim, a sua individualidade.

Durante a minha prática ao longo da PPSI, o meu maior desafio foi abordar uma investigação pela primeira vez, a introdução da metodologia do projeto também me desafiou muito, pois o projeto foi um mundo novo que estava a descobrir, através desta metodologia consegui pôr em prática os meus conhecimentos teóricos. Ao longo do projeto, existiram registo variados nos sucedidos, o que me permitiu perceber as evoluções de cada criança, não só a nível individual como também grande grupo.

Em suma, a minha prática profissional contribuiu para a tomada de “consciência da responsabilidade profissional que representa trabalhar com crianças e desenvolver as competências que a tarefa de educar, cuidar e apoiar o seu desenvolvimento exige” (Sanches, 2019, p. 150).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Após a análise de todo o percurso que foi realizado, sinto a necessidade de refletir sobre o trabalho realizado e as limitações sentidas no decorrer da investigação. Considero fulcral mencionar que, nesta investigação, não tive como objetivo alcançar respostas conclusivas, não sendo possível generalizar, uma vez que este se refere somente a um contexto específico. Assim, as conclusões desta investigação apenas são válidas no contexto em que foi estudado.

A investigação surgiu de uma fragilidade identificada por mim no grupo em que realizei a PPS II; tinha e o meu papel como adulto de referência e, por essa razão, tinha de proporcionar estratégias para a resolução dos conflitos que surgiam ao longo dos dias.

Ao longo deste trilha, tive de vivenciar uma série de sentimentos, pensamentos e reflexões, acerca da minha prática perante o grupo e perante a equipa educativa da OS: passei por altos e baixos, por dias que sentia que podia ter sido tudo totalmente diferente e melhor, como também por dias que parecia estar tudo bem. Mas, apesar de tudo, *mergulhei* no mundo da *Sala das Panteras* e tentei conhecer ao máximo cada criança e as suas particularidades, de forma a aperfeiçoar a minha prática perante as crianças, visto que “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, e atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p. 99).

Partindo do ponto de vista dos objetivos estabelecidos para a concretização desta investigação, considero ter chegado às respostas que me tinha colocado. Ao longo desta prática, adquiri uma série de competências e estratégias que antes tinha certas dificuldades, nomeadamente, estratégias de manter a atenção do grupo, formas de o gerir, estratégias para lidar com os conflitos que iam aparecendo, entre outros, e por fim, mas o mais importante, acabei por desenvolver o olhar reflexivo sobre a minha prática, podendo olhar, pensar e agir de uma forma muito mais fundamentada e pedagógica.

Tendo como fundamento tudo o que foi mencionado anteriormente, acho fulcral mencionar o contributo que as práticas profissionais têm no desenvolvimento de um futuro profissional de educação, dado que permitem vivenciar a realidade das salas dos contextos de infância e adquirir novas aprendizagens, estratégias e muito mais através da formação inicial.

Consigo considerar o estágio como uma ferramenta muito importante que contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, estratégias para obtenção da atenção do grupo, de gerir o mesmo, como lidar em situações de conflito entre pares, assumir novas responsabilidades, construir relações solidas com as crianças e com a equipa pedagógica, como também aprofundar cada vez mais a minha visão refletiva sobre as minhas intervenções.

Não posso esquecer de mencionar o facto de que ao longo da PPS, quer em contexto de creche, quer em contexto de pré-escolar tive a oportunidade de fazer parte do dia a dia de várias crianças, tive sempre em atenção para que fosse vista como um adulto de referência e que pudessem apelar sempre que necessário. Quero que o mesmo aconteça enquanto educadora de infância quando terei a minha própria sala, pois, segundo Amante (2015) a relação que o adulto tem com as crianças é um ponto fundamental para a definição da identidade profissional. O mesmo menciona que “é imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o “calor”, mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (p.112). foi a intervenção do adulto em sala que me deu muito a conhecer enquanto futura profissional de educação, pois fui interiorizando e aplicando sempre os princípios para uma boa ética profissional, os compromissos criados com as crianças, com as famílias e com a instituição são essenciais para uma boa relação entre todos. O educador, respeitando o código de ética, faz com que a consideração que têm por ele aumente, assim existindo um fortalecimento da ligação que tem com todos os elementos da instituição, sejam outros educadores, auxiliares, famílias, ou as próprias crianças.

No entanto, relativamente à investigação que foi realizada ao longo destes meses, penso que consegui retirar conclusões pertinentes da entrevista com a educadora cooperante, com a coordenadora pedagógica, com as crianças e das observações que registei. O que ocorre muitas vezes são conflitos à base da partilha, onde as crianças têm os mesmos interesses, ou seja, querem brincar com o mesmo objeto. No que diz respeito às estratégias utilizadas para promover atitudes de cooperação e resolução de conflitos, podem partir de certas atividades, ou do incentivo do adulto de resolução por parte das crianças das situações, não devendo, no entanto, forçar e respeitando cada criança e a forma como ela pretende relacionar-se com os outros

Contudo, ao ter elaborado este relatório, tive a oportunidade de melhorar enquanto futura profissional de educação, pois foi uma investigação enriquecedora, onde tive a oportunidade de alargar o meu olhar investigativo.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In: F. Lemos & M. L. Nascimento (org) *Biopolítica e Tanatopolítica* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores/Edufal.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93. <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: convivência ou sobrevivência*. A esfera dos livros.
- Bee, H. (1986). *A criança em desenvolvimento*. HARBRA.
- Boivin, M. (2011). *Relação entre pares*. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. <https://www.encyclopediacrianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/relacoes-entre-pares.pdf>
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bras, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147.
- Brazelton, B., & Sparrow, J. (2013). *O método Brazelton, A criança e a disciplina*. Editorial Presença.
- Caetano, A., Neves, J., & Ferreira, J. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Escolar Editora.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. e Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério de educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.  
<https://dicionario.priberam.org/conflito>
- Elkin, F. (1968). *A criança e a sociedade*. Bloch Editores.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouse Gulbenkian
- Folque, M. (2018). A pedagogia da inter-ação e FpC. In. I. Santos (Coord.), *Filosofia e crianças Pressupostos e linhas de um curso* (pp. 45-63). Universidade de Évora.
- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2015). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., Mcclellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Hohmann, M., & Keikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª Edição ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laeng, M. (1973). *Dicionário de Pedagogia*. Publicações Dom Quixote.
- Kishimoto, T. & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras em Creche*. Brasília
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional* (11ª Edição ed.). Prentice Hall.
- Lopes, L. W., Magalhães, C. M. & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400013>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morgado, C., Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 43-56.
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas/Revista do GEDEI*, (1).
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-163). Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades Profissionais em Educação de infância. *Locus SOCI@L. fevereiro*, pp. 46-64.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica, 1 (XXII)*, 109-118.
- Tomás, C. A. R. (2010). *Mediação escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Bookman.  
[https://www.academia.edu/6937026/Estudo\\_de\\_Caso\\_Planejamento\\_e\\_Metodos\\_Robert\\_k\\_Yin](https://www.academia.edu/6937026/Estudo_de_Caso_Planejamento_e_Metodos_Robert_k_Yin)

**Documentos consultados:**

- Projeto Educativo [...] (2021).
- Projeto Curricular de Sala [...] (2022).

ANEXOS

| ' ' | ' ' |

ANEXO A.  
Portefólio individual da  
PPS II (cf. Anexos ao  
Relatório)

ANEXO B.  
Fotografias ilustrativas  
da sala de atividades



Figura 2 - Área das Artes



Figura 3 - Área da Matemática e das Ciências



Figura 1 - Área do Tapete e da Biblioteca

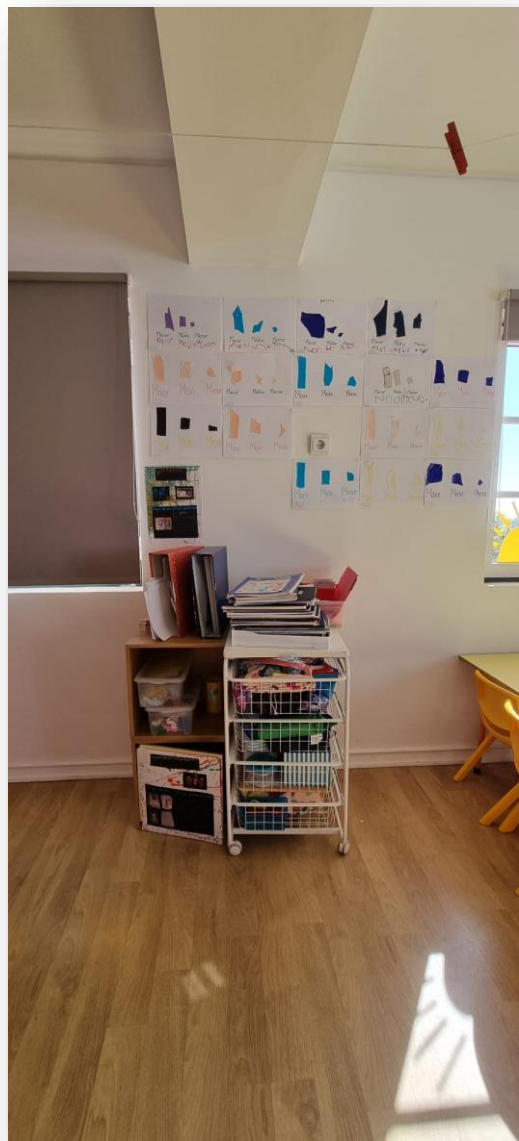


Figura 6 - Área da Escrita



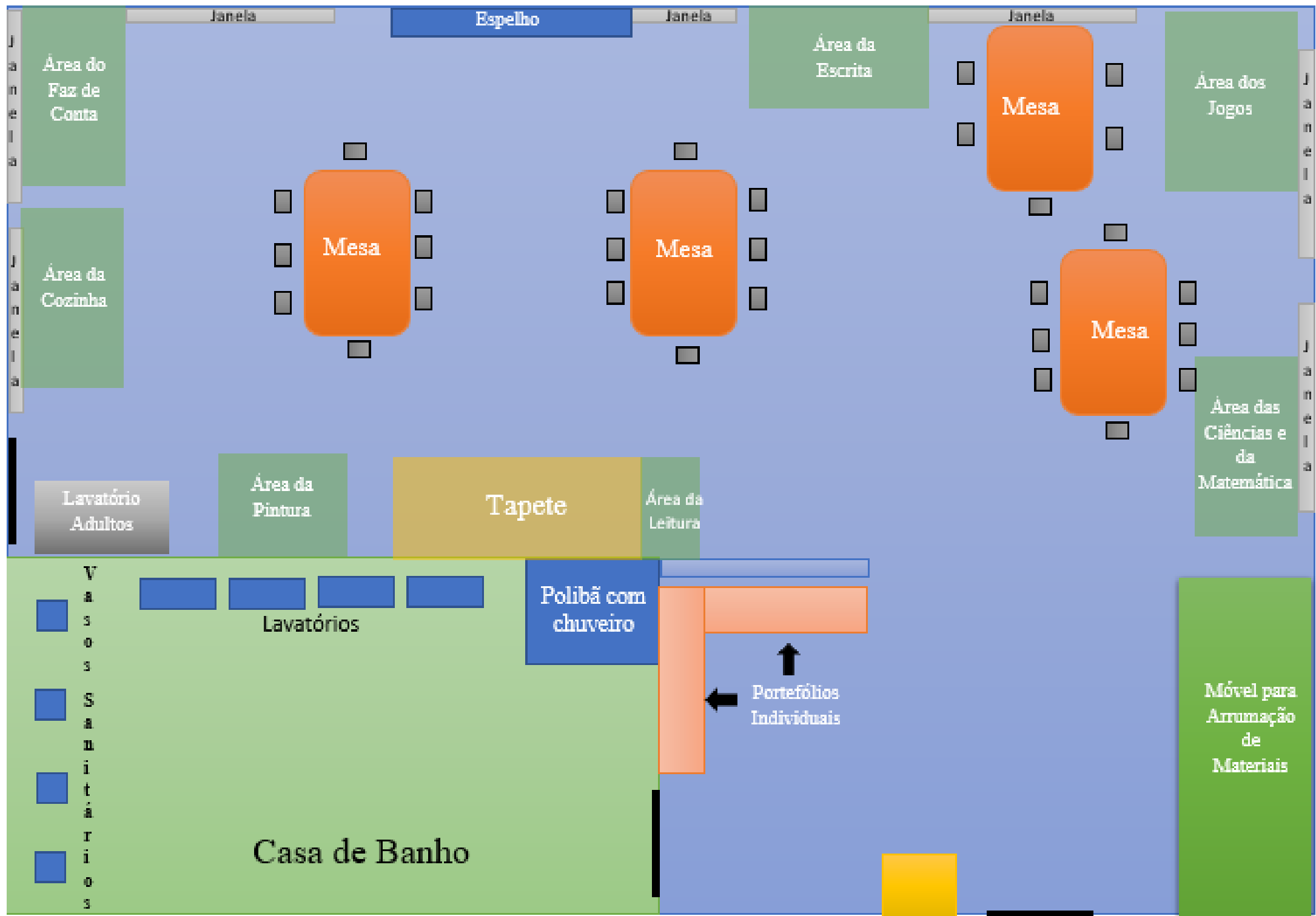
Figura 5 - Área do Faz de Conta



Figura 4 - Área dos Jogos de Mesa

ANEXO C.  
Planta da sala de  
atividades

|| " | | " | ,



## ANEXO D.

Instrumentos destinados à  
gestão e organização da  
rotina diária do grupo

*Instrumentos destinados à gestão da rotina diária*

Mapa do tempo	Através de símbolos acordados com o grupo, a criança marca o tempo que está no respetivo dia, o mês, o dia da semana e ano.
Mapa das presenças	É constituída por um quadro mensal de duas entradas, estando na linha superior os dias do mês e no lado esquerdo, na vertical, encontram-se os nomes das crianças. Diariamente, à medida que as crianças chegam à sala, marcam a sua presença, com ou sem a ajuda do adulto. A criança responsável pelo mapa do tempo, conta quantas crianças estão presentes e por baixo coloca o número total de crianças presentes. Esta é uma forma de trabalhar conteúdos relacionados com a matemática, por exemplo, a contagem e valorização a presença de cada uma das crianças na sala
Quadro de distribuição das tarefas	Este é planeado pela educadora junto com o grupo e alterado de semana a semana. As crianças assumem um papel de responsabilidade por algo, concretizando tarefas diversificadas: chefe de fila da frente e chefe de fila de trás, marcação das presenças, marcação do tempo e dar os lanches. Através deste instrumento, é fomentada a autonomia e o sentido de responsabilidade de cada criança.
Mapa das regras de vida	Encontram-se regras mencionadas pelas crianças, acompanhadas por imagens. Estas regras são sempre discutidas com o grupo e surgem de uma necessidade real a partir de um problema a resolver no grupo.
Mapa dos Aniversários	Fornece informações sobre a data de aniversário de cada criança, assim todo o grupo consegue ter noção dos aniversários, tal como acabam por trabalhar os dias do mês, os meses do ano, entre outras. É comemorado em conjunto com o grupo e equipa educativa de sala e, em alguns casos, com familiares que frequentem outras salas.
Mapa de atividades	Antes de se dirigirem para uma das áreas ou antes de realizar alguma tarefa, cada criança regista no mapa das tarefas o que vai realizar. É um quadro de duas entradas, as áreas de atividades encontram-se na horizontal representadas através de imagens, e na vertical, no lado esquerdo encontra-se os nomes das crianças. Cada criança realiza um círculo nas atividades que deseja e após realizar a atividade, volta ao quadro e preenche o círculo. O quadro tem como objetivo, de forma progressiva, antecipar as atividades, a realizar planos e autorregular o seu trabalho na sala.

Inventários	<p>Nas principais áreas existentes na sala, estão afixadas listagens escritas dos materiais e atividades, as mesmas são ilustradas pelas crianças e as ajudam a recordar e a ver as diferentes possibilidades de atividades nessa área. Tudo é construído pelo educador junto com as crianças.</p>
Diário do grupo	<p>É um registo semanal dos incidentes, desejos, conflitos e relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretende assinar. É constituído por quatro colunas, nomeadamente: Não Gostamos, Gostamos, Fizemos e Não Fizemos. Qualquer criança ou adulto tem a possibilidade de escrever no diário, ao longo da semana. As crianças escrevem o seu nome com ajuda do cartão com o seu nome, ou com ajuda do adulto ou outra criança que deseje ajudar.</p> <p>Todas as sextas-feiras, na Reunião de Conselho, os conteúdos existentes no diário são analisados e discutidos em grande grupo.</p>

ANEXO E.  
Roteiro ético

| | ' ' | | ' ' |

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)</b>	<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada II</b>
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os autores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem;</li> <li>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance;</li> <li>- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança;</li> </ul> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a troca de informações entre a instituição e a Família;</li> </ul> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da Confidencialidade;</li> </ul>	<p>Relativamente ao grupo de crianças, as mesmas não foram informadas de uma forma direta sobre os objetivos da investigação, apesar disso, procurei que as mesmas conseguissem compreender o porquê de me encontrar na instituição socioeducativa, mais especificamente na sala deles e questionando-os logo desde o primeiro dia se desejavam cooperar comigo.</p> <p>As famílias foram informadas através do consentimento informado que lhes foi entregue através de conversas informais.</p> <p>A equipa educativa teve acesso aos objetivos através de várias conversas informais.</p>

<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças . . . a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserido no seu contexto;</li> <li>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance;</li> <li>- Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma;</li> </ul>	<p>Os objetivos da presente investigação têm bastantes benefícios para o grupo em causa.</p> <p>Possibilitando ao grupo momentos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver sentido de responsabilidade;</li> <li>- Ouvir e respeitar a opinião dos outros;</li> <li>- Ser agentes ativos e conscientes das suas decisões, dando-lhes voz.</li> </ul> <p>A participação nesta investigação não implica nenhum risco para a criança para além dos riscos normais do quotidiano, esta intervenção não invade a privacidade da criança.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>A privacidade e confidencialidade da criança tem que ser respeitada, sendo negociado com estes o respetivo processo, por exemplo: escolha</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança;</li> </ul> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança;</li> </ul> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da Confidencialidade;</li> </ul>	<p>Antes de qualquer intervenção minha, garanti, quer às famílias, quer à equipa educativa que os dados de identificação de cada criança serão ocultados e igualmente garanti que não haverá partilha de informação sobre as famílias ou sobre cada criança. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para fins de académicos, existindo uma codificação para efeitos do relatório de PPS I, ao nível dos nomes das crianças, sendo estas identificadas através das iniciais do</p>

<p>dos nomes que irão constatar no relatório final.</p>		<p>seu nome, e relativamente aos registos fotográficos, de modo a não identificar as crianças, as suas caras serão destorcidas ou não será fotografada a cara.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir  “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162), as crianças são livres de participar ou não e de sair da investigação quando assim o entenderem.</p>	<p>Compromisso com as crianças  - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais;  - Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem;</p>	<p>Ao longo da investigação, existiram interações entre todas as crianças e as mais pertinentes foram registadas. Diariamente existem pequenos conflitos entre as crianças e muitas brincadeiras, e na maioria das vezes a minha participação é solicitada, quer na resolução dos conflitos, quer nas brincadeiras, e o meu objetivo sempre foi responder às necessidades e aos interesses de todas as crianças.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação  “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca</p>	<p>Compromisso com as crianças  - Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem;  - Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação</p>	<p>Os objetivos e os métodos da investigação não foram transmitidos de modo direto ao grupo, mas todo o processo baseia-se pelo interesse e pelas necessidades do grupo, pois “quando as crianças deixam de ter interesse naquilo que estão a fazer, por mais giro que seja o projeto, se a criança perdeu o interesse, o projeto</p>

<p>dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo;</li> <li>- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais;</li> </ul> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família;</li> </ul> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações;</li> <li>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;</li> </ul>	<p>acaba ali” e “é tudo uma questão de observação, tens que observar o grupo e ver onde estão focados os seus interesses” (Nota de Campo nº 12 - 24 de maio 2021).</p> <p>Relativamente à equipa educativa da sala, através de conversas informais, surgiu a hipótese de realização de uma investigação incidente na Intenção do Educador vs Direitos das Crianças, pois “questionei a equipa educativa da sala sobre a possibilidade de a investigação incidir sobre a Intenção do Educador vs Direitos das Crianças, visto que a prática da sala está baseada na Pedagogia Participativa, as profissionais consideraram um tópico pertinente, concordando com o mesmo, argumentando ainda que “vai ao encontro do que a instituição defende, que principal parta da criança” (Nota de Campo nº 13 - 25 de maio 2021).</p> <p>No que se refere a família, através de conversas informais que fui tendo no momento de acolhimento ou às vezes no momento da entrega, houve troca de informações relativamente à investigação que está a ser desenvolvida.</p>
<p>6. Consentimentos</p>	<p>Compromisso com as crianças</p>	

<p>informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança;</li> <li>- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais;</li> </ul> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a troca de informações entre a instituição e a Família;</li> <li>- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança;</li> </ul> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da Confidencialidade;</li> </ul> <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente;</li> <li>- O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa;</li> </ul>	<p>No início do estágio foi entregue o consentimento informado às famílias, desta forma tendo acesso ao trabalho que iria ser desenvolvido e também requerimento da autorização para proceder a registos fotográficos e/ou filmagens. Apesar de as crianças não terem demonstrado algum constrangimento relativamente aos registos fotográficos e as filmagens, estive sempre atenta aos possíveis constrangimentos que poderiam surgir, pois se a criança não desejar ser filmada/fotografada, devo respeitar a sua decisão.</p>
<p>7. Uso e Relato das conclusões</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de</li> </ul>	

	<p>grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo;</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a troca de informações entre a instituição e a Família;</li> </ul> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;</li> </ul>	<p>No fim da Prática Profissional Supervisionada I, tenho como objetivo devolver os resultados da investigação à equipa educativa da sala e possivelmente se as famílias o requererem também podem ter acesso.</p> <p>Relativamente às conclusões da investigação estes são partilhados e refletidos diariamente, com a educadora cooperante.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargado de crianças” (p. 166).</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance;</li> <li>- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais;</li> </ul> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa;</li> <li>- Garantir a troca de informações entre a instituição e a Família;</li> </ul> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p>	<p>Ao longo da investigação tenho vindo a incentivar cada criança a participar de forma a afirmar a(s) sua(s) ideia(s) perante o grupo e/ou equipa educativa da sala.</p>

	- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;	
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>Todo o processo de investigação deve ser transparente . . . de forma a limitar o efeito de adulto centrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo;</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família;</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;</p>	<p>Como já referi anteriormente, durante todo o processo da investigação tentei que todos os intervenientes estivessem informados do trabalho que está a ser desenvolvido na sala.</p>
<p>10. Tratamento de dados</p> <p>“A participação das crianças na investigação produz . . . melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e a</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança;</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança;</p>	<p>Empenhei-me ao máximo para informar as famílias e a equipa educativa, tendo em conta as questões éticas e metodológicas implícitas, relativamente ao tratamento de dados, e para que os mesmos estivessem informados do trabalho que está se desenvolver.</p>

<p>interpretação dos dados . . . os dados produzidos peças próprias crianças, por exemplo, apresentam-se como uma estratégia fundamental para o estudo da situação, já que complementam o olhar adulto” (p. 157).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais;</li> <li>Compromisso com a equipa de trabalho</li> <li>- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade;</li> <li>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;</li> </ul>	
---	--	--

ANEXO F.

Guião de entrevista  
realizada à educadora  
cooperante

| | | | |

**Tema:** A cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de Jardim de Infância

**Objeto de estudo:** Interações entre pares, partilha e gestão de conflitos

Bloco temático	Objetivos	Questões
Legitimação da Entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a entrevistada acerca do tema e objeto de estudo do trabalho de investigação que está a ser realizado.</li> <li>- Referir a importância da entrevistada para a investigação a ser realizada.</li> <li>- Garantir à entrevistada que as informações fornecidas serão tratadas com respeito e confidencialidade, usando sempre o anonimato.</li> <li>- Solicitar o uso de um gravador áudio ao longo da entrevista, referindo os motivos da utilização do mesmo.</li> </ul>	
As interações entre pares no Jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância que a entrevistada dá as interações sociais entre crianças.</li> </ul>	<p>Considera importante que as crianças interajam entre si no dia a dia?</p> <p>De que modo considera que essas interações podem influenciar o desenvolvimento da criança?</p> <p>Considera que as crianças escolhem pares propositados ou as suas interações são ao acaso?</p> <p>2.4. Quais serão as estratégias de escolha dos pares?</p>
Intervenção do adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se a educadora considera importante o ato de brincar como promotor do desenvolvimento social da criança.</li> <li>- Compreender como a educadora lida com os conflitos entre pares.</li> </ul>	<p>Na sua opinião, é importante que o adulto proporcione momentos de interação e cooperação entre as crianças?</p> <p>Tem tendência a proporcionar momentos de interação entre as crianças?</p> <p>De que forma incentiva essa interação/ cooperação?</p> <p>Escolhe pelas crianças os seus pares?</p> <p>Na sala, os momentos para brincar são escolhidos pelas crianças ou direcionados por si, enquanto a educadora responsável?</p> <p>O adulto tende a incentivar o brincar em grupo, ou deixa à escolha das crianças?</p>

		<p>Quando vê que as crianças entram em conflito entre si, deixa-as resolver sozinhas ou tende a intervir?</p> <p>Se uma criança lhe pedir ajuda num conflito social entre pares, incentiva-a a resolver por si, ou ajuda-a a resolver o conflito?</p>
Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se a educadora entende que o modelo pedagógico utilizado pode influenciar as relações entre pares;</li> <li>- Perceber se a educadora considera a organização espacial importante para que se criem interações entre pares;</li> <li>- Perceber se a educadora considera que a organização temporal influencia de algum modo as interações entre pares;</li> </ul>	<p>Usando o MEM na sua prática, considera que este modelo curricular promove a cooperação entre pares? Se sim, de que forma?</p> <p>Na sua perspetiva, dependendo do modelo utilizado, as relações entre pares poderão ser diferentes? Em que aspeto?</p> <p>Considera que a disposição da sala e a organização dos materiais pode influenciar a interação das crianças? Se sim, de que forma?</p> <p>A forma como o tempo está organizado na sala poderá ter influência nas relações entre pares?</p>
Conceção sobre o conceito de partilha		<p>O que é, para si, o conceito de partilha?</p> <p>Entende a partilha como uma ação? Uma capacidade? Como a concebe?</p>
Adequação e Pertinência		<p>Considera a aquisição da partilha como algo natural nas crianças?</p> <p>Observa comportamentos de partilha no seu grupo de crianças? Em que circunstâncias?</p> <p>Considera importante esta aquisição? Em que medida?</p> <p>Com que idades começa a observar nas suas crianças a manifestação de comportamentos de partilha?</p>
Estratégias Pedagógicas		<p>Sala com idades heterogéneas: Promove esta ação de partilha com o seu grupo de crianças? De que forma? Em que momentos?</p> <p>Tendo uma sala heterogénea ao nível das idades, sente diferença nessa promoção? Centra-se em certas idades? Ou procura que esse foco seja idêntico para todas as idades?</p>

Participação da família		Na sua opinião, considera que a família deveria desempenhar algum papel na promoção do comportamento de partilha? De que forma poderia desempenhar esse papel?
Finalização da entrevista	- Informar a entrevistada que será enviada a transcrição da entrevista realizada na íntegra e que os dados obtidos e analisados serão devolvidos, caso seja solicitado.	Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

---

*Elena Sorea*

Cascais, 17 de março de 2023

ANEXO G.

Transcrição da  
entrevista realizada à  
educadora cooperante da  
PPS II

**Estagiária:** Bom dia, primeiro queria pedir autorização para gravar, autoriza?

Educadora: Sim

Estagiária: Quero informar que tudo é confidencial, não serão revelados nenhuns dados e que irá ser feita a transcrição da entrevista que enviarei para si e qualquer coisa pode ser sempre alterada.

Educadora: ok

Estagiária: Considera importante que as crianças interajam entre si no dia a dia?

Educadora: Sim

Estagiária: De que modo considera que estas interações podem influenciar o desenvolvimento da criança?

Educadora: Acredito que é muito importante as interações entre elas porque aprendem entre elas sobretudo num grupo heterogéneo, com várias idades, é facilmente observável na sala, as mais pequenas sentarem-se perto das mais crescidas e ficarem às vezes a observar as mais crescidas, outras vezes a imitá-las, a fazer desenhos, também nas brincadeiras, quando estão a brincar nas várias áreas, seja no faz de conta, seja nos jogos. Quando elas interagem também nas próprias áreas é uma mais-valia, porque também vão aprendendo entre elas.

Estagiária: E considera que as crianças escolhem os pares de forma propositada ou as suas interações são ao acaso?

Educadora: Eu acho que nem sempre é ao acaso, normalmente, apesar de serem pequeninas também acabam por se identificar com esta ou com outra criança, por causa do sexo, seja por causa de ser uma criança de idade próxima a sua, por isso, eu acho que há sempre um pouco de propósito, apesar de que nós também dizemos, olha experimenta brincar com outro amigo, ainda há pouco tempo, na sala tive que fazer isso, porque vi crianças que costumam faltar muito e que acabam por não ter muitas relações dentro da sala, devido às faltas e eu propus para eles brincarem com outras crianças que não fossem aquelas que estão habituados a brincar, porque normalmente eles têm tendência a ir para

aqueles que já estava na sala o ano passado e conhecem há mais tempo ou porque são rapazes e têm o mesmo tipo de brincadeira, de super-heróis e acabam por acompanhar nessa brincadeiras ou as meninas porque são meninas e gostam muito de ir para a casinha ou algumas meninas que gostam mais de mesa e de trabalhos e cadernos, os trabalhos, os desenhos e assim, acabam por acompanhar com essas meninas ou rapazes que gostam de este estilo de brincadeiras por isso eu acho que no fundo há sempre ali alguma coisa que os leva nas interações, procurarem alguém, sem ser ao acaso.

Estagiária: E na sua opinião, acha que é importante que o adulto proporcione estes momentos de interação e de cooperação entre as crianças?

Educadora: Sim

Estagiária: E tem tendência a proporcionar estes momentos de interação entre as crianças no seu grupo?

Educadora: Sim, como disse anteriormente, eu própria os incentivo a brincarem com outras crianças que não aquelas que estão sempre habituadas a brincar porque, segundo que eu também lhes disse esta semana, às vezes também se aprende coisas diferentes com amigos que não costumamos brincar e acaba por ser bom.

Estagiária: E de que forma incentiva esta cooperação, acaba por escolher pelas crianças?

Educadora: Não, fica ao critério deles, apesar de que sou capaz de dizer assim, “olha, o Rui, um nome fictício, não tem brincado com quase ninguém, tenho o visto muito sozinho, vocês podiam brincar com o Rui, os meninos que não costumam brincar com ele, se calhar o Rui sabe brincadeiras engraçadas que podem aprender ou se calhar ele pode aprender com vocês, já viram? Vocês são crescidos, ajudam-no também para que ele aprenda outras coisas”, pronto, sobretudo incentivo através do diálogo, mas não incuto que nenhuma criança vá brincar com a outra, isso eles escolhem, pode ser quem eles quiserem.

Estagiária: Quando vê que as crianças entram em conflito entre elas, deixa resolverem sozinhas ou tem a tendência a intervir?

Educadora: Eu gosto que resolvam sozinhas, se elas não conseguirem e vierem ter connosco, pronto, tentamos ajudá-los a resolver, se mesmo assim não conseguirem resolver, como por exemplo, dizemos “vai lá conversar com ele”, “vai lá perguntar porque que fez”, “vai lá...”, pronto, incentivamos para que eles resolvam sozinhas, se realmente vimos que não resulta, aí sim, acompanhamos a criança até junto do local do conflito ou então se vierem todos ter connosco tentamos resolver ali todos juntos. Já agora, não sei se ajuda ou não, os conflitos também são muitas vezes resolvidos na reunião de conselho, na reunião da sexta-feira, quando nos sentamos para falar acerca do que eles gostaram ou não gostaram, também falamos dos conflitos e se houver alguma coisa que tenha ficado por resolver eles também podem partilhar e pode-se resolver nesse momento.

Estagiária: E usando o modelo pedagógico do MEM na sua prática, considera que como modelo curricular promove a cooperação entre pares?

Educadora: Sim.

Estagiária: E de que forma?

Educadora: Então, tal e qual como eu já tinha referido ao bocado, o MEM defende um pouco os grupos heterogéneos, não é? Em que as crianças podem aprender umas com as outras e elas próprias constroem o seu próprio currículo, porque eles ao construírem o seu próprio currículo são eles que vão dizer o que vão trabalhar na sala, “eu quero descobrir uma coisa sobre isto...” e depois os outros sempre dizem “ai, eu também quero...”, “eu não quero..”, então eles próprios ao virem que os outros querem fazer também podem escolher eu quero ou eu não quero, e se eles quiserem entrar no projeto ou trabalho que outro amigo disse, eles próprio depois vão trabalhar entre eles para conseguir resolver a questão ou descobrir o que eles queriam descobrir, fazer o trabalho.

Estagiária: E acha que, na sua perspetiva, o modelo curricular utilizado numa sala pode influenciar as relações entre pares?

Educadora: É assim, o MEM leva-nos muito a que as crianças interajam entre ela e que entre elas possam, pronto, ir construindo e dizendo o que querem descobrir e a partir do

que elas dizem, nós trabalhamos as várias áreas, agora, não digo que os outros currículos não proporcionem isso também, se calhar, uns mais do que outros.

Estagiária: E considera que a posição da sala e a organização dos materiais podem influenciar na interação?

Educadora: Sim.

Estagiária: De que forma?

Educadora: Então, uma sala que não esteja devidamente organizada, que não esteja com várias áreas, com um ambiente que não seja rico em descobertas, que não tenha várias áreas que eles possam brincar, acaba por também não facilitar muito as interações, eu acredito que se calhar se a sala estiver estruturada, um ambiente organizado, isso permitirá que as crianças também saibam que “olha, eu quero brincar aqui, eu quero brincar ali” “quem está aqui a brincar, quem está ali a brincar”, “olha, vou para ali porque os meus amigos vão para ali ou venho para aqui porque os meus amigos também vão brincar comigo aqui”, eu acho que um ambiente organizado e estruturado é sempre bom em todos os aspetos.

Estagiária: E a forma da gestão de tempo na sala, acha que tem influência nas relações entre os pares?

Educadora: Não sei até que ponto influencia, pelo menos, para já, sem refletir muito acerca da questão, eu acho que não.

Estagiária: E o que é para si o conceito de partilha?

Educadora: Entre as crianças, é eles poderem todos usufruir todos do que há dentro da sala, mas ao mesmo tempo saber que o que está dentro da sala não é de ninguém e é de todos e poderem partilhar e emprestar e se há algum amigo que quer brincar na área “Ok, já tive algum tempo a brincar aqui, agora saio para que outro possa brincar”, acaba por ser um pouco, partilhar os brinquedos e partilhar as áreas.

Estagiária: Entende a partilha como uma ação ou uma capacidade, ou como a considera?

Educadora: Sim, é uma ação, é um ato, é o ato de partilhar, uma capacidade... não, acho que não, há crianças que já conseguem partilhar melhor do que as outras, porque também têm sido incutidas para isso, há fases da idade que os leva também a ser mais egoístas, não é? Uma capacidade significa que há pessoas que têm e outras que não, eu acho que não é propriamente uma capacidade. Acho que todas as crianças podem partilhar, desde que sejam incutidas para isso, estimuladas a isso, incentivadas a isso, e ajudadas, para que o façam mais tarde sozinhas.

Estagiária: Considera a aquisição da partilha como algo natural da criança?

Educadora: Acredito que umas têm mais facilidade de partilhar, até porque crescem numa família que têm irmãos e mesmo que não sejam incutidas pelos adultos, entre elas vão aprender a fazer isso, outras, que são filhos únicos se calhar têm um pouco mais dificuldade e o adulto precisa de acabar por intervir um pouco e não quer dizer que não haja crianças que sejam filhos únicos e que não tenham essa facilidade.

Estagiária: E no grupo, consegue observar comportamentos de partilha?

Educadora: Sim.

Estagiária: Em que circunstâncias?

Educadora: Nas brincadeiras, nos trabalhos, às vezes partilham os lápis, as canetas, nas áreas e nos brinquedos, no exterior.

Estagiária: E com que idades consegue observar mais que as crianças manifestam esses comportamentos de partilha?

Educadora: No grupo que é dos 3 aos 6 anos, há crianças com 3 anos que já conseguem partilhar, há outras que ainda mal fizeram os 3 anos ou às vezes entram com os 2 anos, e começam a aprender a partilhar, talvez mais a partir dos 4 anos, nos 4 anos talvez já seja mais fácil para elas partilhar, tiveram ali os 3 anos para trabalhar a coisa e nos 4 anos acredito que já é mais fácil.

Estagiária: Tendo uma sala heterogenia a nível de idades, sente diferença nesta promoção de partilha?

Educadora: Tal como eu disse, as crianças de 3 anos têm um pouco mais dificuldade em conseguir partilhar, mas em modo geral, à não ser que seja uma criança com alguma particularidade, por exemplo um autismo.

Estagiária: E por fim, considera que a família devia desempenhar algum papel na promoção deste comportamento de partilha?

Educadora: Claro que sim.

Estagiária: E de que forma poderia desempenhar este papel?

Educadora: Incentivando os seus próprios filhos a partilharem com os outros, as brincadeiras, o espaço, os brinquedos, há crianças que só brincam com aquele seu amigo e não deixam outros a entrar na brincadeira e nesse sentido acho que os pais deviam inculcar que os filhos a partilhar com os outros.

Estagiária: Tem mais alguma coisa a acrescentar sobre o tema?

Educadora: Não.

Estagiária: Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO H.

Tabela de análise de  
conteúdo relativa à  
entrevista realizada à  
educadora cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Interação	Perspetiva sobre a influência das interações no desenvolvimento da criança	Observação/imitação	(...) “aprendem entre elas sobretudo num grupo heterogéneo . . . é facilmente observável na sala, as mais pequenas sentarem-se perto das mais crescidas e ficarem às vezes a observar as mais crescidas, outras vezes a imitá-las, a fazer desenhos, também nas brincadeiras (...)”	1
		Posição/organização da sala	(...) uma sala que não esteja devidamente organizada, que não esteja com várias áreas, com um ambiente que não seja rico em descobertas, que não tenha várias áreas que eles possam brincar, acaba por também não facilitar muito as interações (...) (...) eu acredito que se calhar se a sala estiver estruturada, um ambiente organizado, isso permitirá que as crianças também saibam que “ <i>olha, eu quero brincar aqui, eu quero brincar ali</i> ” “ <i>quem está aqui a brincar, quem está ali a brincar</i> ”, “ <i>olha, vou para ali porque os meus amigos vão para ali ou venho para aqui porque os meus amigos também vão brincar comigo aqui</i> ” (...)	2
Pares	Escolha dos pares	Intencional	(...) apesar de serem pequeninas também acabam por se identificar com esta ou com outra criança, por causa do sexo, seja por causa de ser uma criança de idade próxima a sua, por isso, eu acho que há sempre um pouco de propósito (...) (...) eles têm tendência a ir para aqueles que já estava na sala o ano passado e conhecem há mais tempo (...) (...) eu acho que no fundo há sempre ali alguma coisa que os leva nas interações, procurarem alguém, sem ser ao acaso (...)	3
		Sexo	(...) porque são rapazes e têm o mesmo tipo de brincadeira, de super-heróis e acabam por acompanhar nessas brincadeiras (...)	2

			(...) as meninas porque são meninas e gostam muito de ir para a casinha ou algumas meninas que gostam mais de mesa e de trabalhos e cadernos, os trabalhos, os desenhos e assim, acabam por acompanhar com essas meninas ou rapazes que gostam de este estilo de brincadeiras (...)	
		Intervenção do adulto na escolha dos pares	(...) “apesar de que nós também dizemos, olha experimenta brincar com outro amigo, ainda há pouco tempo, na sala tive que fazer isso, porque vi crianças que costumam faltar muito e que acabam por não ter muitas relações dentro da sala, devido às faltas (...) (...) eu própria os incentivo a brincarem com outras crianças que não aquelas que estão sempre habituadas a brincar porque ... às vezes também se aprende coisas diferentes com amigos que não costumamos brincar e acaba por ser bom (...)	2
		Estratégias de incentivo da escolha dos pares	(...) sobretudo incentivo através do diálogo, mas não incuto que nenhuma criança vá brincar com a outra, isso eles escolhem, pode ser quem eles quiserem (...)	1
Cooperação	A relevância do modelo curricular	Movimento da Escola Moderna	(...) as crianças podem aprender umas com as outras e ela próprias constroem o seu próprio currículo, porque eles ao construírem o seu próprio currículo são eles que vão dizer o que vão trabalhar na sala, “ <i>eu quero descobrir uma coisa sobre isto...</i> ” e depois os outros sempre dizem “ <i>ai, eu também quero...</i> ”, “ <i>eu não quero..</i> ”, então eles próprios ao virem que os outros querem fazer também podem escolher <i>eu quero ou eu não quero</i> , e se eles quiserem entrar no projeto ou trabalho que outro amigo disse, eles próprio depois vão trabalhar entre eles para conseguir resolver a questão ou descobrir o que eles queriam descobrir, fazer o trabalho (...)	1

Ponto de vista sobre os principais intervenientes na resolução de conflitos.		A criança tem de ser capaz de resolver os seus conflitos	(...) Eu gosto que resolvam sozinhas (...) (...) incentivamos para que eles resolvam sozinhas (...)	2
Perspetiva sobre quando devem ser implementadas estratégias, de modo a resolver o conflito	Estratégias implementadas logo após o conflito	Estratégias implementadas precocemente	(...) se elas não conseguirem e vierem ter connosco, pronto, tentamos ajudá-los a resolver, se mesmo assim não conseguirem resolver, como por exemplo, dizemos “vai lá conversar com ele”, “vai lá perguntar porque que fez”, “vai lá...” (...) (...) se realmente vimos que não resulta, aí sim, acompanhamos a criança até junto do local do conflito ou então se vierem todos ter connosco tentamos resolver ali todos juntos (...) (...) os conflitos também são muitas vezes resolvidos na reunião de conselho (...)	3
A relevância da parceria escola-família para a resolução de conflitos	O papel de entreadjuada entre escola e família para a resolução dos conflitos e um menor impacto negativo para a criança	Parceria escola-família	(...) Incentivando os seus próprios filhos a partilharem com os outros, as brincadeiras, o espaço, os brinquedos, há crianças que só brincam com aquele seu amigo e não deixam outros a entrar na brincadeira e nesse sentido acho que os pais deviam incutir que os filhos a partilhar com os outros (...)	1
Perceção sobre o conceito de Partilha		O que é?	(...) é eles poderem todos usufruir todos do que há dentro da sala, mas ao mesmo tempo saber que o que está dentro da sala não é de ninguém e é de todos e poderem partilhar e emprestar e se há algum amigo que quer brincar na área “Ok, já tive algum tempo a brincar aqui, agora saio para que outro possa brincar”, acaba por ser um pouco, partilhar os brinquedos e partilhar as áreas (...)	2

			(...) é uma ação, é um ato, é o ato de partilhar . . . acho que todas as crianças podem partilhar, desde que sejam incutidas para isso, estimuladas a isso, incentivadas a isso, e ajudadas, para que o façam mais tarde sozinhas (...)	
		Aquisição da partilha	(...) umas têm mais facilidade de partilhar, até porque crescem numa família que têm irmãos e mesmo que não sejam incutidas pelos adultos, entre elas vão aprender a fazer isso, outras, que são filhos únicos se calhar têm um pouco mais dificuldade e o adulto precisa de acabar por intervir um pouco e não quer dizer que não haja crianças que sejam filhos únicos e que não tenham essa facilidade (...)	1
	Comportamentos de partilha	Circunstâncias	(...) Nas brincadeiras, nos trabalhos, às vezes partilham os lápis, as canetas, nas áreas e nos brinquedos, no exterior (...)	1
		Idades	(...) as crianças de 3 anos têm um pouco mais dificuldade em conseguir partilhar, mas em modo geral, à não ser que seja uma criança com alguma particularidade, por exemplo um autismo (...)	1

ANEXO I.

Guião de entrevista  
realizada à diretora  
pedagógica da OS

## Guião de Entrevista

### Destinatárias: Diretora Pedagógica (PPSII 2022/2023)

Objetivos: Analisar as perspetivas da coordenadora técnica (ou cargo equivalente) sobre a situação sociopolítica da educação de infância e a natureza organizacional da instituição e o seu funcionamento.

Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança protagonizadas pela diretora técnica (ou cargo equivalente) de organizações educativas que integram a educação das crianças dos 0 aos 6 anos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</b>	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições	
<b>Definição do perfil da entrevistada</b>	Conhecer o percurso profissional da educadora e professora	B1. Qual a sua formação, experiência profissional e percurso académico? B2. Há quanto tempo exerce funções de coordenadora da instituição? B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.	
<b>Representação do cargo de coordenadora técnica.</b>	Compreender quais são as competências necessárias para este cargo	C1. Que requisitos e competências julga ser necessários para desempenhar este cargo? C2. Quais são os desafios, constrangimentos e dilemas com que se depara? C3. Como descreve e caracteriza as funções que desempenha?	
<b>Organização e funcionamento da instituição</b>	Entender como se processa a organização e	D.1. Relativamente à organização e ao funcionamento deste estabelecimento, que especificidades aponta nesta organização e funcionamento da mesma?	Organização e gestão

	funcionamento da instituição	D.2. Como define o ambiente que se vive nesta organização? D.3. Relativamente ao processo de construção e aprovação do Projeto Educativo, pode falar um pouco sobre o seu processo de construção? D.4. De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para este estabelecimento?	
<b>Gestão e Liderança da equipa</b>	Compreender a forma de gestão de toda a equipa	E.1. Como define e caracteriza a equipa que integra o pré-escolar? E.2. Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa? E.3. Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes? E.4. Na sua perspetiva existe articulação e trabalho cooperativo entre todos os intervenientes? Como os caracteriza? E.5. Como define o seu papel em todas essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação e articulação)?	
<b>Conclusão da entrevista</b>	Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade.

ANEXO J.

Transcrição da entrevista  
realizada à diretora  
pedagógica da OS

| ' ' | ' ' |

**Estagiária:** Bom dia, primeiro queria pedir autorização para gravar, autoriza?

Diretora Pedagógica: Autorizo, sim senhora.

Estagiária: Queria também dizer que é tudo confidencial, não serão revelados nenhuns dados e que no final irá ser feita a transcrição da entrevista que enviaremos para si e qualquer coisa pode ser sempre alterada.

Diretora Pedagógica: ok.

Estagiária: Primeiro queria que me falasse um pouco sobre a sua formação e experiência profissional.

Diretora Pedagógica: Então, já estou nesta área, já fiz a minha formação inicial há 34 anos, eu acabei a minha formação inicial e neste mesmo ano fui convidada para, hm, portanto acabei em julho e disseram “olha, o infantário vai abrir em janeiro de 1989 e és tu que vais abrir a escola” e eu pronto, foi assim um desafio brutal, não sei nada, o que vou fazer, portanto foi partir pedra, foi mesmo, e a minha diretora na altura e o diretor que era alemão só disseram “nós também não percebemos nada disto, portanto, é assim, de tudo que necessitares diz, mas és tu que vais abrir a escola”, portanto foi assim mesmo um mega desafio. Então só tive de outubro a janeiro para preparar tudo, contratar as pessoas, fazer boletins de inscrição e de pôr anúncios nas caixas de correio, recrutar equipas, pronto, foi assim um mega desafio, em janeiro arrancamos, eramos duas educadoras, quatro auxiliares e 45 crianças, com tudo novo, a casa tinha acabado de ser inaugurada, material que veio quase tudo da Alemanha, portanto eu parecia aqui uma criancinha na altura do Natal a abrir embalagens e então era há 34 anos atrás, portanto caixas e caixas de material e eu estava completamente espantada, então era abrir aquilo tudo e começar a montar as salas e pronto em janeiro arrancamos com creche e pré-escolar, uma sala de creche e duas de pré-escolar, foi assim que nós iniciamos e depois pronto, fomos crescendo ao longo dos anos, no ano a seguir já tínhamos praticamente 5 salas, começou logo a duplicar o número, a maior parte dos meninos vinhas de bairros de lata e os meninos vinham todos de lá, portanto nasceu esta ideia da nossa instituição do coração do nosso fundador, que era um missionário que veio para cá e começou se aperceber que nestes bairros os meninos passavam o dia inteiro na rua a brincar sozinhos

ou com os vizinhos, era muito aquela dinâmica de bairro de lata onde todos cuidam das crianças, da aldeia e se for preciso dão um bocado de pão, um for preciso dão uma sopa e os miúdos vão estando ali no bairro, a brincar com a lama, a brincar com o esgoto, pronto no meio daquilo tudo, pronto e forma esse meninos que nós recebemos, maioritariamente era meninos da Guiné, Cabo Verde, São Tomé, Angola, Mozambique, os refugiados que tinham vindo das ex colonias e pronto, o nosso trabalho era muito de cuidar primeiro a nível da higiene deles, eu quase todos os dias tinha de dar banho aos meninos, porque o cheiro que vinha deles era horrível, porque a maior parte deles não tinham casa de banho, não tinham água potável e vinham a cheirar a urina, e vinham a cheirar a esgoto, portanto era quase todos os dias a dar-lhes banhinho, cuidar também deles, tirar-lhes os piolhos, mas de facto fez parte do nosso crescimento, não é? Depois, o quê que acontece, nós estávamos ali naquela zona nobre e a população à volta via um edifício muito bonito e diziam “wow, isto é um hipótese para os nosso filhos virem para creche”, quando entravam e só viam africanos, entravam, sorriam e “não é bem isto” e iam, os nossos meninos eram 90% africanos e os 10% eram os filhos dos colaboradores que tinham a coragem de pôr lá os filhos, mas com os anos a população local começou a perceber que a escola no fundo, no fundo eles pensavam “esta escola vai para aqui, vai denegrir o nosso bairro porque são só meninos africanos e famílias africanas a passarem por aqui”, mas começaram a perceber que de facto tínhamos um ensino de qualidade e começou o passa palavra, começou um ou dois ou três a começarem a pôr lá os filhos, eles satisfeitos com a resposta e começou se espalhar, e neste momento temos uma escola completamente heterogenia, multicultural, com todas as classes sociais, mas o nosso foco sempre foi estarmos a dar resposta aos mais vulneráveis.

Estagiária: Fique só com uma dúvida, qual foi a sua formação inicial mesmo?

Diretora Pedagógica: Educadora de Infância.

Estagiária: Entretanto respondeu às duas questões a seguir que eram “Há quanto tempo exerce estas funções? E também sobre o percurso já está respondido. Então que requisitos e competências julgam necessárias para desempenhar este cargo?”

Diretora Pedagógica: Primeiro, é o que eu digo sempre aos meus colegas, paixão, uma pessoa tem paixão por crianças ou então não vale a pena, de facto é um trabalho muito desafiante e desgastante, muito cansativo, portanto ou nós temos paixão por aquilo que estamos a fazer e depois de uma forma natural as coisas acontecem ou então é um esforço e uma pessoa consegue extra em esforço uma semana, duas, um mês, dois, três, a partir de aí já começa a não ser compatível, portanto paixão para mim é um dos requisitos principais e depois, é ter sensibilidade, perceber as necessidades, perceber as diferenças, entender que cada criança vem com uma carga genética e uma carga familiar e perceber que de facto o que o menino A necessita se calhar não é o mesmo que o B e não podemos tratar todos de igual forma, temos de ir ao encontro das necessidades de cada um e daí que o nosso projeto educativo esteja muito focado de que cada criança é única e especial com características e únicas, são insubstituíveis porque cada um é mesmo um individuo e se nós tivermos este olhar individual, perceber que cada individuo tem as suas necessidades e as suas capacidades certamente que a nossa ação vai ser nesse sentido, ir ao encontro daquela criança necessita e quando falamos daquela criança, alargamos sempre para o contexto familiar porque a criança vem de uma família e essa família tem que ser abraçada e acolhida, o que nos vale a nós acolhermos bem uma criança se depois não damos uma resposta adequada à família, portanto temos que perceber que acima de tudo os pais é que são os especialistas dos seus filhos e nós poderemos ter formação e temos a obrigação de ter toda a formação técnica e a este nível, mas não podemos no fundo subtrair a importância das famílias neste contexto educativo, os contributos deles são fundamentais para que a nossa ação faça sentido e seja uma ação de complementaridade à ação das famílias. É muito nesse aspeto que de facto considero que é muito importante ouvirmos a família em todo o processo.

Estagiária: Então quais são os desafios e os constrangimentos e dilemas que se depara?

Diretora Pedagógica: Desafios, eu acho que as famílias hoje em dia, portanto as configurações familiares são completamente diferentes de há uns anos atrás e as necessidades das famílias, o contexto familiar, o desafios, mesmo a nível de saúde temos cada vez mais crianças com mais restrições alimentares, com situações específicas de alergias, tantos constrangimentos que não podemos, é estarmos atentos e tentar englobar

isto tudo na nossa ação sem nunca por em causa o bem estar da absoluto da criança, portanto é um desafio mesmo muito grande. Constrangimentos, eu acho que é sempre a falta de tempo que nós temos, eu acho que estamos sempre a correr para fazer as coisas e eu gostaria muito que tivéssemos calma, tranquilidades para se saborear o dia a dia, saborear os momentos tão simples como a refeição deles, o soninho, as idas deles à casa de banho, as rotinas e o que às vezes sinto é que todos estão “e agora temos música, e agora temos que ir almoçar e agora temos que...”, os miúdos têm uma agenda super cheia e isto muitas vezes obriga-me a pensar e parar, é muito mais importante do estarmos aqui preocupados com produzir resultados é o viver em pleno, sentir cada momento como se fosse um momento único e isto tem me levado a refletir muito nos últimos tempos, o que nós andamos a fazer com os nossos meninos, com uma agenda tão cheia, já parecem empresários que têm uma agenda a x horas tem reunião e só tenho x tempo para almoçar, acho que temos que repensar aqui um bocadinho a nossa ação.

Estagiária: Como descreve e caracteriza as funções que desempenha?

Diretora Pedagógica: É algo que eu gosto muito, alias sempre tive na função de coordenação desde que eu acabei a minha formação inicial.

Estagiária: Então nunca foi educadora de infância?

Diretora Pedagógica: Sempre fui educadora de infância com sala, só os últimos 10 anos que deixei.

Estagiária: Então tinha duas funções ao mesmo tempo?

Diretora Pedagógica: Tinha sim, dá-se um desafio brutal, mas porquê? Também por muita teimosia minha, exatamente por causa da paixão, eu adoro estar com as crianças, portanto eu quase que fazia o pino e a cambalhota para arranjar forma para nunca largar o meu grupo, só que chegou uma altura, portanto fiz isto durante muito tempo, estar em creche, em pré-escolar e por aí fora, mas depois encontrei no ATL o meu equilíbrio, ou seja, de manhã eles estavam na escola e eu tinha as funções de coordenação mais tranquilamente, à tarde quando vinha o grupo, e estamos a falar de um grupo de 65 meninos, eu estava disponível para eles, com os TPC, com as atividades e com os ateliês e oficinas e por ai

fora. Portanto consegui durante muitos anos, aliás a maior parte da minha vida profissional foi conjugar as duas atividades e entretanto até há dois anos atrás, estava só na direção pedagógica, mas ainda tinha todas as semanas o meu grupinho do pré-escolar para dar o inglês, então ainda tinha contacto com as turmas todas do pré-escolar uma vez por semana, foi só há dois anos atrás que eu disse “não, não aguento e já está a pedir demais de mim”, quando uma pessoa entra em esforço acaba por perder aqui um bocadinho o foco nas coisas e como eu gosto de ser perfeccionista naquilo que faço tive que abrir mão, agora vou de vez quando à sala contar uma historinha, quando falta alguém, visto a bata e vou para lá com todo o prazer, mas agora já estou para além desta casa, tenho também a responsabilidade da parceria que temos com as escolas públicas, em que temos, AFs, 3 Jardins de infância da rede pública em que a nossa equipa entra a partir das 14h30 até às 18h00, com animadoras, educadoras e monitoras. Temos o CAFs (componentes de apoio à família) nas franjas de 4 escolas, na parte da manhã das 07h30 até às 09h00 e depois à tarde das 17h30 às 19h00 e ainda dirijo toda a parte das AECs (Atividades de Enriquecimento Curricular) de 4 escolas, todas da rede pública, portanto ainda tenho esta responsabilidade que de facto, e duas ludotecas.

Estagiária: Mas são educadoras cá da instituição?

Diretora Pedagógica: Não, são pessoas extras. Portanto eu tenho a equipa toda aqui à minha responsabilidade mais cerca de 30 pessoas nas escolas públicas com AEGs, com as CAFs, com as AFs, com os ludos, ah e agora ainda temos um projeto do segundo ciclo, que é ATL.

Estagiária: Então e relativamente à organização e funcionamento da organização e gestão do estabelecimento, quais são as especificidades que aponta nesta organização e funcionamento da mesma?

Diretora Pedagógica: Portanto, o nosso trabalho sempre foi focado na infância, sempre tivemos creche e pré-escolar e ATL, mas entretanto desistimos do ATL localmente e fomos para as escolas fazer o ATL, mas nos dois equipamentos que temos, é aqui que eu sou diretora pedagógica, neste momento, que já fui no outro equipamento, mas vim abrir esta casa em 2017, temos o berçário, duas salas de 1 ano e duas salas dos 2 anos, temos 71

crianças em creche, depois temos a creche familiar, que são amas que trabalham nas suas casas e recebem 4 meninos cada uma e temos uma educadora local aqui que vai diariamente à casa das amas que promove atividades, faz a supervisão, mas temos essa resposta, que de facto há famílias que não querem os seus filhos numa creche com tantos meninos, querem um atendimento mais personalizado. E depois temos 4 sala do pré-escolar, que são 94 crianças, portanto aqui temos 171 crianças.

Estagiária: E nas creches familiares são quantas?

Diretora Pedagógica: São 2 amas, cada ama tem 4 meninos, neste momento temos 8. Já tivemos 5 amas, neste momento temos 2.

Estagiária: Então, como define o ambiente que vive nesta instituição?

Diretora Pedagógica: O que nós promovemos muito, é o ambiente familiar, apesar de ser uma escola grande, nós fazemos com que todas as educadoras e auxiliares, conheçam os meninos, não é só os meninos da sua sala, mas que haja esta complementaridade, este ambiente familiar. Isso começa logo pela entrada, ter sempre pessoas a acolher as famílias e as crianças, tenho sempre educadoras disponíveis ao fim do dia para estarem a conversar com os pais, portanto cada educadora tem um dia por semana com horário alargado para estar de porta aberta na sua sala e se calhar é a oportunidade de ver aquela mãe ou aquele pai, os pais vão buscar os casaquinhos ao cabide “então, entre, venha cá ver um bocadinho os trabalhos do seu filho, conversar um bocadinho”, portanto este contacto informal que nós procuramos ter com cada família tem ajudado a cultivar o ambiente familiar que nós temos, eu faço isso, muitas vezes estou de porta aberta, tanto de manhã como ao fim do dia e vou chamando as famílias, vou procurando conhece-las melhor, o que é muito bom, porque quando alguma coisa não está tão bem, eles próprios têm um a vontade de “olha, estou incomodado com esta situação” e conversamos e resolvemos, portanto esta proximidade que temos com as famílias e temos umas com as outras e com as crianças, sem ser também só da própria sala, eu conheço todos os meninos da escola, portanto este esforço que eu faço, que para mim é de uma forma natural, nem o consigo ver uma outra forma, eu não sei os nomes dos pais, mas associo os pais a cada uma das crianças, de facto é algo que eu faço muita questão, as primeiras duas, três semanas de cada ano letivo,

eu saio da receção para conhecer os meninos, para conhecer as famílias, para eles perceberem quem eu sou, que eu estou aqui disponível para eles, portanto este ambiente familiar cultiva-se, não é algo que cai, é algo que eu faço e sei que a minha equipa também faz, de facto esta aproximação das famílias é o ponto chave, este acolhimento, cuidado, passo por uma mãe, por um pai, vejo-os “está tudo bem? Está com um ar um bocadinho triste, quer entrar e conversar um bocadinho?”, portanto, este à vontade que eles têm para comigo e eu para com eles acaba por ser esse ambiente familiar e é bonito porque quando nós enviamos um inquérito de satisfação às famílias, e fazemos isso todos os anos, e as famílias colocam lá as situações e respondem de uma forma anónima, e depois uma das últimas questões que nós temos é “em uma palavra, como é que caracteriza a instituição?”, e fizemos nuvens de palavras e a palavra que se salienta é família, portanto, segurança, cuidado, amor, ambiente seguro, tranquilo, portanto essas palavras que foram muitas vezes repetidas, isso para nós é cerejinha no topo do bolo, estamos aqui a fazer coisas boas e bem, porque não, certamente não iriam transparecer estas palavras.

Estagiária: Relativamente, ao processo de construção e aprovação do projeto educativo, podia falar um pouco sobre o processo de construção e aprovação do mesmo?

Diretora Pedagógica: Sim, portanto é um projeto de 4 anos, onde temos em conta a caracterização das famílias, as suas necessidades, suas origens, no fundo o estrato social das famílias, a sua contextualização familiar, temos em conta a própria estrutura da escola e temos em conta os nossos valores acima de tudo e aquilo com que nós nos regemos, a nossa instituição é de cariz cristão e nos temos esse valores muito bem assentes, por tanto a nossa missão, a nossa identidade, temos como missão servir com qualidade a nossa comunidade local, portanto independentemente e nós temos o trabalho transversal a todas as faixas etárias, desde creche, pré escolar, neste momento as respostas que damos a nível de escola, temos um forte apoio a nível de apoio social, portanto imensas famílias que semanalmente recebem cabazes recebem valores para ajudar quando estão naqueles momentos mais difíceis da sua vida, trabalhamos com o “RESIV” famílias com o rendimento de inserção social, trabalhamos com séniores, portanto nós tocamos aqui desde bebês até mesmo aos mais velhinhos, como nós temos aqui esta visão muito eólica não é? holística da vida... como temos aqui esta visão muito transversal da nossa instituição

e do trabalho nós não podemos focar o nosso projeto educativo só tendo em conta esta faixa etária, pensamos aqui numa forma transversal e para isso nós temos equipas de coordenadores de cada departamento em que fazemos um planeamento estratégico em que pensamos estrategicamente onde a instituição vai daqui a uns anos, qual é o nosso foco e depois a partir daí nós conseguimos construir o nosso projeto educativo com consciência de qual é a nossa missão, quais são a nossa visão, para onde queremos ir não é? o nosso passaporte e muito assente nos nossos valores cristãos, muito pelo respeito pelo outro, pela solidariedade, por perceber que de facto ao transmitir o amor ao próximo, é aquilo que deus diz: “aquilo que faz aos meninos, tas-me a fazer a mim”, portanto é muito nessa perspetiva cristã que nós temos assente no nosso projeto educativo e olhando também para cada indivíduo é único e especial, esses são os nossos pilares basilares do nosso projeto educativo.

Estagiária: Como é que define e caracteriza a equipa que integra o pré-escolar?

Diretora Pedagógica: Este ano foi um ano de desafio, já tínhamos uma equipa aqui muito estável, só que duas educadoras do pré-escolar, uma foi agora de baixa por gravidez de risco e a outra despediu-se no final do ano letivo porque conseguiu integrar a rede pública, e então de repente, ficamos assim com duas educadoras de peso do pré-escolar que se foram embora, mas pronto integraram novas equipas, estamos num bom caminho. O nosso modelo é o movimento da escola moderna, claro que quando há mudanças temos que andar um passinho atrás, mas o que nós fazemos é que para além das nossas reuniões semanais de equipa pedagógica, de conselho pedagógico, temos também reuniões intercalares de resposta social, portanto as educadoras da creche juntam-se, porque têm muitas questões particulares da creche para tratar e as educadoras do pré-escolar também e o que elas fazem trabalham muito em conjunto, portanto quando entram novos elementos não ficam caídos de paraquedas não é? há sempre aqui uma equipa de suporte, para explicar os procedimentos em termos de instrumentos de utilização, aconselhamos as pessoas a ir fazer as oficinas ou a formação base do MEM, para também ficar aqui enquadrados com este modelo pedagógico em que nós optamos, mas o facto de trabalharem muito em equipa ajuda estes novos elementos que vão entrando, a sentirem-se confortáveis e perceber olha o caminho é por aqui, há bastante interajuda.

Estagiária: Qual é a importância que atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?

Diretora Pedagógica: Quando nós falamos em equipa não falamos só em educadoras, nós trabalhamos e vocês certamente já perceberam como é que nós funcionamos, educadora\auxiliar trabalham muito próximas umas das outras, as nossas auxiliares são partes integrantes da sala, os meninos se calhar nem sabem dizer que a educadora é auxiliar, são os adultos de referência de sala, claro que cada um tem a sua função muito bem definida, mas o que nós queremos é que para os meninos sejam as pessoas de referência, portanto a educadora também pode ir limpar mesas, pode mudar uma fralda, também dá almoços, temos esta filosofia aqui dentro, todos os momentos são momentos de aprendizagem, aprendizagem não é só o tempo letivo, o tempo letivo para mim é todo, desde a partir do momento que a criança entra até que sai, é um todo, não podemos por isto aqui em compartimentos e o tempo letivo e as rotinas, as rotinas são uma parte integrante do processo educativo, do processo de crescimento, portanto o facto das educadoras ajudarem a dar os almoços para mim acho fundamental, é um momento rico em termos de aprendizagem, é um momento em que de facto faz sentido as educadoras lá tarem, coisa que na rede pública essa visão não acontece, é as educadoras fazem o seu trabalho, as auxiliares fazem o seu trabalho, nós aqui trabalhamos de mãos dadas e de facto para nós, só assim é que faz sentido, tal como as educadoras têm semanalmente reuniões, as auxiliares tem uma vez por mês reuniões, em que elas também são ouvidas, também trazem as suas dúvidas, os seus constrangimentos, as suas alegrias e em conjunto também tentamos encontrar estratégias para ultrapassar os constrangimentos que surgem no dia-a-dia.

Estagiária: Como define o seu papel nas tomadas de decisões, comunicação, articulação entre esses intervenientes.

Diretora Pedagógica: Eu tento sempre, que qualquer tomada de decisão seja compreendida e seja no fundo..., acima de tudo se for compreendida por todo é ótimo, eu normalmente lanço as situações em grupo pedagógico e depois recebo o feedback, claro que às vezes há tomadas de decisão que têm que ser tomadas no dia e na hora, pronto

normalmente o que é que acontece, tenho a minha diretora em que respeito imenso e normalmente quando há tomadas decisões, nunca tomo nenhuma decisão sem que ela esteja também de acordo, eu e a diretora pedagógica da outra sede estamos em constante conversa, normalmente se for alguma situação mais complicada eu ligo para ela, ou ela liga para mim, “olha o que é que tu farias neste lugar, ajuda-me a pensar, como é que eu descalço esta bota, ou como é que eu respondo a esta situação?”, pronto acho que, estarmos sozinhos a tomar decisões é perigoso, eu acho que é bom, por que as vezes são situações que nos surgem, em que nós estamos no quente da situação, somos capazes de tomar decisões, não as mais corretas, então eu normalmente nunca faço, nunca tomo nenhuma decisão sem\ou falar com a minha diretora pedagógica e nós fazemos isso as três, ou ela liga para nós, ou eu ligo para ela, e vamos conversando as três e quando tomamos uma decisão eu sinto que..., olha já foi refletido se calhar com pessoas que não estão envolvidas na situação, que conseguem olhar melhor com nitidez e com foco, coisa que se calhar uma pessoa esta tao envolvida e fica ali..., quer tomar decisões precipitadas, portanto sinto que estou muito apoiada nas decisões complicadas que tenho que tomar, muitas vezes são muitas situações complicadas que vão surgindo, mas não estou sozinha, portanto sei que tenho sempre aqui uma equipa, tenho a equipa das educadoras, de facto há outros assuntos que não posso levar para essas.. no fundo nem posso abrir a equipa, mas tem de ser tomadas a nível da direção, mas a nível da direção nós estamos muito, apoiamos muito as três.

Estagiária: Há alguma coisa que queira acrescentar?

Diretora Pedagógica: Não, acho que pronto nós sempre tivemos muita abertura para receber cá, tanto educadoras da escola superior, como meninas que estão a fazer curso profissionais de ajudante de ação educativa, porque nós consideramos que vocês também nos trazem, umas lufadas de ar fresco, trazem ideias, é importante termos pessoas de fora a ver o nosso trabalho, isso ajuda-nos.

Estagiária: Muito obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO K.

Tabela de análise de  
conteúdo relativa à  
entrevista realizada à  
diretora pedagógica da OS

| ' ' | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Caracterização dos intervenientes educativos	Crianças	(...) “a maior parte dos meninos vinhas de bairros de lata” (...) (...) “nestes bairros os meninos passavam o dia inteiro na rua a brincar sozinhos ou com os vizinhos, era muito aquela dinâmica . . . onde todos cuidam das crianças, da aldeia e se for preciso dão um bocado de pão . . . e os miúdos vão estando ali no bairro, a brincar com a lama, a brincar com o esgoto . . . maioritariamente eram meninos da Guiné, Cabo Verde, São Tomé, Angola, Mozambique, os refugiados que tinham vindo das ex colónias” (...)	3
	Equipa Pedagógica	(...) “reuniões semanais de equipa pedagógica, de conselho pedagógico, temos também reuniões intercalares de resposta social, portanto as educadoras da creche juntam-se” (...) (...) tal como as educadoras têm semanalmente reuniões, as auxiliares têm uma vez por mês reuniões, em que elas também são ouvidas, também trazem as suas dúvidas, os seus constrangimentos, as suas alegrias e em conjunto também tentamos encontrar estratégias para ultrapassar os constrangimentos que surgem no dia-a-dia.”	2
Requisitos e Competências das Equipas Educativas	Para as crianças	(. . .) “paixão para mim é um dos requisitos principais e depois, é ter sensibilidade, perceber as necessidades, perceber as diferenças, entender que cada criança vem com uma carga genética e uma carga familiar” (...) (...) “ir ao encontro das necessidades de cada um . . . cada criança é única e especial com características e únicas, são insubstituíveis porque cada um é mesmo um individuo” (...)	2
	Para as famílias	(...) “quando falamos daquela criança, alargamos sempre para o contexto familiar porque a criança vem de uma família e essa família tem que ser abraçada e acolhida” (...) (...) “nós poderemos ter formação e temos a obrigação de ter toda a formação técnica e a este nível, mas não podemos no fundo subtrair a importância das famílias neste contexto educativo, os contributos deles	3

		<p>são fundamentais para que a nossa ação faça sentido e seja uma ação de complementaridade à ação das famílias.”</p> <p>(...) “as configurações familiares são completamente diferentes de há uns anos atrás e as necessidades das famílias, o contexto familiar, os desafios, mesmo a nível de saúde temos cada vez mais crianças com . . . situações específicas de alergias . . . é estarmos atentos e tentar englobar isto tudo na nossa ação sem nunca pôr em causa o bem-estar absoluto da criança (...)”</p>	
Constituição da Instituição	Componentes exteriores à instituição	<p>(...) “AFs, 3 Jardins de infância da rede pública em que a nossa equipa entra a partir das 14h30 até às 18h00, com animadoras, educadoras e monitoras. Temos o CAFs (componentes de apoio à família) nas franjas de 4 escolas, na parte da manhã das 07h30 até às 09h00 e depois á tarde das 17h30 às 19h00 e ainda dirijo toda a parte das AECs (Atividades de Enriquecimento Curricular) de 4 escolas, todas da rede pública . . . e duas ludo bibliotecas.”</p> <p>(...) “ainda temos um projeto do segundo ciclo, que é ATL.”</p> <p>(...) “trabalhamos com o “RESIV” famílias com o rendimento de inserção social, trabalhamos com séniors, portanto nós tocamos aqui desde bebês até mesmo aos mais velhinhos” (...)</p>	3
	Componentes interiores à instituição	<p>“Temos o berçário, duas salas de 1 ano e duas salas dos 2 anos, temos 71 crianças em creche, depois temos a creche familiar, que são amas que trabalham nas suas casas e recebem 4 meninos cada uma e temos uma educadora local aqui que vai diariamente à casa das amas que promove atividades, faz a supervisão, mas temos essa resposta, que de facto há famílias que não querem os seus filhos numa creche com tantos meninos, querem um atendimento mais personalizado. E depois temos 4 sala do pré-escolar, que são 94 crianças, portanto aqui temos 171 crianças.”</p>	1
Valores	Valores em que assenta o projeto	(. . .) “muito pelo respeito pelo outro, pela solidariedade, por perceber que de facto ao transmitir o amor ao próximo . . . olhando também para cada indivíduo é único e especial” (...)	1

	curricular da instituição		
--	------------------------------	--	--

ANEXO L.

Guião e transcrição das  
entrevistas realizadas às  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

### **Entrevista 1 - J.B. – 4 anos**

Estagiária: *J. o que mais gostas de fazer na escola?*

J.B.: *Brincar na rua.*

Estagiária: *Com quem mais gostas de brincar?*

J.B.: *M.M., N.M. e A.R.*

Estagiária: *Porquê?*

J.B.: *Porque eu gosto.*

Estagiária: *Com quem gostas menos de brincar?*

J.B.: *F.L., Z.T. e N.F.*

Estagiária: *Porquê?*

J.B.: *Porque não sou amiga deles.*

Estagiária: *Olha e quando te chateies com um/a amigo/a, como resolves?*

J.B.: *Não sei, chamo uma professora.*

Estagiária: *E para ti, o que é um amigo?*

J.B.: *Não sei.*

### **Entrevista 2 - M.E.M. – 3 anos**

Estagiária: *M. o que mais gostas de fazer na escola?*

M.E.M.: *Fazer jogos com a J.*

Estagiária: *Com quem mais gostas de brincar?*

M.E.M.: *J., M. e C.*

Estagiária: *Porquê?*

M.E.M.: *Porque elas são raparigas.*

Estagiária: *Não gostas de brincar com meninos?*

M.E.M.: *Não.*

Estagiária: *Com quem gostas menos de brincar?*

M.E.M.: *N.M., e V.*

Estagiária: *Porquê?*

M.E.M.: *Porque batem na minha cara.*

Estagiária: *Quando te chateias com um/a amigo/a, o que fazes?*

M.E.M: *Falo com a professora.*

Estagiária: *Olha, e o que é para ti um amigo?*

M.E.M: *É a L., porque dá beijo em mim.*

### **Entrevista 3 - L.M. – 4 anos**

Estagiária: L. o que mais gostas de fazer na escola?

L.M.: Brincar no parquinho.

Estagiária: E com quem mais gostas de brincar?

L.M.: V. e A.M.

Estagiária: Porquê?

L.M.: Porque eles sempre querem brincar comigo.

Estagiária: E com quem gostas menos de brincar?

L.M.: N.F.

Estagiária: Porquê?

L.M.: Porque ele tira sempre as coisas de mim.

Estagiária: E quando tu te chateias com algum amigo, como resolves o problema?

L.M.: Fico chateado e digo para a professora.

Estagiária: E não tentas resolver sozinho?

L.M.: Eu não sei como fazer, não sei resolver.

Estagiária: E diz-me uma coisa, o que é para ti um amigo?

L.M.: É um menino que gosta de brincar comigo e não tenho que escolher ele, dou sempre beijo nele.

Estagiária: E como ajudas os teus amigos?

L.M.: Ajudo a arrumar.

Estagiária: E as professoras?

L.M.: Eu não sei, não consigo pensar.

### **Entrevista 4 - C.R. – 5 anos**

Estagiária: C. o que mais gostas de fazer na escola?

C.R.: Brincar com a M., porque ela é minha amiga.

Estagiária: E com quem mais gostas de brincar?

C.R.: M., M.P. e N.F.

Estagiária: Porquê?

C.R.: Porque são muito fixes.

Estagiária: E com quem gostas menos de brincar?

C.R.: S.M. e Z.T.

Estagiária: Porquê?

C.R.: Porque eles não são amigos e não me deixam brincar com eles.

Estagiária: E quando te chateias com um amigo, como resolves?

C.R.: A conversar e também dizer que isso não se faz, quando não consigo sozinha, digo a uma professora.

Estagiária: Muito bem, e olha, o que é para ti ser amigo?

C.R.: É uma coisa feliz e brincar faz-me feliz, é quando dou abraço e quando gosto de alguém.

Estagiária: E por fim tenho apenas mais uma pergunta, como ajudas os teus amigos?

C.R.: A conversar, também ajudo a ter muita amizade, ajudo quando estão muito carregados.

Estagiária: E as professoras?

C.R.: A fazer favores.

Estagiária: Porquê?

C.R.: Porque assim eles ficam felizes.

### **Entrevista 5 - M.F. – 5 anos**

Estagiária: M. o que mais gostas de fazer na escola?

M.F.: Brincar com os meus amigos e também gosto das aulas.

Estagiária: E o que gostas nas aulas?

M.F.: Das músicas e das danças que nós fazemos.

Estagiária: E com quem mais gostas de brincar?

M.F.: C.R., e A.M.

Estagiária: Porquê?

M.F.: Ela é a minha amiga e gosto muito dela.

Estagiária: Com quem gostas menos de brincar?

M.F.: M.P.

Estagiária: Porquê?

M.F.: Porque ele só manda na brincadeira, quer mandar em tudo e quer mandar em mim e às vezes manda.

Estagiária: Olha e quando te chateies com ele ou com um/a amigo/a, como resolves?

M.F.: Eu fico um bocadinho zangada eu saio de perto do amigo que fiquei zangada e vou para outro lugar para brincar com outros amigos.

Estagiária: E não tentas resolver?

M.F.: Tento, mas o amigo que me deixou zangada bate-me e eu fico triste e choro e depois paro e vou para outro canto.

Estagiária: E não falas com as professoras?

M.F.: Falo, para me ajudarem a resolver.

Estagiária: Muito bem, e olha, para ti, o que é um amigo?

M.F.: É quando gostamos de um amigo e depois brinca muito connosco e ele gostar de nós.

Estagiária: E, olha, tu ajudas os teus amigos?

M.F.: Sim.

Estagiária: Como?

M.F.: Ajudo quando caem, eu dou a mão, quando precisam de ajuda, ajudo.

Estagiária: E os adultos? Como os ajudas?

M.F.: Quando pedem um favor, eu faço.

Estagiária: E porque que ajudas?

M.F.: Porque eles precisam de muita ajuda.

Estagiária: Os amigos e os adultos?

M.F.: Sim.

Estagiária: Ok M., obrigada.

### **Entrevista 6 - D.I. – 6 anos**

Estagiária: D. o que mais gostas de fazer na escola?

D.I.: Brincar na rua.

Estagiária: E com quem mais gostas de brincar?

D.I.: M.P. e F.L.

Estagiária: Porquê?

D.I.: Porque brincamos muitas vezes juntos, é uma coisa que eu nem sei bem.

Estagiária: E com quem gostas de brincar menos?

D.I.: C.R. e M.F.

Estagiária: Porquê?

D.I.: Porque nunca brincarmos, brinco sempre com outros, não brincamos muito juntos.

Estagiária: E quando te chateias com um amigo, como resolves?

D.I.: Afasto-me dele, obviamente. Sentamos juntos e falamos e resolvemos no mesmo dia.

Estagiária: Olha, e o que é para ti um amigo?

D.I.: Para brincar muito, é gostar de alguém.

Estagiária: E como ajudas os teus amigos?

D.I.: Não quero mais responder!

Estagiária: Tudo bem, então vai lá brincar, obrigada.

#### **Entrevista 7 - A.M. – 4 anos**

Estagiária: A. o que mais gostas de fazer na escola?

A.M.: Hoje eu gosto de brincar com borboletas.

Estagiária: Com quem mais gostas de brincar?

A.M.: M.F., C.R. e M.P.

Estagiária: Porquê?

A.M.: Porque eles querem brincar comigo.

Estagiária: E com quem gostas menos de brincar?

A.M.: N.F.

Estagiária: Porquê?

A.M.: Porque brinca sempre com o M. e não quer brincar comigo.

Estagiária: E quando te chateias com um amigo, como resolves?

A.M.: M. ... ah ....

Estagiária: Quando te chateias, falas com ele?

A.M.: Sim

Estagiária: E depois?

A.M.: Digo à professora.

Estagiária: E o que é para ti um amigo?

A.M.: Não sei responder.

Estagiária: Não faz mal, obrigada.

### **Entrevista 8 - N.B. – 4 anos**

Estagiária: O que mais gostas de fazer na escola?

N.B.: Eu gosto de dar abraços e brincar com os amigos.

Estagiária: E com quem gostas mais de brincar?

N.B.: C.F., N.F. e N.M.

Estagiária: Porquê?

N.B.: Porque eu gosto de brincar com legos, jogos, faz de conta e pinturas com eles.

Estagiária: E com quem gostas menos de brincar?

N.B.: Gosto de brincar com todos.

Estagiária: E quando te chateias com algum amigo, como resolves?

N.B.: Digo para me deixarem em paz.

Estagiária: E mais? Não fazes mais nada?

N.B.: Não.

Estagiária: Olha, e o que é um amigo para ti?

N.B.: Um amigo é um menino que brinca comigo.

Estagiária: E tu costumavas ajudar os teus amigos?

N.B.: Sim.

Estagiária: Como?

N.B.: Eu já sou uma menina crescida, já ajudo os mais pequenos.

Estagiária: E os adultos?

N.B.: Ajudo sim, a fazer o sinal do silêncio na reunião.

Estagiária: Ok, obrigada N.

### **Entrevista 9 - V.S. – 4 anos**

Estagiária: V. o que mais gostas de fazer na escola?

V.S.: Gosto de pintar e comer e pular e pular no trampolim da escola.

Estagiária: E com quem mais gostas de brincar?

V.S.: Gosto de brincar com o M.F.

Estagiária: E mais?

V.S.: Com o N.F. e com D.I.

Estagiária: Porquê?

V.S.: Porque eu disse a eles para comprar 1000 pokemon's, mas como não havia mais, comprei uma bola saltitona. Porque eles ontem eram os meus amigos.

Estagiária: E hoje?

V.S.: Gosto deles à mesma.

Estagiária: E com quem gostas de brincar menos?

V.S.: A.M. e G.N., porque eles são muito chatos, eles estragam sempre as nossas brincadeiras.

Estagiária: E quando te chateias com algum amigo, como resolves?

V.S.: Zango.

Estagiária: E não tentas resolver?

V.S.: Não!

Estagiária: Porquê?

V.S.: Porque eu gostava tanto deles e os meninos não me deixam parar quieto.

Estagiária: O que é para ti um amigo?

V.S.: Significa que são amigos.

Estagiária: Ok, obrigada.

### **Entrevista 10 - G.N. – 3 anos**

G.N.: Elena, eu também quero responder a perguntas como os meus amigos.

Estagiária: Tudo bem, então o que mais gostas de fazer na escola G.?

G.N.: Brincar.

Estagiária: E com quem mais gostas de brincar?

G.N.: Com a C.F., N.F. e M.A.A.

Estagiária: Porquê?

G.N.: Porque eu gosto de brincar com eles, eles são meus amigos.

Estagiária: E o que é para ti um amigo então?

G.N.: Não sei.

Estagiária: Então e com quem gostas de brincar menos?

G.N.: Com o V.S. e A.M.

Estagiária: Porquê?

G.N.: Porque não são os meus amigos.

Estagiária: E porque que não são os teus amigos?

G.N.: Porque não me deixam brincar.

Estagiária: E quando te chateias com os amigos, como resolves?

G.N.: Fico triste e fico zangada e não sou mais amiga deles.

Estagiária: Como tentas resolver?

G.N.: Tento dar um abraço e depois não fico mais zangada.

Estagiária: E tu tentas ajudar os teus amigos?

G.N.: Sim, dou um abraço e tento brincar com eles.

### **Entrevista 11 - N.F. – 5 anos**

Estagiária: N., o que mais gostas de fazer na escola?

N.F.: Brincar e comer e arrumar.

Estagiária: E com gostas mais de brincar?

N.F.: V.S., e com o F.L. e M.P.

Estagiária: Porquê?

N.F.: Porque sempre me deixam brincar com eles e porque eles são os meus amigos.

Estagiária: Então se são os teus amigos, o que significa para ti ser um amigo?

N.F.: É sem bater, que não me bata.

Estagiária: E quando te batem ou tens algum conflito com alguém, o que fazes?

N.F.: Eu não zango.

Estagiária: E mesmo que te bata ou magoa?

N.F.: Quando é assim, falo com ele para resolver.

Estagiária: Ok, e com gostas menos de brincar?

N.F.: L.M., porque ele sempre me bate.

Estagiária: Ok, e tu costumavas ajudar os amigos?

N.F.: Sim.

Estagiária: Como?

N.F.: A portar bem, não os magoo.

Estagiária: E os adultos?

N.F.: Eles se portam bem, não precisam, só ajudo os pequenos, eles só me ajudam.

Estagiária: E tu não os ajudas?

N.F.: Não, eles são crescidos, fazem tudo sozinhos, eles me ajudam a mim.

Estagiária: E tu nunca os ajudas mesmo?

N.F.: Ajudo a dar a mão ou a ajudar os mais pequenos por eles.

Estagiária: Ok N., obrigada.

### **Entrevista 12 - M.P. – 5 anos**

Estagiária: M., o que mais gostas de fazer na escola?

M.P.: Brincar e encontrar brinquedos novos.

Estagiária: E com gostas mais de brincar na escola?

M.P.: F.L., D.I., M.F. e C.R.

Estagiária: Porquê?

M.P.: Porque gostam muito de mim e eu gosto muito deles.

Estagiária: E com quem gostas menos de brincar?

M.P.: N.F.

Estagiária: Porquê?

M.P.: O N. sempre, sempre vai me irritando.

Estagiária: Como?

M.P.: Não sei, só sei que me irrita.

Estagiária: Ok, então e quando te chateias com ele, por exemplo, como resolves?

M.P.: Falando e falando. Mas às vezes irrita-me muito e bato aos amigos.

Estagiária: E quando bates neles, o que fazes?

M.P.: Falo com a professora.

Estagiária: E olha, já agora, o que é um amigo para ti?

M.P.: É uma pessoa que gosta de mim e que quer brincar comigo.

Estagiária: E tu costumavas ajudar aos teus amigos?

M.P.: Sim.

Estagiária: Como?

M.P.: A conversar, também ajudo a ter muita amizade, ajudo quando estão muito carregados.

Estagiária: E os adultos?

M.P.: Sim, a fazer favores.

Estagiária: Ok, obrigada M

ANEXO M.

Tabela de análise de  
conteúdo relativa às  
entrevistas realizada às  
crianças

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Cooperação e Conflito	Determinantes das preferências das crianças	Sexo das crianças	(...) <i>Porque elas são raparigas</i>	1	2,1%
		Problemas Comportamentais	(...) <i>Porque batem na minha cara.</i> (...) <i>ele tira sempre as coisas de mim</i> (...) <i>porque ele só manda na brincadeira, quer mandar em tudo e quer mandar em mim e às vezes manda.</i> (...) <i>eles são muito maçadores, eles estragam sempre as nossas brincadeiras.</i> (...) <i>Porque não me deixam brincar.</i> (...) <i>porque ele sempre me bate.</i> (...) <i>sempre vai me irritando.</i>	7	14,5%
		Brincadeiras das crianças	(...) <i>eles sempre querem brincar comigo</i> (...) <i>não me deixam brincar com eles</i> (...) <i>Porque nunca brincarmos, brinco sempre com outros, não brincamos muito juntos.</i> (...) <i>Porque eu gosto de brincar com legos, jogos, faz de conta e pinturas com eles.</i>	4	8,3%
		Afetos/Sentimentos	(...) <i>porque dá beijo em mim</i>	6	12,5%

			<p>(...) <i>É um menino que gosta de brincar comigo e não tenho que escolher ele, dou sempre beijo nele</i></p> <p>(...) <i>Ela é a minha amiga e gosto muito dela</i></p> <p>(...) <i>Porque brinca sempre com o M. e não quer brincar comigo.</i></p> <p>(...) <i>Porque eu gosto de brincar com eles, eles são meus amigos.</i></p> <p>(...) <i>Porque gostam muito de mim e eu gosto muito deles.</i></p>		
	Noção de amizade	Noção de amizade	<p>(...) <i>É uma coisa feliz e brincar faz-me feliz, é quando dou abraço e quando gosto de alguém</i></p> <p>(...) <i>É quando gostamos de um amigo e depois brinca muito connosco e ele gostar de nós.</i></p> <p>(...) <i>Para brincar muito, é gostar de alguém.</i></p> <p>(...) <i>Um amigo é um menino que brinca comigo.</i></p> <p>(...) <i>É sem bater, que não me bata.</i></p> <p>(...) <i>É uma pessoa que gosta de mim e que quer brincar comigo.</i></p>	6	12,5%
Conflitos			(...) <i>chamo uma professora</i>		

	Opinião sobre situações de conflitos	Reação das crianças face a uma atitude negativa	<p>(...) <i>Falo com a professora</i></p> <p>(...) <i>Fico chateado e digo para a professora</i></p> <p>(...) <i>A conversar e também dizer que isso não se faz, quando não consigo sozinha, digo a uma professora</i></p> <p>(...) <i>Eu fico um bocadinho zangada eu saio de perto do amigo que fiquei zangada e vou para outro lugar para brincar com outros amigos . . . o amigo que me deixou zangada bate-me e eu fico triste e choro e depois paro e vou para outro canto</i></p> <p>(...) <i>Afasto-me dele, obviamente. Sentamos juntos e falamos e resolvemos no mesmo dia.</i></p> <p>(...) <i>Digo à professora.</i></p> <p>(...) <i>Digo para me deixarem em paz.</i></p> <p>(...) <i>Zango . . . Porque eu gostava tanto deles e os meninos não me deixam parar quieto.</i></p> <p>(...) <i>Fico triste e fico zangada e não sou mais amiga deles.</i></p> <p>(...) <i>falo com ele para resolver.</i></p> <p>(...) <i>Falando e falando. Mas às vezes irrita-me muito e bato aos amigos.</i></p>	13	27,1%
--	--------------------------------------	---	---	----	-------

			<i>(...) Falo com a professora.</i>		
Cooperação	Entreajuda	Criança – criança	<i>(...) Ajudo a arrumar</i> <i>(...) A conversar, também ajudo a ter muita amizade, ajudo quando estão muito carregados</i> <i>(...) Ajudo quando caem, eu dou a mão, quando precisam de ajuda, ajudo.</i> <i>(...) ajudo os mais pequenos.</i> <i>(...) Sim, dou um abraço e tento brincar com eles.</i> <i>(...) A conversar, também ajudo a ter muita amizade, ajudo quando estão muito carregados.</i>	6	12,5%
		Criança - adulto	<i>(...) A fazer favores . . . Porque assim eles ficam felizes</i> <i>(...) Quando pedem um favor, eu faço . . . Porque eles precisam de muita ajuda.</i> <i>(...) Ajudo sim, a fazer o sinal do silêncio na reunião.</i> <i>(...) Ajudo a dar a mão ou a ajudar os mais pequenos por eles.</i> <i>(...) a fazer favores.</i>	5	10,4%

ANEXO N.

Frequência de interação  
por idades e sexo

|' '' | | ''

			Masculino				Feminino				
		Criança	Idade (anos)	3	4	5	6	3	4	5	6
M A S C U L I N O	S.M	3									X
	M.F.F	4		X	X						X
	A.M			X							
	V.S			X	X		X	X			
	L.J			X	X	X					X
	L.M	5		X			X				
	N.F			X	X			X			
	M.P					X	X			X	X
	F.L			X	X						
	D.I	6			X						
F E M I N I N O	M.A.A	3		X							
	M.E.M							X			
	A.R			X				X			
	G.N	4			X			X			
	N.B				X		X	X			
	E.M*										
	M.R			X				X			
	C.F				X			X			
	J.B	5					X	X			
	N.M						X				
	C.P						X	X			
	M.F									X	X
	C.R								X		
	L.R	6		X						X	
Z.T	X		X								

\*Sem observação