



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O PAPEL DO ADULTO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE
CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DIANA FILIPA BASTOS BATISTA

JULHO DE 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O PAPEL DO ADULTO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE
CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da Professora Cristina Seixas

DIANA FILIPA BASTOS BATISTA

JULHO DE 2014

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os que me ajudaram e apoiaram ao longo da minha formação acadêmica, e, mais especificamente, no decorrer do presente ano letivo.

Agradeço...

... à professora Cristina Seixas, minha supervisora institucional, por todas as sugestões na escrita e orientação deste relatório...

... à equipa educativa da sala de Creche, por todas as aprendizagens...

... à educadora cooperante Kathy Silva e à assistente operacional Adília, por me terem aberto as portas da sua sala de jardim de infância e por me terem feito sentir parte integrante da equipa educativa...

... à Irmã Purificação, à D. Laura e à Esmeralda, por me terem auxiliado em tudo o que necessitei na instituição onde realizei a prática de jardim-de-infância...

... à mãe do RP, um especial obrigada, por se ter voluntariado para ir à sala de atividades desenvolver uma experiência que enriqueceu o nosso projeto de PCI...

... às crianças da Sala dos Dinossauros, um grande e especial obrigada - sem elas nada disto teria sido possível...

... à professora Clarisse Nunes, por me ter orientado ao longo do projeto de PCI e auxiliado a escrever o relatório do mesmo...

... às minhas colegas de estágio e de curso – Mariana Lopes, Daniela Silva, Débora, Daniela Pinto, Filipa, Inês Gaspar e Célia Mendonça – por me terem apoiado sempre e por não me terem deixado desistir...

... aos meus amigos – Andreia Amaro, Jéssica Ribeiro, Patrícia Morais, Sinan e Nuno – por todo o apoio e paciência e por acreditarem sempre em mim...

... ao André Henriques – por todo o apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e pela força transmitida nos momentos de recaída e de cansaço extremo– sem ele, não teria chegado até aqui...

... à minha mãe, ao meu pai e ao meu mano, por me terem criado, por nunca deixarem de acreditar em mim e por me transmitirem a segurança necessária para culminar este percurso.

Obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório partiu da Prática Profissional Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A prática realizada no contexto de Creche (12-24 meses) decorreu durante o mês de janeiro e a prática em jardim-de-infância (4-5 anos) teve início em fevereiro, culminando na última semana de maio. É objetivo deste trabalho fazer uma análise reflexivo-teórica deste percurso, através da explicitação das intenções subjacentes à prática, bem como da ilustração da ação pedagógica desenvolvidas nos dois contextos.

No decorrer da prática em jardim-de-infância foi possível estudar a problemática da gestão de conflitos ocorridos entre as crianças. Assim, o capítulo 4 do presente trabalho centrar-se-á no modo como as crianças resolvem os conflitos e no papel do adulto perante estes episódios. Estes conflitos advêm das interações que as crianças protagonizam com os seus pares em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância. Nestas interações as crianças são muitas vezes confrontadas com comportamentos, pensamentos e atitudes divergentes dos seus, situações que acabam por gerar conflitos interpessoais. O educador deve fornecer, às crianças envolvidas, mecanismos que as auxiliem a resolver os problemas individualmente. Assim, os comportamentos das crianças e as suas relações interpessoais são adequadas, proporcionando o desenvolvimento de competências sociais.

Assim nasceu a problemática que dá título ao presente relatório – “O papel do adulto na gestão de conflitos entre crianças do jardim-de-infância” – onde serão fornecidas algumas práticas que auxiliem o adulto a lidar com os conflitos que surgem diariamente na sala de atividades. Estas práticas foram definidas/ sendo construídas ao longo da minha intervenção, através da articulação da prática da educadora cooperante, com o referencial teórico do modelo curricular do High-Scope e com a reflexão sobre a minha própria intervenção ao longo da PPS. O papel das crianças foi fundamental para a construção de conclusões e o envolvimento das mesmas constituiu o ponto central da problemática.

Palavras-chave: conflito, mediação, educador de infância, desenvolvimento moral, competências sociais.

Abstract

The following report refers to a Professional Supervised Traineeship undertaken as part of a Masters Degree in Pre-School Education at the *Escola Superior de Educação de Lisboa*.

This traineeship was undertaken using a socio-educational approach in *Nursery* classes (12 and 24 months), during the month of January, and in *Reception* classes (4 and 5 years) from the beginning of February until the last week of May.

The main goal of this dissertation is to showcase a theoretical and reflective analysis of my path as a trainee during the above mentioned period of time. My objectives, ambitions and intentions prior to the beginning of my placement will be explained as well as the layout of the pedagogic action developed during the traineeship. The period of traineeship in *Reception* classes allowed me to reflect and study the problematic related to conflict management within the context of those classes.

Within the context of both *Nursery* and *Reception* classes allowing the children to work in pairs revealed to be crucial. By interacting with their peers children are often presented with behaviours, thoughts and attitudes that diverge from their own, a situation that often generates personal conflicts. This was the inspiration behind the problematic in the base of my dissertation – “*The role of adults in conflict management between children in Reception classes*” – where some practical suggestions will be provided in order to assist adults in dealing with the conflicts that come across daily in the class and activity rooms.

These suggestions were put together during my traineeship as a result of my role as Assistant Educator, within the theoretical framework of High-Scope’s curriculum, and through my own assessment and reflections during the time of my traineeship.

The role of the children was fundamental to the construction of my conclusions and their involvement and behaviour was the main inspiration behind the origin and development of my argument.

Key-words: conflict, mediation, educator, moral development, social skills.

Índice geral

Índice de figuras	v
Índice de tabelas	vii
Índice de anexos	viii
Léxico de siglas	ix
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1 - CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
1. Caraterização para a ação	4
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	4
1.2. Contexto Socioeducativo	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Famílias das crianças	6
1.5. Grupo de crianças	7
1.6. Intenções educativas dos orientadores cooperantes.....	9
1.7. Organização do tempo e espaço.....	10
CAPÍTULO 2 - INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	11
2.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	11
2.2. Identificação das intenções para a ação pedagógica.....	18
CAPÍTULO 3 – REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA	19
3.1. Estratégias de intervenção	19
3.2. Organização do ambiente educativo	20
3.3. Trabalhando as Experiências-Chave e as Áreas de Conteúdo.....	24
3.4. O trabalho de equipa	27
3.5. O envolvimento familiar	28
CAPÍTULO 4 – PAPEL DO ADULTO NA GESTÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES.....	31
4.1. Marcos do desenvolvimento moral na 1ª e 2ª infância	32
4.2. O papel dos conflitos na construção da identidade das crianças	38
4.3. Papel do adulto na gestão dos conflitos e na concretização do certo e do errado	40
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
Anexos.....	58

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> - Livro de Texturas.....	21
<i>Figura 2</i> - Bolas Sensoriais.....	21
<i>Figura 3</i> - Tira de cetim com guizos.....	21
<i>Figura 4</i> - Lençol branco.	21
<i>Figura 5</i> - Exterior do Túnel Exploratório.....	21
<i>Figura 6</i> - Interior do Túnel Exploratório.	21
<i>Figura G1</i> - Livro de Texturas.....	68
<i>Figura G2</i> - Bolas Sensoriais.	68
<i>Figura G3</i> - Tira de cetim com guizos. Fonte própria.	68
<i>Figura G4</i> - Lençol branco.....	68
<i>Figura G5</i> - Exterior do Túnel Exploratório.....	68
<i>Figura G6</i> - Interior do Túnel Exploratório. Fonte própria.....	68
<i>Figura H1</i> - Maquete sobre o habitat dos dinossauros.....	69
<i>Figura H2</i> - Livro pop-up.	69
<i>Figura H3</i> - Puzzle dos dinossauros.	69
<i>Figura H5</i> - Dinossauro em 3D.....	69
<i>Figura H4</i> – Cartazes.	69
<i>Figura I2</i> - Brincadeira com bolas.	70
<i>Figura I1</i> - Exploração de um Livro de Texturas.	70
<i>Figura I5</i> - Jogo "A minha cabana"..	70
<i>Figura I4</i> - Exploração de uma tira de tecido de cetim com guizos.	70
<i>Figura I3</i> - Exploração de bolas sensoriais.....	70
<i>Figura I10</i> - Descoberta do "Saco dos Tesouros".....	71
<i>Figura I11</i> - Sessão de psicomotricidade.....	71
<i>Figura I9</i> - Exploração de um Túnel Exploratório.	71
<i>Figura I7</i> - Brincadeira com bolas de sabão.	71
<i>Figura I8</i> - Exploração de digitinta.....	71
<i>Figura I6</i> - Modelagem de plasticina caseira.....	71
<i>Figura J2</i> - Construção da maquete sobre o habitat dos dinossauros.	72
<i>Figura J1</i> - Recolha de dados em livros e enciclopédias.....	72
<i>Figura J4</i> - Construção de um livro pop-up.....	72
<i>Figura J3</i> - Modelagem em barro.	72

<i>Figura J6</i> - Experiência da Erupção Vulcânica.	73
<i>Figura J5</i> - Construção de um puzzle sobre dinossauros.....	73
<i>Figura J8</i> - Visionamento de um filme de animação.....	73
<i>Figura J7</i> - Construção de um T-Rex em 3 D.....	73

Índice de tabelas

Tabela A1 - <i>Idade, nível de escolaridade e situação profissional da mãe e do pai - Creche</i>	59
Tabela A2 - <i>Idade, nível de escolaridade e situação profissional da mãe e do pai – Jardim-de-infância</i>	60
Tabela C1 - <i>Idades vs. percurso institucional das crianças de creche</i>	62
Tabela C2 - <i>Idades vs. percurso institucional das crianças de jardim-de-infância</i> ...	63
Tabela D1 - <i>Competências a desenvolver em Creche (Educador Cooperante)</i>	64
Tabela F2 - <i>Rotina diária da sala de JI</i>	67
Tabela F3 - <i>Atividades semanais da sala de JI</i>	67

Índice de anexos

Anexos.....	58
Anexo A - Idade, nível de escolaridade e situação profissional da mãe e do pai	59
Anexo B – Envolvimento familiar em JI.....	61
Anexo C - Idades vs. percurso institucional das crianças.....	62
Anexo D – Competências a desenvolver em creche definidas pelo educador cooperante.....	64
Anexo E – Áreas de trabalho/brincadeira das salas de atividades.....	65
Anexo F – Rotina diária.....	66
Anexo G – Materiais enriquecedores do espaço - creche.....	68
Anexo H – Materiais enriquecedores do espaço - JI.....	69
Anexo I – Atividades desenvolvidas em Creche.....	70
Anexo J – Atividades desenvolvidas em JI.....	72
Anexo K – Carta de apresentação – Creche.....	74
Anexo L - Carta de apresentação - JI.....	75
Anexo M – Carta para os pais sobre a realização do projeto dos dinossauros	76
Anexo N – Carta para os pais sobre a construção de um dinossauro em 3D.....	77
Anexo O – Entrevista à educadora cooperante de JI.....	78

Léxico de siglas

IOS - Instituto de Obras Sociais

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim-de-infância

ME - Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE - Projeto Educativo de Estabelecimento

PP – Projeto Pedagógico

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RSI – Rendimento Social de Inserção

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

Introdução

O presente relatório tem por base a Prática Profissional Supervisionada realizada no ano letivo de 2013-2014, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste será realizada uma análise reflexiva/teórica sobre as práticas realizadas nas valências de Creche e de JI. A intervenção em contexto de Creche decorreu entre os dias 06 e 31 de janeiro, numa instituição com a vertente de assistência social e educativa, na sala dos 12 aos 24 meses. Por sua vez, a prática em JI foi realizada na sala dos 4 anos de uma IPSS, iniciando a 03 de fevereiro e terminando a 23 de maio.

Ao longo destes meses apoderam-se de mim muitas questões – Como dar resposta a todas as exigências das crianças? Como pôr em prática todos os conteúdos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica? Como cruzar estes conteúdos teóricos com os contextos onde me encontro a estagiar? Monteiro (2005) refere que “ser educador requer muitas qualidades pessoais, umas formadas através da sua educação, outras através da sua prática, como a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a decisão, a segurança” (p. 140). Foi, assim, graças a estas competências e qualidades pessoais construídas pela junção dos conhecimentos teóricos com a prática decorrida nestes estágios que consegui concretizar esta grande etapa.

A problemática de estudo centra-se no papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do JI. Tal tema surgiu durante a prática em JI, quando me apercebi da ocorrência diária e constante de conflitos entre as crianças. Tais conflitos tinham maioritariamente, como base, a divergência de pensamentos e a não aceitação de opiniões divergentes. Nestes momentos, as crianças não conseguiam dialogar com os seus pares, sentindo necessidade de recorrer ao adulto mais próximo. Após ter presenciado vários episódios similares, refleti e dei-me conta que, ao longo da minha prática em Creche também assisti a conflitos entre as crianças. Apesar destes conflitos serem de natureza diferente, apercebi-me que este constituiria um bom tema de análise/reflexão e de estudo. Quando bem resolvidos os episódios de conflitos fornecem uma enorme possibilidade de aprendizagens e, se as crianças aprenderem desde cedo a lidar com tais episódios, estas aprendizagens tornam-se mais coesas e significativas.

Tracei, assim, como grande enfoque da minha prática em JI, a promoção do diálogo entre as crianças como forma de resolução do conflito. Foi ainda meu objetivo em JI tentar que as crianças não recorressem constantemente ao adulto para este resolver os problemas por si, ou seja, promover a autonomia das crianças na gestão dos seus conflitos. Ao promover este diálogo/conversaçoão pretendia transmitir às crianças a mensagem que “o diálogo, a comunicaçoão, é o centro de toda a negociaçoão e que (...) [estas] têm dentro de si o poder de o fazerem”, bem como “ensinar-lhes a ser independentes do adulto e a dizer-lhes que são capazes de resolver sozinhos os seus problemas” (Vasconcelos, 2005, p.178). Neste sentido, com o presente relatório, pretendo: 1) analisar reflexivamente a prática desenvolvida durante estes quatro meses, refletindo acerca do impacto que esta teve para a construção da minha identidade profissional; 2) desenvolver a problemática estudada ao longo do estágio em JI, através do levantamento teórico-concetual e da reflexão acerca da intervençoão realizada junto das crianças. Para o efeito farei um cruzamento de conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento – Pedagogia, Sociologia da Educaçoão e Psicologia – pela análise concetual e reflexiva.

Relativamente ao roteiro de trabalho, o presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos diferenciados. No primeiro capítulo – **“Caraterizaçoão reflexiva do contexto socioeducativo”** – será apresentada uma breve caracterizaçoão reflexiva sobre os contextos onde foram realizadas as duas práticas; nesta caracterizaçoão serão abrangidos o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e os grupos de crianças, bem como as intençoões educativas dos educadores cooperantes e a organizaçoão dos espaços e dos tempos. No segundo capítulo – **“Intençoões para a açãoo educativa”** – apresenta-se a fundamentaçoão teórica das intençoões para a açãoo que nortearam toda a minha prática. Já no terceiro capítulo – **“Reflexão sobre a açãoo pedagógica”** – realiza-se uma análise reflexiva de toda a minha prática, onde serão abordados aspetos como: as minhas estratégias de intervençoão; os materiais levados que contribuíram para a (re)organizaçoão do ambiente educativo; as áreas de conteúdo trabalhadas; o trabalho desenvolvido com as equipas dos dois contextos e as estratégias implementadas como forma de envolver os familiares das crianças. Por sua vez, no quarto capítulo - **“Papel do adulto na gestão de conflitos entre pares”** – é realçada a

problemática estudada ao longo da PPS; este capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos – “Marcos do desenvolvimento moral na 1ª e 2ª infância”; “O papel dos conflitos na construção da identidade das crianças”; “Papel do adulto na gestão de conflitos”. De modo a abordar tais subcapítulos centrar-me-ei na minha prática e farei o cruzamento com algum referencial teórico. Por fim, no quinto e último capítulo – **“Considerações finais”** – refletirei sobre o impacto da minha intervenção e sobre o contributo da mesma para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

De modo a complementar todos os dados recolhidos ao longo da prática sobre a minha problemática, realizei uma entrevista à educadora cooperante do contexto de JI. Os dados recolhidos nesta entrevista serão apresentados no capítulo 4 e a entrevista integral encontrar-se-á em anexo. Os anexos referenciados ao longo deste trabalho, bem como os portefólios desenvolvidos ao longo da PPS em Creche e Jardim-de-Infância, encontram-se num *CD* adjacente a este mesmo documento.

Os princípios que nortearam toda a minha prática pedagógica foram os interesses, pensamentos e bem-estar de cada uma das crianças envolvidas no meu estágio. Não realizei nenhuma atividade sem o consentimento informado de cada criança dos grupos, bem como dos educadores cooperantes, das assistentes operacionais e dos familiares das crianças que me acompanharam ao longo de todo este processo. Para o efeito, tive em conta os princípios e os compromissos estabelecidos na “Carta de Princípios para uma Ética Profissional” da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Do mesmo modo, os princípios éticos e deontológicos serão mantidos ao longo de todo o relatório e a imagem e confidencialidade das crianças e de todos os elementos da ação educativa serão preservados.

CAPÍTULO 1 - CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1. Caraterização para a ação

A caraterização reflexiva do contexto socioeducativo – Creche e Jardim-de-Infância – seguidamente apresentada abrangerá a caraterização do meio e dos diferentes contextos, bem como a caraterização dos intervenientes que tornaram possível a minha prática - as equipas educativas, as famílias e as crianças. “A caraterização da instituição de educação infantil como lugar de [cuidado-e-educação] adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação [de] propostas pedagógicas” (Kuhlmann, 1999, citado em Coutinho, 2002, p.3).

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos¹

A PPS em contexto de Creche foi realizada numa instituição com a vertente de assistência social e educativa, situada no concelho de Cascais. Na freguesia onde pertence o centro predomina uma classe socioeconómica elevada, existindo, do mesmo modo, famílias beneficiárias do RSI, bem como famílias candidatas a programas de solidariedade social, fatores que explicam a variedade populacional abrangida pelo centro.

Por sua vez, a PPS em JI realizou-se numa IPSS, regulada pela Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-escolar sob tutela do ME e do MTSS. Tal como o centro de estágio onde foi realizada a PPS em Creche, esta instituição funciona com as valências de creche e de jardim-de-infância. Situando-se numa das freguesias mais populosas da cidade de Lisboa, a instituição enquadra-se numa realidade urbana fortemente marcada pela agitação, pela dispersão, pelo stress e pela falta de tempo.

1.2. Contexto Socioeducativo²

A população abrangida pelo centro onde foi realizada a PPS em contexto de Creche é bastante diversa e heterogénea, abrangendo famílias com níveis

¹ A seguinte caraterização foi realizada através da análise e reflexão dos documentos reguladores das instituições (nomeadamente o PEE e o PP).

² A seguinte caraterização foi realizada através da análise e reflexão dos documentos reguladores das instituições (nomeadamente o PEE e o PP).

socioeconómicos baixos e médios-altos. O centro acolhe ainda crianças com NEE e crianças em risco (provenientes de instituições de solidariedade social em regime de lares ou internatos). O centro tem capacidade para 72 crianças em contexto de berçário e Creche e 66 crianças na valência de JI, acolhendo crianças entre os 4 meses e os 6 anos de idade. Funciona desde 1983 e tem o seguinte horário: 2^a a 6^afeira das 08h00 às 18h30.

Por se encontrar na confluência das principais entradas da cidade de Lisboa, a instituição onde realizei a PPS em contexto de jardim-de-infância atende população pertencente à freguesia onde se encontra sediada, atendendo ainda crianças provenientes de outras freguesias da Grande Lisboa. Por se tratar de uma IPSS, a instituição tem como prioritária a educação de crianças provenientes de famílias com carências económicas, admitindo e integrando crianças provenientes de estratos socioeconómicos variados e com NEE, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. Funcionando desde 1976 noutra edifício e desde 1994 no atual (construído de raiz para o efeito), a infraestrutura acolhe 57 crianças na valência de creche e 116 na valência de JI, funcionando de 2^a a 6^afeira das 08h00 às 18h30. É ainda de mencionar que a instituição é gerida por uma congregação feminina de cariz religioso-católico.

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa onde foi realizada a prática em Creche é constituída por um educador de infância, bem como por duas assistentes operacionais. Pela observação participante e período de intervenção neste contexto apercebi-me que o educador cooperante era bastante experiente e que apoiava a sua prática, sobretudo, no desenvolvimento das capacidades motoras e sensoriais, das relações sociais, do conhecimento do corpo e da linguagem, esforçando-se para que as crianças interagissem, comunicassem e brincassem entre si e com os adultos presentes na sala. A presença de duas assistentes operacionais na sala constituía uma mais-valia, uma vez que as crianças tinham a oportunidade de receber atenção mais individualizada.

A equipa educativa da valência de JI era composta por uma educadora de infância e por uma assistente operacional, já no seu sétimo ano consecutivo de serviço juntas. Por trabalharem há tantos anos juntas, vivia-se, dentro da sala de atividades, um

ambiente *harmonioso*, gerado pela cumplicidade vivida entre os dois elementos da equipa educativa. Ambas privilegiam o trabalho em pequenos grupos, para assim poderem mostrar uma atenção mais individualizada a cada criança, fomentando aprendizagens mais significativas e a criação de laços entre os pares. Já Lino (2013) menciona que “a organização do trabalho em pequenos grupos . . . facilita, simultaneamente, a construção social, cognitiva, verbal e simbólica” (p.126).

1.4. Famílias das crianças

Relativamente às famílias das crianças do grupo de Creche, e de acordo com os dados cedidos pelo educador cooperante, para a maioria das famílias, a criança inscrita na creche constitui o primeiro filho do casal verificando-se, contudo, a existência de algumas famílias que apresentam uma estrutura nuclear moderna (casal e dois filhos). As habilitações académicas dos pais variam entre o 4ºano de escolaridade e os cursos superiores, existindo ainda pais com cursos técnicos e bacharelatos. As profissões diversificam-se entre os sectores primário, secundário e terciário, existindo quatro pais desempregados. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa (ver anexo A, tabela A1). De modo a envolver os familiares no processo educativo, o orientador cooperante promove diálogos informais diários com os pais das crianças e preenche, todos os dias, o registo diário da criança (alimentação, sono, atividades desenvolvidas). Semanalmente elabora o jornal diário - um conjunto de fotografias das atividades que as crianças desenvolveram.

Quanto ao grupo de famílias das crianças de JI, e de acordo com os dados fornecidos pela educadora cooperante, em vinte e cinco famílias, nove apresentam uma estrutura nuclear moderna (casal e dois filhos). Quatro famílias têm três filhos, existindo ainda um casal com quatro filhos (dois pares de gémeos), bem como uma criança com cinco irmãos. Quanto às habilitações académicas, a maioria dos pais possui o grau de licenciado(a), existindo ainda alguns com o grau de bacharelato e mestrado. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa (ver anexo A, tabela A2). No envolvimento das famílias na vida da sala de atividades, a educadora cooperante mantém conversas informais diárias com os pais nos momentos em que estes deixam ou vão buscar os filhos à sala de atividades e convida os pais a desenvolverem atividades na sala de

atividades. Desenvolve ainda algumas atividades que implicam o envolvimento dos familiares, são elas: o Projeto de Leitura A Par, a Mala do Tobias e a Construção da Manta (ver anexo B). Todos estes projetos, para além de promoverem a leitura, contribuem para que as famílias se sintam desejadas e bem aceites no contexto da escola (Hohmann & Weikart, 2011).

1.5. Grupo de crianças

O grupo com quem realizei a PPS em contexto de Creche é constituído por catorze crianças (três do sexo feminino e onze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Nove das catorze crianças vieram de uma sala de berçário. As cinco crianças restantes encontram-se a frequentar pela primeira vez a creche desta instituição, uma vindo de uma ama e as restantes quatro de casa, onde permaneciam com os pais/avós (ver anexo C, tabela C1). De forma a caracterizar brevemente este grupo de crianças, recorri ao conceito de pontos de referência [*touchpoints*], de Brazelton³. Todas as crianças do grupo andam sozinhas, colocando-se em pé autonomamente, recusando a ajuda do adulto para se levantarem. Verificava-se, igualmente, uma grande autonomia na hora da alimentação, onde a presença do adulto é necessária apenas para que as crianças se sintam seguras. Destaca-se o interesse do grupo pela exploração das propriedades dos objetos, pela brincadeira de “faz-de-conta”⁴, por canções e pela descoberta do próprio corpo⁵. Quando brincam em grupos de 3 a 4 elementos surgem rivalidades proporcionadas pela posse de um mesmo brinquedo. Algumas crianças mordem quando contrariadas pelos pares e/ou para conseguirem alcançar o que desejam. A relação com o adulto centra-se na satisfação das necessidades básicas, na procura para a resolução de um problema e/ou conflito e no

³ Este conceito diz respeito a “períodos que ocorrem durante os três primeiros anos de vida em que os esforços de desenvolvimento da criança resultam numa [rutura] pronunciada da vida familiar. São uma espécie de mapa do desenvolvimento infantil que pode ser identificado e antecipado pelos pais e educadores” (Brazelton & Greenspan, 2006, pp.230-231).

⁴ **Nota de campo – 08 de janeiro de 2014 – tarde**

A I andava pela sala com um boneco nos braços e eu perguntei “É o teu filho I? Ele está a dormir”, e a I olhou com ternura para o boneco, embalando-o disse “Sim”.

⁵ **Nota de campo – 13 de janeiro de 2014 – manhã (momento de brincadeira livre)**

O H. (20 meses) colocou-se em frente ao espelho existente na sala e ficou cerca de 5 minutos em frente a este, a fazer caretas, a mostrar a língua, a dar beijinhos no espelho, a dizer adeus a si próprio.

conforto perante situações que provocam o choro e/ou o desânimo. É ainda de destacar a oposição ao adulto quando os comportamentos são limitados. Quanto à linguagem, as crianças empregam um conjunto de palavras que repetem com eficácia, utilizando-as para se expressarem ou para pedirem algo (pela combinação da linguagem verbal com a linguagem não verbal)⁶.

Por sua vez, o grupo de 25 crianças com que desenvolvi a PPS em JI é constituído por treze meninos e por doze meninas, todos nascidos no ano de 2009. Existem apenas três crianças novas no grupo (uma delas sem percurso institucional anterior). Os restantes elementos vêm juntos do ano letivo anterior e muitas crianças estão juntas desde o berçário. Uma das crianças está identificada como tendo NEE, sobretudo a nível motor. Outra criança demonstra muita agitação ao longo do dia e evidencia falta de concentração durante grande parte das atividades diárias. Existe ainda um caso de uma criança que se opõe à autoridade, demonstrando comportamentos agressivos⁷. Há uma criança que não tem NEE diagnosticadas, mas apresenta alguma imaturidade ao nível da linguagem, sendo acompanhada semanalmente por um terapeuta da fala (ver anexo C, tabela C2).

Pela observação participante/período de intervenção, bem como através de conversas informais com a educadora cooperante e com a assistente operacional, tracei as principais características do grupo de JI. As áreas de atividade preferidas são a área da biblioteca, do faz de conta, dos jogos de chão e do ateliê, áreas que destacam o grande interesse do grupo pelo jogo simbólico e pelas produções artísticas. O grupo gosta igualmente de canções, de danças e de pequenas dramatizações. Nas brincadeiras de exterior assistem-se a jogos de cooperação e cumplicidade. Durante o dia-a-dia assiste-se a um constante trabalho colaborativo entre os pares e com os adultos. Por vezes, neste trabalho colaborativo entre os pares, acabam por surgir conflitos de interesses e

⁶ **Nota de campo – 06 de janeiro de 2014 – lanche da manhã**

O S já tinha acabado de comer a sua bolacha e, apontando para o pacote de bolachas que se encontravam em cima da mesa, disse “ma ma”.

⁷ **Nota de campo – 30 de abril de 2014 – manhã (reunião dos bons dias)**

Enquanto estávamos a escolher as áreas, o V. não se conseguia manter sentado e eu avisei-o várias vezes para que ele se acalmasse e não perturbasse os colegas e o decorrer da reunião. Contudo este não sossegou e eu pedi-lhe que ele fosse até à casa de banho lavar a cara e contar até 10. O V. recusou-se, levantando-se, enquanto mandava a cadeira para ao chão. Saiu da sala de atividades, deitando tudo o que encontrava à frente para o chão e levantando a mão aos colegas com que se deparava.

discussões. São muito participativos nas reuniões, contudo evidenciam falta de atenção e dificuldades quando têm de esperar pela sua vez de falar. São muito prestáveis e autónomos. Utilizam uma linguagem coesa, complexa e correta, mantendo diálogos constantes e significativos entre os pares e os adultos, evidenciando curiosidade pelo mundo que os rodeia⁸.

1.6. Intenções educativas dos orientadores cooperantes

Os orientadores cooperantes com quem realizei a PPS tinham como grande intuito oferecer às crianças oportunidades diversificadas e promotoras do desenvolvimento integral e harmonioso de todas as suas potencialidades e competências.

Um currículo de Creche deve-se basear na satisfação das necessidades básicas e de aprendizagem social e pessoal das crianças, bem como no desenvolvimento e estabelecimento de laços afetivos. Assim sendo, o orientador cooperante da valência de Creche definiu, no seu PP, um conjunto de habilidades e de competências de âmbito pessoal e social (ver anexo D, tabela D1). Por sua vez, a orientadora cooperante com quem realizei a PPS em JI tem como grande enfoque inculcar nas crianças valores como a amizade, a compreensão, o respeito, a aceitação, a tranquilidade, a disponibilidade, a cooperação e a justiça. Na sua metodologia de trabalho segue três modelos curriculares, fazendo uma junção dos três– ao High-Scope vai buscar os conceitos de aprendizagem pela ação⁹, bem como a organização do espaço e dos materiais e o instrumento de avaliação COR¹⁰; do Reggio Emilia retira a criação de um ambiente agradável, belo, familiar, bem como as cem linguagens da criança e o registo e documentação do que as crianças produzem; do MEM utiliza a gestão partilhada do grupo e o trabalho de projeto.

⁸ **Nota de campo – 22 de abril de 2014 –reunião de grande grupo**

O RS mostrou uma imagem sobre o cérebro e crânio dos dinossauros (imagem presente num livro sobre os dinossauros). As crianças pediram que lesse a informação aí presente.

⁹ A aprendizagem pela ação define-se como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

¹⁰ Instrumento de avaliação da criança baseado nas observações diárias da mesma e nas reflexões de planeamento realizadas em equipa (Hohmann & Weikart, 2011).

1.7. Organização do tempo e espaço

A sala de atividades onde realizei a PPS na valência de Creche apresentava pouca iluminação natural. O fraldário encontrava-se numa sala à parte e o refeitório em frente à sala de atividades. Quanto à organização do espaço e materiais, o mobiliário e o material lúdico-didático eram adequados à faixa etária das crianças (os brinquedos estavam colocados ao nível das mesmas, as esquinas dos móveis eram arredondados). No entanto, a sala dispunha de poucos jogos. Organizava-se em quatro áreas distintas (ver anexo E). O dia da sala de Creche encontrava-se organizado de modo a satisfazer as necessidades básicas do grupo de crianças – os tempos para a refeição e higiene eram variados e prolongados, bem como o tempo da sesta, que se adequava a esta faixa etária (ver anexo F, tabela F1).

No que respeita à organização da sala de atividades do JI, esta era bastante ampla e apresentava uma boa iluminação natural. Encontra-se dividida em dez áreas de trabalho (ver anexo E), sendo que cada área é enriquecida com materiais variados que permitem explorações diferenciadas por parte das crianças e que possibilitam a aquisição e a modelagem de novos conhecimentos. Tal como em Creche, a rotina na sala de JI é flexível, adequa-se à faixa etária do grupo de crianças e tem em conta a satisfação das suas necessidades (ver anexo F, tabelas F2 e F3).

CAPÍTULO 2 - INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

“Entender a infância (...) como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto actores individuais e colectivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem activamente como crianças”
(Ferreira, 2004, p.155).

Na primeira parte deste relatório procedi a uma caracterização reflexiva dos contextos onde realizei a PPS. Esta caracterização, juntamente com os pressupostos teóricos adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, auxiliaram-me a definir e a construir a minha conduta e prática pedagógica.

2.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Como futura profissional de educação, adquiri, ao longo da minha formação académica, um conjunto de pressupostos e de conhecimentos teóricos que orientaram a minha prática pedagógica presente (e orientarão no futuro). Estes pressupostos posicionam a criança como o elo central de todo o processo educativo e englobam todos os agentes envolvidos na sua educação – equipa educativa e famílias. Neste sentido, farei, de seguida, uma breve síntese reflexiva acerca das representações que tenho de “desenvolvimento infantil” e de “educação”. Acredito que “o desenvolvimento é a finalidade da educação” (Kohlberg & Mayer, 1972, citado em Formosinho, 2013, p.79).

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Dec. Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro):

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

Assim sendo, considero que o educador de infância tem como principal finalidade “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o

desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo). Para o efeito, este deverá adequar o definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) à sua prática, bem como à realidade do grupo com quem trabalha, sem esquecer que cada criança é um ser único. Posto isto, o educador terá de ter conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças com quem trabalha.

O desenvolvimento humano origina-se através de períodos sequenciais de pensamento. Piaget (1896-1980) foi o primeiro psicopedagogo a perspetivar esta abordagem e, no seguimento dos seus trabalhos e pesquisas, um vasto conjunto de teóricos cognitivo-desenvolvimentistas centraram os seus estudos nesta teoria, reformulando-a e aprofundando-a. Piaget identificou três grandes períodos de desenvolvimento, que se sucedem de forma sequencial e organizada; cada um destes períodos “representa uma estrutura qualitativa própria” e cada estrutura forma “uma sequência invariante de desenvolvimento”, sendo esta sequência universal (Formosinho, 2013, p.78). Isto é, cada período de desenvolvimento possui estruturas próprias, que a criança deverá adquirir para passar para a fase seguinte. Este desenvolvimento pode ocorrer em diferentes idades, dependendo da idade desenvolvimental da criança e da estimulação fornecida pelo meio. Assim, os marcos de desenvolvimento constituem-se como “instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social” (Lourenço, 1994, citado em Formosinho, 2013, p.79). Isto é, as crianças usam os seus marcos de desenvolvimento para agir e interagir com o meio, tornando-se capazes de explorar para aprender, sendo a interação com o meio crucial neste processo de aprendizagem. Para o efeito, e de acordo com Piaget, os sujeitos constroem os seus próprios conhecimentos através de processos de equilíbrio¹¹, onde os mecanismos de acomodação¹² e de assimilação¹³ desempenham um papel crucial.

Desta forma, vou ao encontro da ideia de que o educador, na definição da sua ação educativa, deve-se centrar inteiramente no desenvolvimento de cada criança, tendo

¹¹ De acordo com Piaget, a equilíbrio passa pela busca do equilíbrio entre os elementos cognitivos do organismo e entre este e o mundo exterior.

¹² De acordo com Piaget, a acomodação ocorre quando, para incluir novas informações, ocorrem modificações numa estrutura cognitiva já existente.

¹³ De acordo com Piaget, a assimilação procede-se quando ocorre a incorporação de novas informações numa estrutura cognitiva já existente.

em conta as suas especificidades e características individuais. Por outras palavras, o desenvolvimento individual de cada criança deve guiar a ação educativa do educador. Para tal, torna-se “necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu [período] de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o [período] seguinte” (Formosinho, 2013, p.79). Assim, a criança torna-se no principal construtor de conhecimento e num sujeito ativo que aprende pela ação. Esta aprendizagem implica quatro elementos cruciais que a criança deve desenvolver: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, invenção e produção e a resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). De modo a fomentar o desenvolvimento destes quatro elementos, o educador deverá promover momentos que possibilitem o desenvolvimento da “formação moral da criança e [do] sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” e das “capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa” (Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

A partir deste referencial teórico considero que a criança deverá desempenhar um papel ativo na construção das suas próprias competências. Ela deve ter a liberdade necessária para escolher, observar e alcançar as pessoas e os materiais que lhe suscitam a atenção, explorando-as. Os adultos devem apoiar as suas iniciativas e os seus desejos de explorar – “as explorações auto-motivadas das crianças [proporcionam-lhes] experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post & Hohmann, 2007, p. 12).

Acredito, assim, na aprendizagem ativa e identifico-me com a perspetiva *cognitivo-desenvolvimentista*, que considera que a criança constrói as suas próprias aprendizagens, agindo e interagindo com o mundo que a rodeia, construindo conceitos da realidade cada vez mais elaborados, sempre pela experiência. Através destas explorações e experiências, as crianças são constantemente confrontadas com problemas, os quais terão de resolver, desenvolvendo, assim, um pensamento e uma aprendizagem cada vez mais complexos (Hohmann & Weikart, 2011). Sou, assim, defensora de que todas as iniciativas de atividades das crianças devem ser valorizadas e

aprofundadas, constituindo oportunidades de desenvolvimento de várias capacidades e da resolução de conflitos¹⁴.

Sou ainda da opinião de que a educação tem como grande finalidade o desenvolvimento psicológico do indivíduo. O educador deve, assim, assumir o papel de promotor do desenvolvimento psicológico de cada criança, uma vez que este é facilitador da melhoria das aprendizagens futuras da mesma. Este deve “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto). Neste sentido, identifico-me com a perspetiva de Vygotsky. Este *socio construtivista* defende que o sujeito aprende através das interações com o contexto sociocultural – “o desenvolvimento (...) resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais” (Fontes, & Freixo, 2004, p.17).

Baseado nesta perspetiva, Vygotsky criou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Este respeita à “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança . . . e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais competentes” (Fontes, & Freixo, 2004, p.18). De modo a desenvolver as sua capacidade a criança necessita de apoio de uma pessoa mais competente (educador ou um colega) que o leve a chegar às respostas que não consegue alcançar sozinho. Tal pode ser aplicado através da promoção do trabalho em pares e em pequenos grupos, momentos “em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p.35). De facto, a interação “entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Os pressupostos acima referidos podem ser aplicados através da Aprendizagem Cooperativa, isto é, da formação de pequenos grupos de trabalho em que as crianças

¹⁴ **Nota de campo – 02 de maio de 2014 – sala de atividades** – “O RP quis construir um vulcão. Apoiei a iniciativa e valorizei a sua produção. Questionei a criança acerca dos materiais que queria utilizar. Na reunião de grande grupo o RP apresentou o vulcão aos colegas e disse que o queria terminar no dia seguinte”.

possuam níveis de desenvolvimento diferenciados, para, deste modo, cooperarem para aprenderem. Esta prática pedagógica desenvolve a ZDP, protagonizada por Vygotsky – “a colaboração com . . . o par mais capaz], que pode ser . . . um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que . . . o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento” (Fontes, & Freixo, 2004, p.26). Assim, e tendo em conta “Vygotsky¹⁵ (1978), a criança, com a ajuda de um adulto (ou de pares mais capazes), aprende uma competência ou uma actividade que mais tarde será capaz de pôr em prática ou realizar sozinha” (Vasconcelos, 2005, p.151).

Tal como mencionado no capítulo 1, sobretudo na intervenção em contexto de JI, a educadora cooperante e a assistente operacional promoviam e preferiam esta forma de trabalho em pequenos grupos. Assim, na minha prática, tentei também incutir estes mecanismos.

Tais pressupostos podem ainda ser visíveis na Metodologia de Trabalho por Projeto - “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140, citados em Vasconcelos et. al, 2011, p.10). Neste sentido, no desenvolvimento de trabalho de projeto, pressupõe-se que a criança “possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem”, devendo existir um grande respeito pela mesma (Vasconcelos, 1998, p.133). Vasconcelos et. al (2011) evidenciam que “os processos de “negociação” e “consenso” preconizados por Bruner¹⁵ (1986) tornam-se imprescindíveis à prossecução da metodologia de trabalho de [projeto] com os mais pequenos” (p.10). Os mesmos autores referem ainda que o projeto “pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na [ZDP] da criança (Vygotsky, 1978), permitindo trocas e [transações] elaboradas (Bruner, 1990), capazes de uma acção mútua emergente”. Estes mencionam ainda que “através do trabalho de [projeto], a criança [move-se diante do seu próprio conhecimento]” (p.10). Em suma, considero que a criança deve ter o seu próprio espaço para chegar às

¹⁵ Para aprofundar este tópico consultar: Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

aprendizagens e que, de modo a solucionar os seus problemas, necessita do apoio de um adulto ou de um colega mais competente.

Sou ainda da opinião de que, o educador de infância, deve auxiliar “as crianças a serem capazes de participar de forma adequada e a contribuírem para uma sociedade democrática” (Katz & Chard, 2009, p.14). Tais pressupostos vão ao encontro dos princípios inerentes ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. De acordo com este Modelo Pedagógico a escola constitui-se como o principal “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144). Assim, “enquanto vivência num grupo social alargado, a educação . . . deverá promover a aprendizagem da vida democrática”. Esta pressupõe que “o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p.36). Tais situações podem ser desenvolvidos através da promoção de momentos de diálogo, em que as crianças aprendam a ouvir os seus pares e a respeitar a sua vez de falar. O adulto tem ainda um grande papel na resolução dos conflitos – tema central do meu relatório, que será desenvolvido e aprofundado no capítulo 4 – que ocorrem entre as crianças, uma vez que é a partir destes que estas se começam a adaptar à vida em sociedade e a interiorizar pensamentos e pontos de vista divergentes dos seus. De facto, é a partir destes momentos que o educador deve promover o respeito pelo outro, pelas diferenças e interesses individuais, bem como valores como a cooperação, a interajuda, a aceitação do outro, a tolerância, a partilha, a justiça e a sensibilidade. O educador terá então de aproveitar os vários momentos do dia-a-dia para incutir tais valores nas crianças¹⁶. A este propósito, Niza (2013) salienta que os educadores devem manter e estimular “a autonomização e [a] responsabilização de cada educando no grupo” (p.158), abrindo assim portas e janelas para a aquisição dos valores acima evidenciados. Tal apenas é possível quando existem espaços para o diálogo e para a escuta, dois dos processos indispensáveis à negociação. Este processo de negociação “envolve as diferenças entre os indivíduos e as diferenças entre linguagens” (Rinaldi, 2006, citado em Lino, 2013,

¹⁶ **Nota de campo – 28 de março de 2014 – reunião de conselho** – “Durante a leitura do diário, ouvi todas as crianças envolvidas nos conflitos ocorridos durante a semana e procurei soluções junto das mesmas. Incentivei as crianças a conversarem antes de recorrerem ao diário de turma, frisando que é através do diálogo que se resolvem os problemas”.

p.130). O mesmo autor (Rinaldi, 2006, citado em Lino, 2013) salienta ainda que “é neste cruzamento de interações recíprocas que se cria o contexto para a consolidação dos conceitos e dos mapas conceptuais” (p.130). Isto é, os processos de comunicação, de diálogo e de negociação auxiliam na aquisição de competências indispensáveis à vida democrática em sociedade.

O educador deve ainda inculcar princípios éticos e de respeito, adotando assim uma pedagogia centrada no respeito. Tais princípios passam pela valorização de cada família e pelo envolvimento das mesmas em todos os momentos da prática educativa. O respeito protagoniza-se através da aceitação da individualidade de cada criança, da apropriação das estratégias educativas a cada uma delas e da integração de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta os seus interesses e potencialidades.

No seguimento do que foi dito, a prática pedagógica ao longo da minha PPS enquadrou-se no modelo curricular do High/Scope, na Aprendizagem Ativa, no modelo do MEM e na Metodologia do Trabalho de Projeto (aprendizagem cooperativa). Acredito que “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição ou memorização” (Formosinho, 2013, p.73) e que as aprendizagens realizadas pela ação têm mais significado para as crianças, uma vez que estas estão a aprender o que gostam e não o que lhes é imposto. Hohmann e Weikart (2011) evidenciam que “através da *aprendizagem pela acção* – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p.5). Esta aprendizagem deve ser realizada num ambiente em que o adulto/educador respeite as necessidades e ritmos das crianças, bem como as suas explorações e preferências, dando origem a um clima propício ao estabelecimento de interações positivas. Tal clima pode ser construído através da partilha do controlo com as crianças, da valorização das suas riquezas e talentos, do estabelecimento de relações verdadeiras com elas, do apoio durante as suas brincadeiras e da adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (Hohmann & Weikart, 2011). Elkind (1986) e Zigler (1987, citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001) defendem que “uma instrução demasiado dirigida pelo educador . . . pode reprimir os [interesses das crianças]. . . Além disso, esta instrução pode

negligenciar as necessidades da criança para brincar, explorar e ser livre face a exigências excessivas” (p. 343).

2.2. Identificação das intenções para a ação pedagógica

Tendo em conta o referencial teórico anteriormente apresentado e de acordo com a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos apresentados na secção anterior, defini como prioridade no trabalho com o grupo de crianças de Creche:

1. Desenvolver atividades sensoriais;
2. Proporcionar às crianças atividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades;
3. Desenvolver a segurança e a autoestima;
4. Desenvolver a curiosidade e o ímpeto exploratório;
5. Desenvolver a competência social e comunicacional, através da promoção do autocontrolo.

Tais objetivos frisam o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, linguísticas e emocionais. Estas competências são interdependentes e moldadas pela experiência da criança. Neste sentido, e de forma a alcançar os objetivos propostos em contexto de Creche, dei um grande privilégio ao brincar, à experiência, ao bem-estar e à implicação das crianças nas atividades, bem como às relações que estabeleci com cada uma delas (Portugal, 2011).

Simultaneamente apresento as intenções para o trabalho com as crianças do contexto de JI:

1. Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa;
2. Estimular a resolução de problemas e o diálogo;
3. Envolver os pais, desenvolvendo um trabalho cooperativo;
4. Observar e avaliar as aprendizagens alcançadas por cada criança;
5. Desenvolver a responsabilidade social das crianças.

Estes objetivos definidos para o estágio em JI basearam-se, sobretudo, nas experiências-chave protagonizadas pelo modelo pedagógico High/Scope. Tive em conta este referencial teórico uma vez que estas implicam “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias . . . [e promovem] o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

CAPÍTULO 3 – REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Estratégias de intervenção

No decorrer da minha PPS tive como principal objetivo (co)responder aos interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades dos dois grupos de crianças com quem trabalhei. Para o efeito, para além da minha intervenção junto das crianças, mantive sempre uma postura de observadora participante, envolvendo-me nas brincadeiras e atividades do grupo, respeitando sempre as suas individualidades e princípios. Isto é, tentei não ser intrusiva, participando quando era convidada ou quando considerava que aquela seria uma boa oportunidade para me envolver na atividade que estava a decorrer. Importa frisar que, antes de me envolver nestes momentos, ofereci espaço às crianças para que estas tivessem oportunidade de se adaptarem à minha presença e de me conhecerem.

Em contexto de Creche, este “espaço de conhecimento” teve lugar na semana de observação participante, bem como na primeira semana de PPS. No decorrer destes dias esperava que fossem as crianças a vir ter comigo para desenvolver alguma atividade/brincadeira. Como tal, nos primeiros dias, grande parte do grupo veio até mim, com os seus brinquedos preferidos na mão, numa tentativa de interação e de me darem a conhecer os seus interesses. Respondi a cada um destes momentos com abertura, envolvendo-me com a criança na brincadeira, fornecendo sempre um sorriso e uma palavra de apoio. Nestes dias tive igualmente o cuidado de observar as brincadeiras e as atitudes das crianças nos vários momentos da rotina, para que, assim, me conseguisse adaptar às diferentes personalidades existentes no grupo. No início não foi fácil lidar com as diferenças presentes num grupo tão pequeno e, adaptar-me aos ritmos de cada criança, foi igualmente complicado. Contudo, com apoio da equipa educativa e com a prática, consegui superar tais dificuldades. Privilegiei ainda a promoção de autonomia.

Já em JI adotei uma postura semelhante à acima descrita. Na semana de observação participante esperei que as crianças viessem ao meu encontro e me convidassem para desenvolver algum jogo/brincadeira. Já na primeira semana de PPS levei planeadas diferentes atividades (uma por Área de Conteúdo) que me permitiram aperceber das fragilidades e potencialidades de cada uma das crianças. No decorrer do

restante estágio mantive-me atenta, de modo a conseguir captar os grandes interesses e potencialidades das crianças, bem como as suas fragilidades, para, assim, conseguir planear um conjunto de atividades que visassem a satisfação destes interesses, o enriquecimento das fragilidades e o contorno das dificuldades. É de salientar que este trabalho de planificação foi realizado pelas/com as crianças, isto é, todas as atividades foram planeadas a partir de dicas e de interesses que estas foram partilhado com os colegas, comigo e com os restantes elementos da equipa educativa.

Estas atitudes possibilitaram-me o conhecimento dos grupos, permitindo-me, deste modo, planear atividades centradas nos seus gostos e promotoras de aprendizagens coesas e significativas. Fui assim capaz de desenvolver um conjunto de atividades planeadas com/pelas as crianças, através da construção de variados recursos e de dinâmicas de grupo diferenciadas. Tive um grande cuidado com os momentos de transição, procurando sempre um conjunto de estratégias/jogos que me permitissem tornar estes momentos lúdicos e significativos. Nos subcapítulos que se seguem todos estes aspetos serão abordados de uma forma mais intensiva.

3.2. Organização do ambiente educativo

“O ambiente físico e material (...) deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo & Formosinho, 2013, p.93).

O ambiente educativo deve ser organizado de forma a proporcionar aprendizagens significativas, estimulantes e enriquecedoras, bem como novas experiências de aprendizagem e interações.

Quanto à organização do ambiente educativo em contexto de Creche, levei alguns materiais que permitiram a aquisição de novas experiências e aprendizagens, bem como atividades sensoriais promotoras da aquisição de novas competências: o “Livro de Texturas” (desenvolvido com o objetivo de promover o desenvolvimento sensorial, cognitivo e linguístico); as “Bolas Sensoriais” (criado com o objetivo de estimular os sentidos da visão e do tato e de promover o desenvolvimento sensorial); a “Tira de tecido de cetim com guizos” (criada com o objetivo de promover os sentidos da visão e da audição e de promover o desenvolvimento cognitivo e sensorial); o jogo do

“Lençol branco” (criado com o objetivo de desenvolver a imaginação); o “Túnel exploratório” (criado com o objetivo de promover o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial e a criação de relações entre pares). (ver anexo G - fotografias aumentadas).



Figura 1- Livro de Texturas. Fonte própria.



Figura 2 - Bolas Sensoriais. Fonte própria.



Figura 3 - Tira de cetim com guizos. Fonte própria.



Figura 4 - Lençol branco. Fonte própria.



Figura 5 - Exterior do Túnel Exploratório. Fonte própria.



Figura 6 - Interior do Túnel Exploratório. Fonte própria.

Em relação à importância da organização do ambiente em contexto de Creche, Portugal (2011) evidencia que

um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção das crianças, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo (p.9).

Relativamente à organização do espaço em contexto de JI, as principais alterações vivenciadas ocorreram durante o desenvolvimento do projeto de intervenção “porque é que já não existem dinossauros?”, destacando-se: a introdução, na área das ciências, da maquete construída sobre o habitat dos dinossauros (ver anexo H, figura

H1); introdução, na área da biblioteca, do livro pop-up construído pelo grupo (ver anexo H, figura H2); introdução, na área dos jogos de mesa, do puzzle dos dinossauros construído pelo grupo (ver anexo H, figura H3); afixação dos cartazes construídos ao longo da investigação (ver anexo H, figura H4); o dinossauro em 3D construído pelo grupo (ver figura H5).

A organização temporal, e tal como acontece com a organização espacial, deve-se “centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotina concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” (Araújo, 2013, p.42). Importa ainda referir que, “ao início do dia, se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais as deixam, a separação (...) e a aproximação ao educador e aos colegas torna-se mais fácil” e “à medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2007, p.196). Neste sentido, e segundo os mesmos autores, a programação diária deve ser previsível (organizada e consistente) e flexível, de modo a acomodar as necessidades de cada criança (p.197).

Assim sendo, em contexto de Creche privilegiei os diferentes momentos da rotina diária, participando em todos estes de um modo gradual e não intrusivo. Aproveitei os tempos de cuidados (alimentação, higiene e sono) para criar relações de afeto e de cumplicidade com as crianças, ao mesmo tempo que incentivava diferentes aprendizagens. Nos momentos de higiene (muda de fralda), por exemplo, desenvolvia jogos de “esconde esconde” com as crianças e pedia-lhes que me dissessem as diferentes partes do corpo¹⁷; nos momentos de refeição promovia o diálogo com as crianças, de forma a criar um clima de aproximação e de afeto com cada uma delas; no período da sesta tentei sempre transmitir calma e confiança às crianças, falando com elas num tom de voz baixo e tranquilo e mimando-as quando as deitava.

¹⁷ **Nota de campo – 23 de janeiro de 2014 – momento de higiene:** “Durante a muda da fralda fui comunicando com o R. e apercebi-me que este tentava repetir tudo o que eu dizia. Assim, após a mudança da fralda, pedi-lhe que repetisse palavras como “mãos, pés, barriga, perna”. O R. repetiu todas as palavras. Posteriormente interroguei a criança “Onde está a barriga do R.? E as pernocas? E as mãos, onde estão as mãos do R.?”. Este, sorridente, ia apontado para as diferentes partes do corpo, à medida que eu as ia mencionando.”

“Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo” (Portugal, 2011, p.7). Neste sentido, na planificação de atividades individuais e/ou em pequenos e em grande grupo tive em conta a flexibilidade das mesmas, proporcionando às crianças momentos de exploração livre e de exploração dirigida, fornecendo-lhes espaço para explorarem os materiais e para se envolverem nas brincadeiras e com os pares de acordo com os seus ritmos, evitando transições/pausas repentinas e inesperadas. Os momentos de transição¹⁸ constituíram a minha principal dificuldade, uma vez que tive de me adaptar aos diferentes ritmos das crianças e de encontrar formas de lidar com estes momentos. Contudo, no decorrer da PPS, e com o principal objetivo de tornar estes momentos enriquecedores, adquiri um conjunto de lengalengas e de canções que apoiavam a transição entre atividades. De facto, Post e Hohmann (2003, citado em Araújo, 2013) referem que uma das principais estratégias para tornar a organização temporal previsível e flexível refere-se à “acomodação dos ritmos e temperamentos naturais e singulares das crianças e [ao] proporcionar de transições suaves entre experiências em que a criança se envolve” (s.p).

Mantive sempre o diálogo com as crianças, explicando-lhes qual o momento que se seguia, reproduzindo as suas ações e as suas emoções através da fala. Por fim, todos os momentos da rotina constituíram uma mais-valia para a promoção da autonomia das crianças – “comer sozinha na hora da refeição”, “tirar os sapatos antes de ir para a cama”, “arrumar a cadeira no final da refeição”, “ajudar na arrumação da sala”, “fazer pequenos favores aos adultos”.

Relativamente ao quotidiano de JI, todas as atividades desenvolvidas foram pré-combinadas com a orientadora cooperante e tiveram em conta as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (DGIDC/Ministério da Educação, 2010) e os interesses do grupo de crianças – a maioria das atividades partiu dos pedidos das crianças e dos interesses verificados pela observação e pelas conversas em grupo e foi de encontro ao implícito pela educadora

¹⁸ Sobre este tema, ver Portugal, G. (2011).

cooperante no PC. Estas atividades eram propostas, diariamente, nas reuniões de grande grupo, inscrevendo-se as crianças interessadas.

Quanto às rotinas em JI, considero que estas são fundamentais, tal como em creche, para a promoção de aprendizagens coesas e significativas. A partir da terceira semana de PPS fui dirigindo os vários momentos da rotina, sempre auxiliada pela educadora cooperante e pela assistente operacional. As reuniões de grande grupo começaram a ser dirigidas por mim – na primeira reunião do dia eram distribuídas as tarefas e conversava-se sobre as novidades da nossa sala e, na última, fazia-se uma avaliação do dia; existiam ainda reuniões nos momentos de transição, que serviam, sobretudo, para as crianças se acalmarem e perceberem que a atividade em desenvolvimento tinha terminado e íamos partir para outro momento da rotina. Fiquei ainda responsável por ir por a mesa com as crianças responsáveis pela tarefa, bem como por ir buscar as crianças ao jardim após a hora de almoço. Durante alguns dias, fiquei sozinha com o grupo durante a hora de almoço da assistente operacional – ficando responsável por dinamizar a reunião, por dinamizar a hora do conto e por distribuir o trabalho para a parte da tarde. Estas responsabilidades que a educadora cooperante e a assistente operacional me atribuíam evidenciam o facto de estas confiarem no meu trabalho.

3.3. Trabalhando as Experiências-Chave e as Áreas de Conteúdo

De modo a promover aprendizagens integradas e significativas num currículo de aprendizagem ativa, a equipa educativa e os pais devem recorrer às experiências-chave¹⁹, um conjunto de linhas orientadoras específicas do Modelo High/Scope “que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2007, p.36). Neste sentido, nas valências de Creche e de JI, tive a preocupação de promover, nos bebés e crianças, o desenvolvimento: do sentido de si próprio; das relações sociais; da representação artística; do movimento; da música; da comunicação e linguagem; da exploração de objetos; da noção precoce da quantidade e de número; do espaço e do tempo (Post & Hohmann, 2007).

¹⁹ Conjunto de capacidades adquiridas pela criança através da aprendizagem ativa, isto é, realizadas em interação com o meio e com as pessoas que a rodeiam (Post & Hohmann, 2007).

Quanto à PPS na valência de Creche, a partir da observação participante realizada na primeira semana e de conversas informais com o educador cooperante e com as assistentes operacionais, planeei um conjunto de atividades que fossem ao encontro dos interesses e das potencialidades do grupo de crianças. Algumas destas atividades contribuíram ainda para o enriquecimento do espaço da sala (ver materiais/atividades enriquecedoras do espaço mencionados no ponto 1.2.). Pela observação e consequente apropriação da realidade do contexto apercebi-me que o grupo era bastante interessado pelos jogos de “esconde esconde”, pela exploração de livros, pela brincadeira com bolas e pelo contacto com novos materiais de expressão artística. Como tal, e com o intuito de responder a estas potencialidades e interesses, planeei o seguinte conjunto de atividades (ver anexo I): exploração de um livro de texturas; brincadeira com bolas; exploração de bolas sensoriais; exploração de uma tira de cetim com guizos; jogo “A minha Cabana” (tapei uma mesa e deixei que as crianças se escondessem debaixo da mesma); modelagem de plasticina; brincadeira com bolas de sabão; exploração de digitinta; exploração de um túnel exploratório e descoberta do “Saco dos Tesouros”. Planeei ainda algumas sessões de psicomotricidade, em conjunto com o orientador cooperante, que foram desenvolvidas no ginásio da instituição (ver anexo I). Tais atividades contribuíram ainda para o desenvolvimento de capacidades sensoriomotoras. De facto, “nos três primeiros anos de vida, os *aprendizes sensoriomotores* aprendem através da utilização do seu corpo para investirem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Kruse, 2005, citado em Araújo, 2013, p.38). Na mesma linha de pensamento, Portugal (2011) evidencia que “é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados” (p.12).

Relativamente ao trabalho desenvolvido em JI, e tal como referido no ponto anterior, todas as atividades foram previamente combinadas com a orientadora cooperante e tiveram em conta as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (DGIDC/Ministério da Educação, 2010) e os interesses do grande grupo. Houve uma preocupação em abordar todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar, através do desenvolvimento de atividades individuais ou de grupo, propostas diariamente às crianças. Na primeira semana da minha prática

neste contexto, e como forma de conhecer o grupo de crianças, desenvolvi um conjunto de atividades que englobaram as diferentes áreas de conteúdo: construção de um jogo de dominó coletivo; atividade sobre rimas; atividade de contorno do corpo.

Para além do acima referido, no âmbito da unidade curricular de Projeto Curricular Integrado, desenvolvi um projeto sobre os dinossauros, intitulado “Porque é que já não existem dinossauros?”, onde utilizei a metodologia de trabalho por projeto, que me permitiu trabalhar as diferentes áreas de conteúdo numa perspetiva global. O projeto surgiu quando uma criança pouco envolvida nos trabalhos de projeto começou a demonstrar interesse pelos dinossauros, colocando questões aos adultos e trazendo brinquedos de dinossauros para a sala de atividades. O resto do grupo começou igualmente a demonstrar interesse sobre o tema, partindo daqui um novo tema.

O desenvolvimento do mesmo acabou por coincidir com o tempo da minha prática neste contexto – teve início na última semana de fevereiro, culminando na terceira semana de maio. Este foi desenvolvido com o auxílio da orientadora cooperante, da supervisora institucional e dos professores de Projeto Curricular Integrado. As atividades desenvolvidas ao longo do mesmo, para além de envolverem todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar, surgiram dos interesses das crianças, tendo as seguintes intenções: 1) dar resposta à curiosidade das crianças sobre os dinossauros (área do conhecimento do mundo); 2) promover a participação e aprendizagem significativas, envolvendo as crianças na tomada de decisões, no planeamento e desenvolvimento do trabalho e na divulgação e avaliação do mesmo (Área da Expressão e Comunicação e Área da Formação Pessoal e Social); 3) dar resposta a todas e a cada uma das crianças, através da adoção de uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação (Área da Expressão e Comunicação e Área da Formação Pessoal e Social); 4) encarar o trabalho de projeto como método de construção ativa do conhecimento, fornecendo aprendizagens significativas às crianças (Área da Formação Pessoal e Social).

Deste modo foram desenvolvidas as seguintes atividades (ver anexo J): recolha de dados em livros e enciclopédias; maquete sobre o habitat dos dinossauros; modelagem em barro; construção de um livro pop-up; construção de um puzzle sobre os dinossauros; experiência da erupção vulcânica; realização de um ficheiro de palavras

sobre os dinossauros; construção de um T-Rex em 3D; visionamento do filme “A Idade do Gelo 3 – Despertar dos Dinossauros”; experiência do ovo de dinossauro. Uma vez que todas as manhãs de sexta-feira eram dedicadas ao desenvolvimento da psicomotricidade, planifiquei ainda seis sessões de expressão motora, onde foram desenvolvidas atividades do domínio da Expressão motora e da Dança (Área de Expressão e Comunicação). Estas sessões incluíram os subdomínios de Deslocamentos e Equilíbrios, de Perícias e Manipulações e de Jogos.

3.4. O trabalho de equipa

Tanto em Creche como em JI, “a cooperação entre [os adultos responsáveis pelas crianças torna-se] imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa e adequados para as crianças de tenra idade” (Post & Hohmann, 2007, p.300). Do mesmo modo, quando existe uma partilha de controlo entre todos os elementos da equipa verifica-se “muitas vezes que, em consequência, é mais fácil partilhar o controlo com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.132).

Este trabalho em equipa/ de partilha implica o respeito mútuo e promove a criação de um clima de apoio dentro da sala de atividades. Posto isto, acredito que a planificação semanal e diária em equipa constitui um meio fundamental para o enriquecimento e planeamento do trabalho educativo. Ao trabalharem com os seus pares, em equipa, num clima de cooperação e de respeito, os adultos “descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objectivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (Hohmann & Weikart, 2011, pp. 131-132).

Assim sendo, ao longo da PPS em JI, tive em conta este “trabalho colaborativo”, reunindo-me semanalmente com a educadora cooperante e enviando, todas as semanas, as planificações diárias e semanais. Na PPS em Creche não foi possível a reunião semanal com o educador cooperante, contudo mandava-lhe semanalmente as planificações diárias e semanais. As OCEPE frisam que “as reuniões regulares (...) são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997). De facto, esta planificação em conjunto foi crucial, uma vez que os educadores conheciam melhor os grupos de crianças e, deste modo,

ajudaram-me a adaptar as atividades ao grupo, através da adoção de novos materiais e de estratégias diferenciadas. Tive ainda o cuidado de conversar com as assistentes operacionais sobre as minhas propostas de atividades, pedindo a sua opinião e envolvendo-as nas mesmas.

Deste modo, os orientadores cooperantes e as assistentes operacionais auxiliaram-me bastante, partilhando comigo algumas sugestões de atividades que eu podia realizar e aconselhando-me sobre os melhores meios para pôr em prática tais propostas. Ao longo destes momentos, os educadores cooperantes tiveram o cuidado de me chamar à atenção sobre alguns aspetos menos positivos nas minhas planificações e na minha intervenção, elaborando críticas construtivas, aconselhando-me a utilizar estratégias e abordagens mais adequadas quer ao grupo, quer ao contexto. Aceitei sempre os seus conselhos, reformulando a minha prática e a minha ação à medida que ia tomando consciência dos meus erros. Tal fez-me crescer enquanto futura profissional de educação, permitindo-me consciencializar sobre as minhas potencialidades e aprendizagens alcançadas. Neste sentido, a minha prática junto das crianças foi melhorando ao longo dos dias e meses e tal não teria sido possível sem a existência deste diálogo entre os vários intervenientes da equipa educativa.

3.5. O envolvimento familiar

Entendo que “a família constitui a primeira [célula] educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (Homem, 2002, citado em Lopes, 2012, p. 16). Para o efeito “conta-se com o envolvimento e implicação das famílias (...), quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2013, p.159). Neste sentido, considero fundamental que as famílias se sintam desejadas e bem aceites no contexto de educação de infância. Tal é importante na medida em que as famílias “têm um contributo a dar no planeamento do currículo e podem contribuir de forma significativa para o trabalho que é desenvolvido com vista a alcançar objectivos comuns para as suas crianças” (Blatchford, 2007, p. 15).

Torna-se, assim, crucial promover atividades de envolvimento parental, para que crianças e famílias se sintam valorizadas, bem como partir do meio familiar para desenvolver a prática pedagógica, tendo em conta “a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação (...) se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso” (Ministério da Educação, 1997, p.22).

Como forma de promover tal trabalho colaborativo, e tendo em conta a PPS na valência de Creche, comecei por levar a minha carta de apresentação (ver anexo K), para que os pais tivessem a oportunidade de me conhecer e de ficar informados acerca do meu estágio. Neste contexto, mantive ainda conversas informais diárias com os familiares das crianças, sobretudo nos momentos de acolhimento, onde partilhávamos aspetos sobre a alimentação, o sono e a brincadeira das crianças. Foram ainda expostas, semanalmente, as fotografias das atividades realizadas ao longo da minha PPS. Ainda na valência de Creche, tive oportunidade de estar presente no momento de acolhimento das crianças (das 8h às 9h), facto que me permitiu dialogar com as suas famílias, bem como conhecer um pouco melhor os seus hábitos.

Quanto à PPS em JI, comecei igualmente por levar e afixar à porta da sala de atividades a minha carta de apresentação (ver anexo L). Foi-me dada a oportunidade de participar numa reunião de pais realizada na minha primeira semana de intervenção, na qual me apresentei e informei as famílias das crianças acerca do meu estágio; esta reunião foi bastante importante na medida em que conheci os encarregados de educação de todos os elementos do grupo. Como forma de envolver estes elementos nas atividades desenvolvidas ao longo da minha prática, no início do projeto sobre os dinossauros, realizei, em conjunto com as crianças, uma carta aos pais (ver anexo M), com o objetivo de informá-los acerca da realização do mesmo e a pedir a sua participação, através da entrega de pesquisas, livros, enciclopédias e dinossauros que nos auxiliassem ao longo do projeto. A meio do projeto a mãe do RP voluntariou-se a ir à nossa sala de atividades falar sobre os dinossauros e os vulcões e realizar a

experiência da erupção vulcânica²⁰; esta mãe levou ainda alguns dinossauros feitos em gesso para as crianças pintarem e deixou-nos os materiais da experiência para que pudéssemos realizá-la na fase de divulgação do Projeto. Já na fase final do mesmo e, conseqüentemente, da minha PPS, solicitei que cada família construísse, em casa, um dinossauro com os seus filhos, para colocar na exposição (ver anexo N). Para o efeito, levei, para a sala de atividades, uma lista de imagens de diferentes dinossauros e as crianças escolheram qual o dinossauro que pretendiam construir com as famílias. Os pais aderiram muito bem e positivamente a todas as iniciativas propostas, fornecendo-nos um conjunto de materiais que enriqueceram as várias áreas da nossa sala.

Foi-me igualmente possível manter conversas diárias e informais com alguns pais, sobretudo nos momentos de acolhimento e de despedida, momentos em que partilhávamos aspetos sobre o comportamento e desenvolvimento da criança (aprendizagens), bem como sobre as atividades desenvolvidas.

²⁰ Portefólio do RP – “A minha mãe veio à sala fazer a experiência do vulcão. O vulcão começou a explodir e saiu lava. A mãe pôs vinagre, pó mágico e corante vermelho lá dentro (do vulcão). Fiquei muito feliz!”

CAPÍTULO 4 – PAPEL DO ADULTO NA GESTÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES

No presente capítulo debruçar-me-ei sobre a minha problemática de estudo – O Papel do Adulto na Gestão de Conflitos entre Pares. Assim sendo, e de modo a realizar esta secção, centrar-me-ei na reflexão sobre a minha prática ao longo destes meses de estágio, recorrendo, para o efeito, às notas diárias, às reflexões semanais e às notas de campo. Será ainda efetuada uma ponte com a PPS realizada em contexto de Creche, uma vez que, ao longo deste estágio foram vários os momentos de conflito entre as crianças: mordidelas, lutas pelo mesmo brinquedo, chamadas de atenção constantes. Deste modo, procuro fazer um cruzamento de informação sobre os conflitos vivenciados entre crianças da 1ª infância e crianças da 2ª infância – as semelhanças, as diferenças, os modos como as crianças resolvem os conflitos, a procura e o papel do adulto. O papel das crianças foi fundamental para a construção de conclusões e o envolvimento das mesmas constituiu o ponto central da problemática.

Inicialmente pensei abordar o tema da Gestão de Conflitos entre Pares na Educação de Infância. Esta problemática surgiu após ter assistido a vários episódios de conflitos com frequência diária entre as crianças de JI (pela posse de um mesmo objeto, pela destruição de construções, por opiniões divergentes perante uma mesma situação/brincadeira/conversa); tal como referido anteriormente, tais episódios foram igualmente passíveis de observar em contexto de Creche.

Ao observar estes episódios, apercebi-me que uma das crianças necessitava sempre de recorrer ao adulto que estivesse mais perto, para a auxiliar a gerir e a lidar com o conflito. Verifiquei ainda que as crianças não se ouviam umas às outras, isto é, em situações de conflito, evitavam o diálogo de modo a apaziguar e a resolver a situação. Decidi então que como futura profissional de educação, teria de arranjar estratégias que, de algum modo, ajudassem as crianças a lidar com situações de conflito.

A educadora cooperante que me acompanhou ao longo da intervenção em JI seguia alguns princípios do MEM na sua prática e, no presente ano letivo, tinha pensado em inserir o “Diário de Turma” como instrumento regulador que auxiliasse a resolução de conflitos. Posto isto, e de modo a pôr em prática a minha problemática de estudo e a

ir ao encontro da prática da educadora cooperante, foi introduzido o “Diário de Turma” na sala de JI.

Contudo, nas últimas semanas de PPS em JI, em reunião com a educadora cooperante, apercebi-me que esta estratégia - implementação do diário de turma - não teve o impacto pretendido (este aspeto será aprofundado no ponto 4.3). Assim sendo, e após uma reunião com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, ficou decidido que, em vez de estudar o papel das crianças na resolução de conflitos, centrar-me-ei no papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do JI.

Posto isto, o presente capítulo encontra-se organizado em três partes. A saber: Marcos do desenvolvimento moral na 1ª e 2ª infância, O papel dos conflitos inter e intrapessoais na construção da identidade das crianças, Papel do adulto na gestão dos conflitos e na concretização do certo e do errado.

De forma a dar resposta a estes tópicos, na PPS em JI realizei uma entrevista estruturada à educadora cooperante. Recorri igualmente à observação estruturada, assumindo, para o efeito, a postura de observadora participante (metodologia qualitativa). De modo a complementar todos os dados foi realizado um levantamento teórico de investigações/publicações já existentes sobre a temática; tais documentos servirão para justificar os dados recolhidos nas entrevistas, observações e na prática desenvolvida. Neste sentido, os dados recolhidos ao longo da PPS em JI serão comparados com o referencial teórico recolhido e será realizada uma triangulação dos resultados obtidos, ou seja, farei a comparação e o cruzamento de informação dos diferentes dados obtidos, como forma de obter mais respostas para a minha investigação. Tal como mencionam Graue e Walsh (2003), “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (p.128).

4.1. Marcos do desenvolvimento moral na 1ª e 2ª infância

Apresenta-se de seguida uma breve reflexão teórica sobre o desenvolvimento social e moral nos primeiros anos de vida. Considero importante fazer tal análise, uma vez que as crianças estabelecem relações sociais desde o seu nascimento, com os seus familiares e, mais tarde, com outras crianças e adultos dos contextos socioeducativos de

Creche e de JI. Tais relações sociais têm um contributo bastante importante para o desenvolvimento das suas personalidades. É através destas que as crianças interiorizam e aprendem a utilizar as normas e valores vigentes na sua sociedade. Os contextos socioeducativos desempenham assim um papel crucial neste processo. Tal como referiu a educadora cooperante na entrevista, o JI “é uma micro sociedade onde as crianças aprendem as [noções] básicas de convivência entre pares... e de cidadania e de tudo o que tem a ver com as questões muito relacionadas com os valores e com a vivência em grupos sociais. E é aqui que eles aprendem, não só na família, aqui de uma forma mais alargada” (ver Entrevista realizada à Educadora de JI - Anexo O).

Importa salientar que esta aquisição depende muito do modo como o indivíduo aborda e reage perante pessoas e situações estranhas e do temperamento de cada criança, uma vez que existem crianças mais predispostas a aceitar comportamentos sociais e novas experiências do que outras (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Katz & McClellan (2006) introduziram o conceito de “competência social” definido como a “capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.13). Os mesmos autores mencionam que esta capacidade depende de “competências de compreensão social e de *skills* (capacidades) de interação” (p.13). As crianças utilizam esta capacidade desde o nascimento, aquando da construção de vínculo com o prestador de cuidados, utilizando-a e aprofundando-a ao longo dos anos. Como tal, esta vai-se desenvolvendo de forma progressiva. Lino (2006), indo ao encontro da mesma linha de pensamento, menciona que “ao longo dos anos pré-escolares, a criança vai desenvolvendo capacidades de falar e de formar imagens mentais que lhe permitem desenvolver as suas competências sociais” e que estas últimas “são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interactivos” (p.80).

Estes processos interativos são possíveis graças ao processo de socialização, isto é, ao “desenvolvimento dos hábitos, competências, valores e motivos partilhados por membros responsáveis e produtivos de uma dada sociedade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.259). É através destes processos interativos de socialização que as crianças começam a interiorizar as regras sociais. Post & Hohmann (2009) salientam que “através das suas [interações] diárias com os pais, outros membros da família,

educadores, pares e outros adultos, bebês e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p.40).

Para além disso, é graças a estas interações com objetos e adultos em quem confiam que as “crianças mais novas começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2007, p.38), desenvolvendo o sentido de *self*, isto é, a capacidade de perceber e identificar as suas características individuais, confrontando-as com o meio envolvente. Começam então a desenvolver a autonomia pela procura de independência dos vários adultos a quem estão vinculadas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É nesta altura que surge o “negativismo”, comportamento através do qual a criança “expressa os seus desejos de independência e [de] resistência à autoridade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.259); nesta fase as crianças tendem a utilizar a palavra “Não” como forma de se oporem ao adulto. Esta fase inicia-se aos dois anos, prolongando-se até aos seis anos, atingindo a sua máxima expressão aos quatro anos²¹.

Erik Erikson²² (1950, 1982) na sua Teoria Psicossocial “defendia que o desenvolvimento do ego [, *self*] ocorre ao longo da vida” e que este consiste em oito estádios/crises. Para Erikson, o indivíduo é influenciado social e culturalmente, isto é, desenvolve a sua personalidade em contacto com os seus pares e com cultura onde cresce. A crise correspondente à infância intitula-se *confiança versus desconfiança*. Nesta fase, as crianças necessitam “de confiar no mundo, e nas pessoas que vivem nele, mas também precisam de aprender alguma desconfiança para se protegerem a si próprias do perigo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.25). Esta crise no desenvolvimento da personalidade é marcada por uma mudança no controlo externo para o autocontrolo, daí a oposição ao adulto e a busca constante pela autonomia. Assim, “a dúvida sobre si própria ajuda a criança a reconhecer aquilo que ela ainda não

²¹ **Nota de campo – 18 de março de 2014 – hora de almoço (refeitório)**

“A MB (4 anos) estava a bater no colega que se encontrava sentado a seu lado. Eu dirigi-me a ela e, após alguns pedidos para que esta parasse o comportamento, afastei-a da mesa, pus-me ao nível dela e fiz cara séria; esta começou a gritar, dizendo ‘não saio, não paro, não vou sair!’”.

²² Para aprofundar este tópico consultar: Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

está preparada para fazer, e a vergonha ajuda-a a aprender a viver sob regras razoáveis” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.258). Neste sentido, e tendo em conta os mesmos autores, “as crianças pequenas precisam que os adultos lhes estabeleçam os limites apropriados, e a vergonha e a dúvida ajudam-nas a reconhecer a necessidade desses limites” (p.258).

Entre o ano e meio e os três anos as crianças começam a revelar mais interesse pelos seus pares, criando mecanismos para lidar com eles (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Santrock (2009) define *pares* como “crianças com aproximadamente a mesma idade ou nível de maturidade” (p.85). O mesmo autor salienta ainda que “a interação com um par da mesma idade desempenha um papel único no desenvolvimento socioemocional das crianças” e que “uma das mais importantes funções do grupo de pares é prover uma fonte de informação e comparação sobre o mundo fora da família” (p.85). Tal interação é possível graças ao crescimento da empatia – “capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimento que elas próprias já experimentaram” (Post & Hohmann, 2007, p.67)

A partir dos três anos, com a entrada na educação pré-escolar, as crianças “são progressivamente mais capazes de formar relações com os colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa” (Post & Hohmann, 2007, p.570). Esta capacidade é adquirida graças ao desenvolvimento da linguagem verbal e à utilização desta para representar ideias e sentimentos, através da brincadeira. Nesta fase, as brincadeiras da criança são orientadas para um objetivo, sendo marcadas pela sua “intencionalidade” – procuram companheiros com quem brincar, escolhendo e decidindo o que pretendem fazer/realizar. Esta capacidade, cada vez mais crescente, de utilizarem a linguagem verbal e de se envolverem em brincadeiras cada vez mais complexas leva a que as crianças sintam necessidade de estabelecer amizades próximas, com quem possam “livremente partilhar os altos e baixos das suas experiências diárias” (p.572). Ao estabelecer relações de proximidade com os seus pares, as crianças acabam por ficar divididas “entre o desejo de amizade e pertença, e o desejo de autonomia e independência”, deparando-se com situações conflituosas na partilha de objetos; têm, deste modo, de arranjar estratégias e mecanismos que as auxiliem a resolver estes conflitos. Ao desenvolverem todos estes

aspectos – “levar a cabo as suas intenções, . . . manter amizades, e . . . resolver . . . necessidades conflituosas entre amizade e autonomia” – as crianças “encontram-se a desenvolver um alargado leque de competências sociais” (Post & Hohmann, 2007, pp.572-573). Assim, e de acordo com os mesmos autores, no processo de transição para a vida adulta, a criança vai adquirindo capacidades que lhes permitem construir as bases da socialização: “desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança” (p.65).

Tais capacidades só são passíveis de serem desenvolvidas quando a criança assume um papel ativo na sala de atividades. Acredito que, quanto mais ativa for a participação da criança no contexto de JI e quanto mais forem valorizadas as suas participações, mais valores e normas sociais serão inculcados nas mesmas. Deste modo, as crianças tomam consciência das normas existentes na sua sociedade, comparando-as com as suas normas individuais. Tal permite que esta reflitam e integrem as normas mais adequadas, desenvolvendo, assim, as suas “competências sociais”. De facto, Kohlberg (1976, citado por Martins & Branco, 2001), na sua teoria do Desenvolvimento Moral, destaca que o indivíduo, no dia-a-dia, apropria-se das condutas morais da cultura onde cresce e se desenvolve, reconstruindo, assim, as suas próprias noções de certo e errado²³.

Hohmann & Weikart (2011) salientam a importância das relações sociais, afirmando que “é a partir destas . . . que as crianças de idade pré-escolar geram a compreensão do mundo social” (p.574). Os mesmos autores indicam ainda que “as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (p.574) e que “os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a *energia emocional* que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (p.574).

De facto, dois dos objetivos da educação pré-escolar, definidos nas OCEPE (1997) são o de “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em

²³ Para aprofundar este tópico consultar: Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p.15) e o de “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p.15). Tais objetivos vão ao encontro do mencionado até aqui. É na educação pré-escolar que as crianças aprendem estes valores tão importantes, valores que levam para a vida e que as auxiliam, num futuro próximo, a viver em sociedade. Assim, este trabalho não pode nem deve ficar esquecido.

Tal como refere Ferreira (2004), “o adulto-educadora que estrutura o contexto espaço-temporal do JI e faculta a sua actualização quotidiana *para/com* as crianças permite-lhes também a sua *integração social*” (p. 32). Por sua vez, e de acordo com a mesma autora

as crianças ao nível dos processos de integração social (...), integram-se igualmente na ordem institucional adulta e na ordem emergente das crianças, sendo que em ambos os casos reflectem dentro da instituição as forças das estruturas sociais que as influenciam e as forças das acções que colectiva ou individualmente marcam a sua diferença (2004, p. 32).

Em suma, a criança vai adquirindo, ao longo dos anos e pela socialização com os seus pares, mecanismos que a permitem descentrar-se de si, aprender a resolver os conflitos e a respeitar e aceitar pontos de vista divergentes dos seus:

os sentimentos da própria criança dominavam o seu mundo aos dois e aos três anos de idade. Aos quatro, ela estava já a perceber que as outras pessoas estavam em jogo. Ela via que as outras pessoas eram diferentes. Aos cinco anos, ela começa a aperceber-se de que os acontecimentos ocorrem independentemente dos seus desejos e sentimentos (Brazelton & Sparrow, 2010,p.213).

De facto, ao longo de toda a minha PPS foram muitos os momentos de queixas, lamúrias, discussões. De facto, e como mencionado até aqui, tais comportamentos são normais na construção da sociabilidade e da identidade pessoais de cada criança. Por ser tão pequena, esta ainda não tem interiorizados os valores de tolerância, de cooperação, de respeito, de aceitação. É-lhe igualmente difícil interiorizar e aceitar pontos de vista divergentes dos seus. Está ainda a construir a sua própria personalidade e a aprender a

lidar com personalidades diferentes das suas, tendo, por vezes, comportamentos menos aceitáveis (bater e gritar com os colegas, colocar de parte os colegas com pontos de vista divergentes dos seus).

4.2. O papel dos conflitos na construção da identidade das crianças

Na presente subsecção abordarei a noção de conflito, fazendo, para o efeito, o levantamento de algum referencial teórico e alguma reflexão pessoal. Apresentarei ainda a importância que o conflito tem para a construção da identidade das crianças, recorrendo, para o efeito, à revisão da literatura e à entrevista estruturada realizada à educadora cooperante da valência de JI.

Tal como frisado no capítulo anterior, as crianças em idade de educação de infância encontram-se numa fase de construção da identidade e de descoberta das relações sociais. Neste sentido e, ao depararem-se com pensamentos, ideias, valores, interesses e preferências divergentes das suas, o conflito torna-se inevitável. Nesta linha de pensamento, para Jares (2002, citado em Sobral, 2007) o conflito diz respeito a uma “situação em que as pessoas, ou grupos, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes” (p.52). Na mesma linha de pensamento, Carita (2005), afirma que

[o] conflito é definido como um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja (p.41).

Por sua vez, durante a entrevista realizada, a educadora cooperante em contexto de JI mencionou que

um conflito é um problema... um conflito é uma situação...entre duas ou mais . . . crianças que, de alguma forma, [contradizem a opinião uma da outra] e que gera alguma discussão em torno desse assunto . . . [.] Quando não conseguem resolver e não conseguem chegar a um consenso dá origem ao conflito.

Katz e McClellan (2006) referem ainda que “o conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não [devendo] ser, e provavelmente não [podendo] ser, completamente eliminado” (p.22).

Importa ainda salientar a distinção entre conflito e agressão. Acho pertinente realizar esta distinção uma vez que, no decorrer da minha prática em JI, vivenciei alguns momentos em que as crianças vieram ter comigo dizendo que tinham sido agredidas pelo companheiro de brincadeira²⁴. De acordo com Sobral (2007) “a agressão é . . . definida como sendo um comportamento cujo objectivo é magoar outra pessoa ou pertences que pretende [para si], enquanto que o conflito é especificado como um estado de resistência ou oposição entre, pelo menos, dois indivíduos” (p.53).

Tendo em conta o referencial acima apresentado, e após algumas leituras e reflexão, cheguei à minha própria noção de conflito – um conflito sucede quando existe divergência de interesses entre dois ou mais elementos de um determinado grupo. Esta divergência ocorre quando os elementos envolvidos no conflito possuem ideias, opiniões, pensamentos e formas de estar e de ser divergentes dos seus companheiros. Em educação de infância as crianças encontram-se em fase de desenvolvimento e de construção da identidade e a aprender a aceitar pensamentos e opiniões divergentes dos seus, o que acaba por originar conflitos constantes e diários. A resolução destes conflitos por parte das crianças não é tarefa fácil, uma vez que estas “encontram-se ainda numa fase egocêntrica, logo, incapazes de ter em consideração o ponto de vista do outro” (Sobral, 2007, p.62).

Apesar de tudo, sou da opinião de que os conflitos são cruciais e fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Sou apologista de que estas devem passar por situações de conflito, pois é através destas que aprendem a ser tolerantes, a respeitar pensamentos e opiniões diferentes dos seus, a ser solidárias. Acredito ainda que, ao serem confrontadas com situações de conflito, as crianças veem-se obrigadas a criar

²⁴ **Nota de campo (JI) – 15 de maio de 2014 – tarde (jardim)**

O V e o GL vieram ter comigo. O V estava a chorar muito e o GL estava em silêncio, a olhar para ele; baixei-me ao nível das crianças e acalmei o V.. Quando este estava mais calmo, perguntei-lhe o que se tinha passado. A criança disse-me que o GL lhe tinha batido; perguntei ao GL se era verdade e este afirmou com a cabeça que sim.

mecanismos que as auxiliem a resolver tais situações, mecanismos essenciais para a sua vida adulta. A este propósito, Hohmann & Weikart (2011) referem que as situações de conflito constituem “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais”. Os mesmos autores frisam ainda que quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam (...) e a necessária confiança em si para os resolver (p. 89).

Estes autores assumem igualmente que, aquando da resolução de conflitos, as crianças aprendem a “respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas” (p.615) e que, ao resolver disputas com os colegas, as crianças começam “a ver que há frequentemente mais do que uma versão ‘certa’ numa disputa, que os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (p.615). Assim, “o conflito [tem o grande propósito de] . . . ajudar a criança a aprender a negociar e resolver disputas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.266). Neste sentido, este deve ser encarado, por parte do educador, “como uma oportunidade de aprendizagem, onde cada uma das crianças envolvidas é encorajada a . . . lutar pelos seus interesses, [a] . . . compreender a perspetiva do outro e . . . [a] adotar uma atitude empática” (Pereira, 2012, p. 45). Torna-se, assim, papel do educador criar mecanismos e estratégias que auxiliem a criança a lidar com tais problemas.

4.3. Papel do adulto na gestão dos conflitos e na concretização do certo e do errado

“O apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2007, p.65).

Na presente subsecção abordarei o papel do adulto na gestão/mediação de conflitos. Para o efeito e de modo a realizar conclusões, farei um levantamento teórico sobre este aspeto e mobilizarei a minha prática ao longo destes meses.

Como referido até este ponto, as crianças em idade de pré-escolar envolvem-se constantemente em conflitos, estão a adquirir a personalidade, sendo confrontadas

constantemente com ideias/opiniões divergentes das suas. São, assim, obrigadas a arranjar mecanismos, estratégias para lidar com tais situações.

Perante tais situações/episódios de conflito entre as crianças, qual deverá ser o papel do adulto? Apesar de ser da opinião de que o adulto deve dar liberdade à criança para que esta resolva os seus conflitos por si, defendo que este deve-se mostrar sempre disponível para a criança, para a ouvir e auxiliar, consciencializando-a acerca do bem e do mal. “O papel do adulto é [assim] . . . o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam [numa] situação de aprendizagem. . . . [Torna-se] importante que a criança sinta que [o adulto] não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer [sempre que necessite] ” (Edwards, 1999, p. 160). Neste sentido, “o primeiro papel do [adulto] é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p.127).

O adulto terá, então, a missão de ouvir as crianças e de aceitar o que estas sentem. Roberts (2004) menciona que “as crianças conseguem gerir a dor, a ansiedade e a cólera mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem” e que “é possível, para os adultos, ouvir e simpatizar com os sentimentos das crianças, sem ficarem comprometidos com uma determinada linha de [ação] ” (p.147).

Neste sentido, acredito que o educador deve assumir um papel de mediador perante situações de conflito. De acordo com Jares (2002, citado em Sobral, 2007), “a mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, . . . com o objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (p.111). Ao assumir este papel, o adulto aproveita os conflitos que surgem naturalmente para promover o diálogo interpessoal, ao mesmo tempo que desvaloriza a violência e promove a reconciliação entre as partes envolvidas (Bóque, Corominas, Escoll & Espeert, 2005, p.11). Pereira (2012) refere que “o educador, enquanto mediador do conflito, garante e promove o respeito pelos direitos das crianças” (p.48). A mesma autora frisa ainda que as crianças, quando confrontadas com esta mediação por parte do educador, “recebem o apoio de que precisam para enfrentar os desafios com que se deparam e encontram a calma e a

serenidade necessárias para refletir sobre o conflito e agir em conformidade com a sua reflexão, em detrimento dos seus impulsos” (p.48).

Este papel de mediador não é fácil e, ao longo da minha prática, tentei adotar esta postura, contudo tive muitas dificuldades. Sentia que, no início, era mais difícil fazer com que as crianças conversassem de modo a achar uma solução para o problema em questão. Em conformidade com o que defende Pereira (2012) a “mediação é (...) uma lenta aprendizagem profissional (...) [, sendo] construída através da inter-relação entre os saberes teóricos, os valores e as práticas” (p.48).

No decorrer da minha prática deparei-me com vários episódios conflituosos entre crianças. Em Creche destacaram-se, sobretudo, as mordidelas, as lutas pelo mesmo brinquedo, as chamadas de atenção constantes. Já em JI assisti, sobretudo, a conflitos de interesses ocorridos durante as brincadeiras ou nos momentos de atividade. Foi ainda possível de observar que, a maioria dos pares, aquando da ocorrência do conflito, tinham necessidade de recorrer ao adulto mais próximo, como forma de obter a ajuda ou o auxílio para a resolução do problema. Senti ainda a procura do adulto por parte das crianças quanto estas se sentiam inseguras e desintegradas no grupo de pares.

Perante tais comportamentos, tive como preocupação constante responder de forma segura a cada um destes pedidos/chamadas de atenção, ouvindo ambas as partes envolvidas no conflito e tentando promover o diálogo como forma de as crianças resolverem os seus problemas. No final, tentava ainda que estas tomassem consciência das suas ações, levando-as a refletir sobre os seus comportamentos. Hohmann & Weikart (2011) salientam que, perante uma situação de conflito entre crianças, os adultos devem centralizar as suas energias a “estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas” (p. 89). Quando as crianças demonstravam comportamentos negativos, ou quando faltavam ao respeito, tanto eu, como a educadora cooperante e a assistente operacional, aproveitávamos as reuniões de grande grupo para transmitir às crianças o que é certo e o que é errado.

Contudo, fui-me apercebendo que nem sempre consegui dar resposta a todas as crianças de uma forma eficaz e que necessitava de criar algumas estratégias que me permitissem lidar com os conflitos de uma forma coesa e eficaz. Assim sendo, a meio da minha PPS em contexto de JI, e em reunião com a educadora cooperante, decidi

implementar o instrumento regulador do MEM – o “diário de turma”. O *diário* corresponde a uma folha dividida em quatro colunas – “gostei”, “não gostei”, “fizemos” e “queremos fazer”; nas três primeiras colunas, as crianças indicam episódios/atividades que tenham vivido e que tenha tido significado para as mesmas, tanto pela positiva, como pela negativa. É na coluna do “não gostei” que, tanto as crianças como os próprios adultos da sala, apontam episódios que tenham ocorrido e que tenham causado o conflito e, com ele, o desagrado e o desânimo. No final da semana, é feita uma reunião de conselho onde se procede a uma leitura deste instrumento, dando-se a voz a todos os elementos que nele escreveram e onde, em conjunto, através do diálogo e do questionamento, se chegam a soluções para os problemas/conflitos ocorridos durante a semana. Niza (2013) salienta que “nas três primeiras [colunas do *diário*] assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação semanal de valores” (p.153).

Com a introdução deste instrumento regulador, esperávamos que as crianças aprendessem, pouco a pouco, a resolver os problemas por elas próprias, não sentindo necessidade de recorrem constantemente a um adulto para serem confortadas ou mesmo para que este resolvesse os seus problemas. A introdução deste instrumento foi feita em conjunto com a equipa educativa da sala e tanto eu, como a educadora cooperante e a assistente operacional, passámos a intervir nos momentos de conflitos apenas quando estes pusessem em risco as crianças envolvidas (em caso de agressão, por exemplo). Como frisa Vieira (2004)

o Diário como documento de registo de juízos acerca de problemas frequentemente ligados a situações de conflito interpessoal permite . . . a expressão de um direito acometido a todos – crianças e adultos – de expressarem livremente as suas emoções, sentimentos e pontos de vista sobre as experiências sociais vividas na sala (p.14).

A mesma autora salienta ainda que “a criança aprende a usar o registo no Diário como uma estratégia de resolução de conflitos” (p.15), não tendo necessidade de recorrer constantemente ao adulto.

Acreditei, assim, que esta seria uma boa estratégia. Contudo, com o passar do tempo, as crianças não recorriam a este instrumento como eu esperava que o fizessem.

Apesar de terem sido estimuladas para tal, e de utilizarem, sobretudo, a coluna do “não gostei” para expressarem a sua insatisfação perante um comportamento do companheiro de brincadeira, este último tinha sempre necessidade de recorrer ao adulto, dizendo que o colega tinha ido escrever no “Diário” e que este não tinha feito nada e que tinha pedido desculpa.

Assim sendo, decidi adotar algumas das estratégias utilizadas pela educadora cooperante para a resolução de conflitos. Destas, destacam-se os **sete passos para a resolução de conflitos** do modelo **High-Scope** (Hohmann & Weikart, 2011):

1º. Passo: Abordar a situação com calma – Nesta fase é crucial observar o que está a acontecer. O adulto deve-se colocar ao nível das crianças – ajoelhado, sentado na cadeira ou no tapete onde as crianças estarão a brincar - numa tentativa de se aproximar dos elementos envolvidos no conflito. Para o efeito, deverá usar um tom de voz calmo, tranquilo e de conversação, bem como um gesto de boas vindas ou uma mão no ombro.

2º. Passo: Reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação – enquanto que, no passo anterior, o adulto deve observar o que está a acontecer, nesta fase deve começar por descrever aquilo a que assistiu, fazendo, para o efeito, afirmações descritivas sobre os detalhes do conflito. Seguidamente deve ouvir ambas as partes envolvidas no conflito – colocar perguntas abertas a uma das crianças e, posteriormente, à outra, enquanto escuta com atenção todos os detalhes. Nesta fase, o educador deve dar atenção a todos os detalhes que as crianças transmitem, não desvalorizando nenhum deles.

3º. Passo: definir o problema, tendo em conta o que as crianças dizem – este passo centra-se sobretudo na colocação de questões para o esclarecimento da razão que levou ao conflito.

4º. Passo: pedir ideias e soluções – é nesta altura que o educador deve encorajar as crianças a conversarem umas com as outras, para verificar se estas são capazes de resolver o desentendimento por via da comunicação. Se não funcionar, o adulto poderá fazer algumas sugestões, do género “se o V. te destruiu a construção do PA e o PA não ficou feliz com a situação, o que acham que devemos fazer agora?”, aguardando sempre pelas respostas das crianças.

5º. Passo: repetir a(s) solução(ões) proposta(s) e pedir às crianças que tomem decisões sobre a solução que será posta em prática – nesta fase, as crianças devem chegar a um consenso sobre o que vão ambas realizar, e o adulto terá o papel de mediar esta solução.

6º. Passo: encorajar as crianças a pôr em prática o que ficou decidido – nesta altura o educador deverá fornecer feedback's positivos acerca da solução encontrada em grupo, fazendo comentários sobre o esforço que as crianças fizeram e a solução encontrada em conjunto.

7º. Passo: estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos – neste ponto o educador deve estar atento para clarificar as opções tomadas, isto é, deve estar apto para esclarecer as crianças quando estas entram de novo em conflito e se esquecem do que ficou acordado entre todos, bem como para auxiliar as crianças na possibilidade do surgimento de outra discussão/conflito. Caso isto aconteça, deve repetir este processo.

(adaptado de Hohmann & Weikart, 2011, pp.617-618).

Na entrevista realizada à educadora cooperante, esta referiu algumas das técnicas que costuma utilizar frequentemente na sua sala, de modo a dar resposta às situações de conflito com as quais se depara diariamente. Tais estratégias passaram a ser igualmente utilizadas por mim, uma vez que me identifiquei bastante com a prática pedagógica da mesma. Passo então a citar algumas das práticas da educadora cooperante de JI, mencionadas pela mesma: “costumo usar (...) muitas vezes o *time out*, que é quando as crianças não conseguem, de alguma forma, distanciar-se do conflito. [Este acaba por] permitir às crianças que consigam ter um tempo fora do espaço ou fora do conflito em que . . . possam refletir sobre o que se está a passar e depois quando regressam outra vez ao problema já vêm mais calmos e mais . . . [aptas para resolverem o problema]”. A educadora frisou ainda que costuma, igualmente, convidar as crianças a “ir à casa de banho lavar a cara . . ., contar até dez e voltar, . . . ir dar uma volta ao corredor, ou sentar-se um bocadinho na biblioteca a pensar”. Esta referiu ainda que quando um conflito é “persistente [e] que até acontece numa área da sala, e que é um conflito que acontece sempre com a mesma criança, sistematicamente, às vezes, opto ou por

distanciar as crianças que estão envolvidas nesse conflito, ou então, quando as coisas não conseguem ser resolvidas e recorrentemente temos o mesmo problema, de 5 em 5 segundos há o mesmo problema, chamar a atenção da criança para outras áreas [onde possa] . . . estar, envolvê-la noutra tipo de atividades que a distanciem do problema e depois, mais tarde, voltar ao assunto”. Quando se tratam de assuntos mais delicados ou mais sensíveis para as crianças, a educadora frisou que opta por conversar com as crianças isoladamente, chamando apenas as envolvidas no conflito, não fazendo do assunto um assunto do grupo, mas conversando apenas com as crianças que estão envolvidas e tentar resolver o problema (ver Entrevista realizada à Educadora de JI - Anexo O).

Em suma, considero que, ao utilizar este conjunto de estratégias frequentemente, as crianças tornam-se aptas a resolverem os problemas por si, tornando-se conscientes sobre o certo e o errado e sobre as normas sociais vigentes no meio onde habitam. Esta prática possibilita ainda inculcar nas crianças valores como a aceitação do outro, a cooperação, a tolerância, preparando-se para serem adultos mais respeitadores, sociáveis e conscientes.

Relativamente às competências adquiridas e à importância desta problemática para o meu futuro profissional, graças ao referencial teórico estudado, fiquei consciente de que as situações de conflito têm um enorme papel na construção da personalidade das crianças, bem como na construção de relações sociais e de valores morais. Graças aos saberes partilhados pela educadora cooperante e às leituras realizadas ao longo deste percurso aprendi que as situações de conflito devem ser objeto de atenção cuidada e adquirir um conjunto de estratégias que utilizarei com as “minhas crianças” no futuro.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Educação não transforma o Mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o Mundo” (Paulo Freire, sd).

No presente e último capítulo refletirei sobre o impacto final da PPS na construção da minha identidade profissional. Para o efeito, terei em conta todo o meu percurso académico e pessoal e refletirei sobre a futura profissional de educação que ambiciono ser.

Começo o presente e último capítulo com a citação de Paulo Freire por achar que a educação constitui a arma mais poderosa para inculcar nos indivíduos os valores certos de vivência em cidadania. Pela educação, pode-se mudar pessoas, pessoas que, mais tarde, terão capacidade para transformar o mundo. Este é um processo que requer dedicação, profissionalismo, escuta, capacidade de mudança, espírito de sacrifício, bondade e, acima de tudo, positivismo.

Cabe aos profissionais de educação contribuir de um modo positivo e eficaz para o desenvolvimento social, moral e humano das crianças. Este trabalho deve ser iniciado desde cedo – “a profissionalização na educação de infância constitui uma exigência a que não se pode renunciar, . . . [uma vez que,] a infância é um período da realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa” (Revilla, 1993, citada em Formosinho, 2000, p.159). De modo a pôr este trabalho em prática, o adulto fornece os instrumentos culturais – linguagem, sinais e símbolos – às crianças, instrumentos “necessários para, em interacção interpessoal, desenrolar o processo social da construção do especificamente humano – a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o desenvolvimento da vontade” (p.169). Assim, “crianças e educadoras colaboram no **processo mútuo de humanização**” (p.169). Como futura profissional de educação terei sempre estes valores em conta e, no meu estágio, comecei a desenvolvê-los e a aperfeiçoá-los.

No final das quatro semanas de PPS na valência de Creche, senti que deixei a minha marca naquele pequeno grupo de crianças. De facto, este estágio foi bastante importante para mim, uma vez que tive a possibilidade de estar em contacto, pela primeira vez a nível profissional, com um grupo em idade de Creche. Nunca tinha tido

esta experiência e, no início, tive um pouco de receio, pois não sabia o que ia encontrar nem se estava preparada de forma suficiente para lidar com crianças tão pequenas. Contudo, após a semana de observação, senti-me mais calma e tranquilizada.

O início da minha prática em Creche não fácil, tive de me habituar aos ritmos, aos temperamentos e às rotinas de cada criança, ao mesmo tempo que tentava ganhar a sua confiança, bem como a confiança de toda a equipa educativa. Mantive uma postura de disponibilidade, pronta a intervir sempre que necessário, fornecendo o espaço necessário às crianças para que estas viessem ter comigo sem ser eu a pressioná-las.

Com o passar do tempo, fui ganhando a confiança das crianças e consegui-me enquadrar nos ritmos e temperamentos de cada uma delas – talvez por já as conhecer melhor, adequava a minha prática/postura a cada uma delas. Consegui igualmente enquadrar-me no ritmo da rotina diária, tornando-me capaz de acompanhar o trabalho da equipa educativa, prestando assim a minha ajuda de uma forma mais equilibrada e eficaz e conseguindo intervir em todos os momentos do dia (sentia-me capaz de mudar as fraldas, de colocar as camas, de ficar com o grupo de crianças num momento de transição, de auxiliar a refeição de algumas crianças, de ir deitando as crianças enquanto as outras estavam no momento de higiene). Com o culminar da PPS, senti que as crianças já me viam como uma figura de referência, como alguém que estava sempre lá apta a resolver os problemas, para transmitir afeto e/ou segurança ou para brincar. Por sua vez, a equipa educativa contava com o meu auxílio na resolução de qualquer problema e demonstrava confiar em mim mais do que nunca, integrando-me na sua equipa como se eu fizesse parte dela desde sempre. Penso que o estágio nesta valência (Creche) é demasiado curto, por ser com crianças tão pequenas que necessitam de tempo para se adaptarem a mudanças, facto que leva a que nós, estagiárias, só consigamos ganhar a confiança de todas as crianças passado algum tempo desde a nossa chegada.

No geral sinto que evoluí muito durante a PPS em contexto de Creche. Quando cheguei junto destas crianças de Creche tinha alguma dificuldade em saber exatamente o que fazer com um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, foi um desafio enorme conseguir encontrar estratégias e formas de lidar com crianças tão pequenas. Foi graças ao apoio/ajuda prestados tanto pelo educador

cooperante, como pelas auxiliares e pela supervisora institucional, que consegui realizar este estágio até ao final. Deste modo, estas semanas foram cruciais para o desenvolvimento e construção da minha identidade profissional.

Quanto à PPS em contexto de JI, posso afirmar que ia mais confiante quando cheguei à sala de 4/5 anos. Tal confiança foi adquirida uma vez que no final da Licenciatura em Educação Básica (2012/2013) tive oportunidade de realizar uma intervenção com um grupo de 25 crianças em idade de JI.

Contudo, e tal como na PPS em contexto de Creche, tive algumas dificuldades durante esta prática em JI. A principal dificuldade centrou-se na gestão do grande grupo, uma vez que foi a primeira experiência de gestão de um grupo de 25 crianças e que em alguns momentos fiquei só com o grupo (com a supervisão de outra educadora que estava na sala do lado). No entanto, com o passar do tempo, fui adquirindo prática, bem como mecanismos que me auxiliaram a lidar com estes momentos de uma forma mais eficiente e eficaz. De facto, estes períodos foram importantes na medida em que corresponderam a oportunidades de gerir o grupo de forma autónoma. Com o passar do tempo, estes momentos tornaram-se momentos de grande harmonia e de realização profissional. Nestes momentos, quando tinha algumas frações de segundo para pensar, apercebia-me que numa sala de atividades, rodeada por 25 crianças cheias de energia, de conhecimentos para me oferecer, com uma grande curiosidade intrínseca e uma vontade de aprender do tamanho do mundo, sou verdadeiramente feliz.

Tal como a prática de Creche, nas duas primeiras semanas da PPS adaptei-me ao grupo e equipa da sala de JI. Mantive uma postura aberta, livre e espontânea e deixei que as crianças me procurassem e me questionassem, como forma de me conhecerem; envolvi-me ainda em algumas brincadeiras, mas sem ser intrusiva – em grande parte dos casos fui convidada pelas próprias crianças para brincar com elas. Foi ainda no decorrer destas semanas que tive a oportunidade de conhecer cada criança do grupo (as personalidades, os ritmos), de me adaptar às rotinas da sala de atividades e de me aperceber das estratégias e da prática da educadora cooperante e da assistente operacional. De facto, foi graças à observação destas duas profissionais e ao auxílio prestado pelas mesmas, que adquiri muitas estratégias para lidar com o grupo nos diferentes momentos do dia da sala de atividades.

A partir destas semanas, e no âmbito da Unidade Curricular de PCI, desenvolvi um projeto intitulado “Porque é que já não existem dinossauros?” com o grupo. No decorrer do projeto senti dificuldades ligadas, sobretudo, à planificação do trabalho. Pretendi, sempre, que as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto fossem ao encontro dos interesses e das potencialidades das crianças. Contudo, por vezes, senti-me um pouco perdida, ora porque estava a ficar sem tempo e o projeto ainda ia a meio, ora porque as propostas das crianças não abrangiam todas as áreas de conteúdo que eu me tinha prontificado a desenvolver. Nestes momentos recorri sempre à educadora cooperante, que me auxiliou, dando-me pistas e abrindo-me novas portas de trabalho, que permitiram, por um lado, desenvolver as propostas de atividades das crianças e, por outro, realizar um projeto rico e potencializador de diferentes aprendizagens das várias áreas de conteúdo. Tais dificuldades permitiram-me adquirir capacidades para a realização de projetos com crianças destas idades. Foi graças a estas dificuldades que fiquei apta a trabalhar de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Outra dificuldade vivenciada no decorrer deste estágio cruzou-se com o comportamento/atitudes de duas crianças do grupo. A criança identificada com NEE criou, desde cedo, uma grande relação de empatia e de amizade comigo. Contudo, a meio da minha prática, começou a opor-se aos meus pedidos, negando-se a fazer o que eu propunha, faltando-me algumas vezes ao respeito, levantando-me a voz. Perante tais comportamentos, conversei com a educadora cooperante e com a assistente operacional e ambas frisaram que era comum esta menina demonstrar este tipo de comportamento, que fazia parte da sua personalidade. Assim, e como forma de levar a criança a pensar nas suas atitudes e a acalmar o seu comportamento, decidimos colocá-la noutra sala de atividades (com a supervisão de outra equipa pedagógica e com outras crianças) e dar-lhe um tempo para esta refletir sobre as suas ações. Bastou tomar esta atitude uma vez. A criança mostrou-se então mais condescendente para comigo e a nossa relação de amizade e de cumplicidade perdurou. Outro caso que me ofereceu mais dificuldades cruzou-se com outra criança, que tinha dificuldade em concentrar-se numa atividade e de levá-la até ao final, pedindo constantemente para mudar de área/atividade, nunca levando uma tarefa até ao fim. Para que esta criança levasse as atividades até ao final,

tinha de estar sentada junto de um adulto o que, quando eu estava sozinha com o grupo, nem sempre era plausível de acontecer.

Apesar de todas as dificuldades, ao chegar ao final da PPS em JI apercebi-me que, tanto o grupo de crianças, como a equipa educativa estabeleceram relações bastante positivas comigo – todos me procuravam para resolver problemas, confiando, assim, no meu trabalho. Sentia-me parte integrante do grupo e da equipa educativa e foi muito difícil despedir-me.

Quanto à problemática estudada no decorrer da PPS em JI, faço um balanço bastante positivo da mesma. Tal permitiu-me trabalhar, junto das crianças, atitudes que a orientadora cooperante pretendia promover no seu grupo – a tolerância e cooperação, a capacidade de esperar pela sua vez e partilhar, a sensibilidade perante os outros e o sentido de justiça durante as brincadeiras (Roberts, 2004, citado em Blatchford, 2004). Permitiu-me ainda criar mecanismos que me auxiliaram a perspetivar os conflitos existentes na 1ª e na 2ª infância de um modo diferente.

O culminar da PPS veio acompanhado de aprendizagens reforçadas, conhecimentos novos e energias renovadas. Foram quatro meses muito intensivos, repletos de carinho, ternura, entajuda, cooperação e aprendizagens, mas também de dúvidas e de questionamentos. Transmiti conhecimentos novos às crianças com quem tive o privilégio de desenvolver o meu estágio e saí com uma bagagem a transbordar de aprendizagens novas transmitidas pelo grupo de crianças, pelos educadores cooperantes e pelas assistentes operacionais.

Com o culminar da PPS tive ainda a oportunidade de refletir sobre a futura profissional de educação que ambiciono ser. Primeiro de tudo, quero ser uma *amiga*, a quem as crianças possam recorrer para resolver qualquer problema. Quero ser uma *potenciadora de aprendizagens*, aproveitando os momentos de brincadeira para realizar novas aprendizagens, aprendizagens significativas. Quero desempenhar o *papel de ouvinte*, isto é, quero ouvir tudo o que as crianças têm para me disser, valorizando cada opinião. Quero garantir o *desenvolvimento integrado* de cada criança, através da planificação de atividades potenciadoras do desenvolvimento cognitivo, social e motor. Quero *promover valores* de cooperação, de justiça, de solidariedade, de respeito, de aceitação, para assim, formar cidadãos do mundo capazes de viver em sociedade. Quero

contribuir para o desenvolvimento da *autonomia* das crianças. Quero que as “minhas crianças” nunca rejeitem a sua *individualidade* e que *respeitem* os outros.

Concluo que, a PPS realizada em contexto de Creche e de JI foi crucial para o desenvolvimento e construção da minha identidade profissional e pessoal: adquiri novas estratégias de gestão de um grupo de crianças; apercebi-me da complexidade do trabalho com grupos heterogéneos; aprendi novas e variadas atividades que se podem desenvolver em educação infantil; adquiri conhecimentos sobre o desenvolvimento pessoal, social, matemático e linguístico de crianças com 12/24 meses e com 4 anos. Apesar de todas as dificuldades vivenciadas ao longo destes meses e do cansaço, faço um balanço bastante positivo deste estágio e dei mais um passo em direção à concretização do meu sonho – ser Educadora de Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S.B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Formosinho, J.O. & Araújo, S.B., *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância. Consultado a 23 de outubro de 2013, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Blatchford, I.S. (coord.) (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Bóque, M. C., Corominas, Y., Escoll, M. & Espert, M. (2005). *Hagamos las paces: mediación 3-6 años – Propuesta de gestión construtiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5ª edição). Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J.D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento* (10.ª edição). Barcarena: Editorial Presença.
- Carita, A (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras.
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*.
- Edwards, A. & Knigh, P. (1996), *Effective early years education. Teaching young children*, Buckingham: Open University.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.
- Ferreira, M. M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, M. (2010). '- Ela é a nossa prisioneira!': Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção*, 18 (2), 151-182.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J.O. (2000). A profissionalidade específica da educação de infâncias e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e educação. Investigação e práticas*, (1), pp. 153-173.
- Formosinho, J.O. & Araújo, S.B. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In Formosinho, J.O. & Araújo, S.B., *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In Formosinho, J. (org.); Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D., *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.ª edição). Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In Formosinho, J. (org.); Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D., *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.ª edição) (pp.75-109). Lisboa: Texto Editores.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Formosinho, J.O. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp. 109-160). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A.R. (2012). Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecidas. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. Consultado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3569/1/Tese.pdf>.
- Martins, C. L. & Branco. A. U. (2001). Desenvolvimento Moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação. Consultado a 01 de fevereiro de 2013, em Metas de Aprendizagem: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Monteiro, A.R. (2005). *História da educação- uma perspetiva*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J.O. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. *Cadernos de Educação de Infância* (n.º95), pp.45-48.
- Pinto, D.R. (2013). O impacto do modelo touchpoint nas representações do educador. Dissertação de mestrado - Instituto Politécnico de Lisboa. Escola superior de educação, Portugal. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3270/1/o%20impacto%20do%20mod>

elo%20touchpoints%20nas%20representa%20c3%a7%20c3%b5es%20do%20educador.pdf.

- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roberts, R. (2004). Capítulo 10 – Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In Blatchford, I.S. (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1) (144-160.) Lisboa: Texto Editora.
- Santrock, J.W. (2009). *Psicologia Educacional* (3ª edição). São Paulo: Mc Graw Hill.
- Sobral, C. M. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Vasconcelos, T. M. (2005). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. M. (coord.) (2011) *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2004). O *diário de turma* como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28.

Referências Normativas:

- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. [*Lei de Bases do Sistema Educativo*].

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República n.º34 – I Série A.*

Ministério da Educação. Lisboa. [*Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*].

Anexos

Anexo A - Idade, nível de escolaridade e situação profissional da mãe e do pai

Tabela A1

Idade, nível de escolaridade e situação profissional da mãe e do pai - Creche

Criança	MÃE			PAI		
	Idade	Escolaridade	Profissão	Idade	Escolaridade	Profissão
AA	31	11ºano	Cabeleireira	-	-	-
DM	32	Licenciatura	Desempregada	32	Curso Técnico	Monitor de Equitação
DC	27	9ºano	Empregada de Balcão	33	12ºano	Vigilante
GF	29	9ºano	Auxiliar	32	9ºano	Talhante
HP	25	Licenciatura	Estudante	29	Bacharelato	Professor
IS	35	Licenciatura	Educadora de Infância	37	Licenciatura	Professor de 1ºCiclo
LT	33	7ºano	Desempregada	41	8ºano	Desempregado
JS	34	12ºano	Assistente Técnica	32	Bacharelato	Produtor/Realizador
MP	36	Licenciatura	Agrónoma	36	Licenciatura	Agronomo
MN	35	12ºano	Auxiliar de Ação Médica	45	9ºano	Auxiliar de Ação Médica
MM	33	12ºano	Desempregada	42	Licenciatura	Consultor Imobiliário
TP	37	12ºano	Administrativa	41	12ºano	Técnico Informático
RG	34	9ºano	Empregada Doméstica	41	4ºano	Construtor Civil
ST	31	Licenciatura	Massagista	33	Licenciatura	Webdesigner

Tabela A2

Idade, nível de escolaridade e situação profissional da mãe e do pai – JI

CRIANÇA	MÃE			PAI		
	Idade	Escolaridade	Profissão	Idade	Escolaridade	Profissão
A	39	Licenciatura	Gestora	43	Licenciatura	Agrônomo
AM	38	12ºano	Desenhadora	38	Licenciatura	Arquiteto
C	40	Licenciatura	Chefe administrativa	42	Licenciatura	Tec. Oficial de Contas
CB	33	Licenciatura	Arquiteta	38	Licenciatura	Músico
GL	30	9ºano	Cabeleireira	29	Sem informação	Sem informação
GJ	37	Licenciatura	Arquiteta	36	12ºano	Técnico Zon
JB	35	Licenciatura	Contabilista	34	Licenciatura	Gestor
L	33	12ºano	Supervisora	34	12ºano	Recepcionista
LR	39	Mestrado	Farmacêutica	41	Licenciatura	Assistente técnico
LP	30	11ºano	Contabilista	32	11ºano	GNR
MS	39	Bacharelato	Desempregada	38	Bacharelato	Empresário
MM	30	12ºano	Comercial	34	12ºano	Técnico de INEM
M	33	Pós- Graduação	Educadora de Infância	34	Licenciatura	Músico
MN	39	Licenciatura	Responsável de Recursos Humanos	44	Licenciatura	Engenheiro
MB.	38	Licenciatura	Educadora de Infância	45	Licenciatura	Professor de 1ºCiclo
MF	34	Mestrado	Economista	35	Licenciatura	Engenheiro Informático
M	35	12ºano	Sem informação	38	12ºano	Vendedor de autonmóveis
M	34	Licenciatura	Sem informação	37	Licenciatura	Informático
PS	40	Licenciatura	Professora de Informática	39	Licenciatura	Professor de Português/Francês
PA	33	Licenciatura	Farmacêutica	34	Licenciatura	Farmacêutico
RP	30	Licenciatura	Desempregada	30	Mestrado	Engenheiro Informático
RS	33	Licenciatura	Produtora Executiva	39	12ºano	Desempregado
R	47	Licenciatura	Relações Públicas	48	Bacharelato	Engenheiro Civil
V	39	Licenciatura	Bióloga	38	Licenciatura	Biólogo
VV	Sem informação	Licenciatura	Música	Sem informação	Licenciatura	Música

Anexo B – Envolvimento familiar em JI

- Projeto de Leitura A Par - todas as semanas as crianças levam um livro diferente para casa (todos os pais compraram um livro), dentro de um saquinho e juntamente com um pequeno caderno; os pais terão de ler este livro com os filhos e apontar a experiência no caderno; todas as sextas-feiras é realizada a roda dos livros, onde as crianças escolhem o livro que querem levar para casa na semana seguinte.
- Mala do Tobias - mala de viagem que passa uma semana em casa de cada criança; lá dentro encontra-se o Tobias, um livro, uma caixa de bolachas, vários fantoches e elementos que podem ser usados para contar a história e um caderno onde são apontadas as “aventuras do Tobias”.
- Construção da Manta - (projeto mais recente) - manta que será construída por todos os pais, através da aplicação de bocados de tecido que sejam significativos para as famílias/crianças; esta manta será deixada na área da biblioteca.

Anexo C - Idades vs. percurso institucional das crianças

Tabela C1

Idades vs. percurso institucional das crianças de creche

Criança	Idade a janeiro de 2014	Percurso Institucional
A. A	22 meses	Berçário
D. M	22 meses	1 ^a vez
D. C	21 meses	Berçário
G. F	21 meses	1 ^a vez
H.P	20 meses	Berçário
I.S	23 meses	1 ^a vez
J.S	20 meses	Berçário
L.T	24 meses	Berçário
M.N	19 meses	Berçário
M. M	23 meses	1 ^a vez
M. P	22 meses	Berçário
R. G	23 meses	1 ^a vez
S.T	22 meses	Berçário
T. P	24 meses	Berçário

Tabela C2

Idades vs. percurso institucional das crianças de jardim-de-infância

Nome	Idade a 31/10	Percurso Institucional
A	4 a 5 m	1ªvez (1º ano no grupo)
AM	4 a 6m	2ºano (1ºano no grupo)
C	3 a 11 m	2ºano
CB	4 a 2m	2ºano
GL	4 a 6m	2ºano
GJ	3 a 11m	2ºano
J	4 a 6m	2ºano
L	4a	2ºano
LR	4 a 3m	2ºano
LP	4 a 6m	2ºano
MM	4 a 7 m	2º ano (1ºano no grupo)
MS	4 a 4m	2ºano
M	3a 11m	2ºano
MM	4 a 6 m	2ºano
M B	4a 5m	2ºano
MF	4 a 4m	2ºano
M	4 a 7m	2ºano
M	4 a 9m	2ºano
PS	4 a 1m	2ºano
PA	4 a 7m	2ºano
RP	3 a 11m	2ºano
RS	4 a 9m	2ºano
R	3ª 10 m	2ºano
V	4 a 1 m	2ºano
VM	4 a 3m	2ºano

Anexo D – Competências a desenvolver em creche definidas pelo educador cooperante

Áreas	Competências a desenvolver
Área da Formação Pessoal e Social	Conhecimento do próprio corpo; Descoberta e utilização das suas possibilidades em diferentes situações lúdicas do dia a dia; Descoberta e conhecimento de relações sociais.
Área do Conhecimento do Mundo	Descoberta e conhecimento dos espaços físicos diferentes do meio familiar; Conhecimento diversificado dos objetos e materiais; Observação e convívio com animais e plantas.
Área da Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da linguagem oral, da expressão plástica, da expressão musical e corporal e da representação no espaço.

Tabela D1

Competências a desenvolver em Creche (Educador Cooperante)

Anexo E – Áreas de trabalho/brincadeira das salas de atividades

Áreas de trabalho/brincadeira da sala de atividades de Creche:

- Área dos livros – espaço destinado à leitura e à audição de histórias, bem como de cantigas e de conversas realizadas em pequeno e em grande grupo;
- Área dos jogos de mesa – espaço destinado à exploração de materiais de encaixe e de construção, bem como de jogos de mesa e puzzles;
- Área da casinha – espaço destinado a brincadeira de representação da realidade conhecimento e do jogo “faz de conta”;
- Área da garagem e de jogos de chão e de música – espaço destinado à exploração e representação de brincadeiras de vida diária e à exploração de instrumentos musicais.

Áreas de trabalho/brincadeira da sala de atividades de JI:

- Faz-de-conta
- Jogos de chão,
- Jogos de mesa,
- Biblioteca;
- Desafio (proposta diária do educador);
- Ateliê;
- Escrita;
- Computador;
- Ciências;
- Caixa de areia (área sensorial).

Anexo F – Rotina diária

Tabela F1

Rotina diária da sala de Creche

Tempo	Atividades
08h00	Acolhimento
09h00	Atividades orientadas em pequeno e/ou grande grupo; brincadeira livre
10h00	Lanche – reforço da manhã
10h15 – 10h45	Atividades planeadas
11h00 - 11h30	Atividades orientadas em pequeno e/ou grande grupo; brincadeira livre
11h30 – 12h15	Almoço
12h30	Higiene e repouso
15h30	Higiene
16h00 – 16h30	Lanche
16h30	Atividades orientadas em pequeno e/ou grande grupo; brincadeira livre
17h00 – 18h00	Brincadeira livre
18h00 – 18h30	Saídas

Tabela F2

Rotina diária da sala de JI

Tempo	Atividades
8h00	Acolhimento
9h30	Reunião de Grande Grupo
10h00	Trabalho autónomo nas áreas/ Desenvolvimento de Projetos/ Desafios, Atividades orientadas
11h00	Hora da fruta
11h45	Brincadeira no jardim / pôr a mesa
12h05	Higiene
12h15	Almoço
13h10	Recreio/sesta
13h30	Reunião de Grande Grupo
13h50	Trabalho autónomo nas áreas/ Desenvolvimento de Projetos / Desafios, Atividades orientadas
15h30	Arrumação/Reunião de Grande Grupo
15h45	Hora da história
16h00	Lanche
16h30	Brincadeira livre no jardim (3 ^a e 5 ^a feira) Atividades livres na sala (2 ^a , 4 ^a e 6 ^a feira)

Tabela F3

Atividades semanais da sala de JI

Dia	Hora	Atividade
Segunda-feira	15h30 – 16h30 (meia hora cada grupo)	Inglês
Terça-feira	11h – 12h (meia hora cada grupo)	Música
Quarta-feira	10h-11 (grupo todo)	Dança Expressiva
Sexta-feira	11h- 12h (meia hora cada grupo)	Ginásio

Anexo G – Materiais enriquecedores do espaço - creche

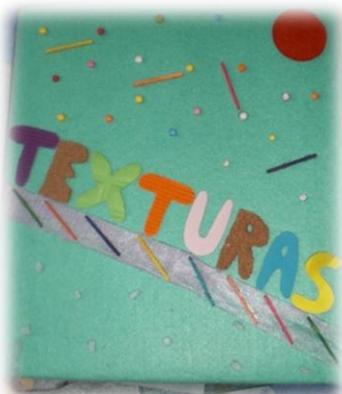


Figura G1 - Livro de Texturas.
Fonte própria.



Figura G2 - Bolas Sensoriais.
Fonte própria.



Figura G4 - Lençol branco. Fonte própria.



Figura G3 - Tira de cetim com guizos.
Fonte própria.



Figura G5 - Exterior do Túnel Exploratório.
Fonte própria.



Figura G6 - Interior do Túnel Exploratório.
Fonte própria.

Anexo H – Materiais enriquecedores do espaço - JI



Figura H1 - Maquete sobre o habitat dos dinossauros.
Fonte própria.



Figura H2 - Livro pop-up.
Fonte própria.



Figura H3 - Puzzle dos dinossauros.
Fonte própria.



Figura H4 – Cartazes.
Fonte própria.



Figura H5 - Dinossauro em 3D.
Fonte própria.

Anexo I – Atividades desenvolvidas em Creche



Figura 11 - Exploração de um Livro de Texturas. Fonte própria.



Figura 12 - Brincadeira com bolas. Fonte própria.



Figura 13- Exploração de bolas sensoriais. Fonte própria.



Figura 14 - Exploração de uma tira de tecido de cetim com gizos. Fonte própria.



Figura 15 - Jogo "A minha cabana". Fonte própria.



Figura I6 - Modelagem de plasticina caseira. Fonte própria.



Figura I7 - Brincadeira com bolas de sabão. Fonte própria.



Figura I8 - Exploração de digitinta. Fonte própria.



Figura I9 - Exploração de um Túnel Exploratório. Fonte própria.



Figura I10 - Descoberta do "Saco dos Tesouros". Fonte própria.



Figura I11 - Sessão de psicomotricidade. Fonte própria.

Anexo J – Atividades desenvolvidas em JI



Figura J1 - Recolha de dados em livros e enciclopédias. Fonte própria.



Figura J2 - Construção da maquete sobre o habitat dos dinossauros. Fonte própria.



Figura J3 - Modelagem em barro. Fonte própria.



Figura J4 - Construção de um livro pop-up. Fonte própria.



Figura J5 - Construção de um puzzle sobre dinossauros. Fonte própria.



Figura J6 - Experiência da Erupção Vulcânica. Fonte própria.



Figura J7 - Construção de um T-Rex em 3 D. Fonte própria.



Figura J8 - Visionamento de um filme de animação. Fonte própria.

Anexo K – Carta de apresentação – Creche

Olá Pais!



O meu nome é Diana Filipa Bastos Batista e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Durante o mês de janeiro de 2014 (do dia 6 até ao dia 31) vou estagiar na Sala X, do Educador Y. Ao longo deste mês irei dinamizar algumas atividades com os vossos filhos e, algumas delas, implicarão a vossa colaboração (se possível). Conto com vocês!

Obrigada pela atenção e...

Até janeiro!

Dezembro de 2013.

Anexo L - Carta de apresentação - JI



Aos pais/encarregados de educação

O meu nome é Diana Filipa Bastos Batista e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

De 17 de fevereiro de 2014 a 23 de maio de 2014 realizarei um estágio na instituição, na sala da Educadora X. Ao longo destes meses irei dinamizar atividades e desenvolver projetos com os vossos filhos/educandos. Em algumas atividades/projetos irei precisar da vossa colaboração (se possível).

Obrigada pela atenção!

Fevereiro de 2014.

Anexo M – Carta para os pais sobre a realização do projeto dos dinossauros

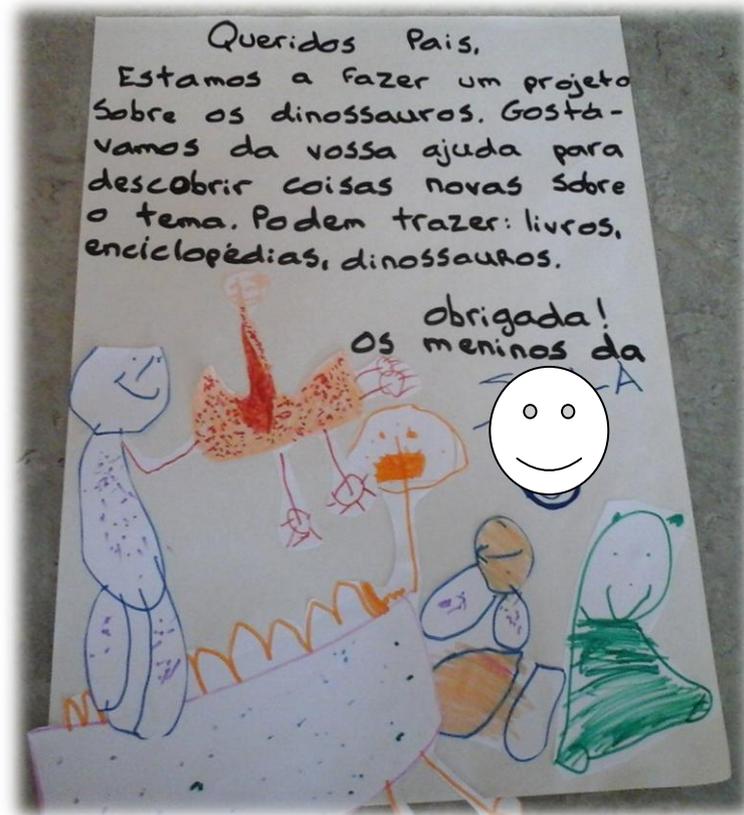


Figura II - Carta para os pais. Fonte própria

Anexo N – carta para os pais sobre a construção de um dinossauro em 3D

Olá Pais!

Como todos sabem estamos a realizar um projeto sobre os Dinossauros e... gostaríamos de pedir a vossa colaboração para a **construção de um Dinossauro** em 3 dimensões. Os vossos filhos já escolheram qual o dinossauro que querem construir com vocês. Para o efeito, podem utilizar materiais de desperdício.

Deem asas à imaginação e envolvam-se com os vossos filhos neste trabalho. No final, todos os Dinossauros serão mostrados à comunidade educativa e os vossos filhos ficarão muito orgulhosos por verem os seus dinossauros expostos.

Agradecemos a vossa participação!

A equipa da Sala X.

Anexo O – Entrevista à educadora cooperante de JI

GUIÃO DA ENTREVISTA (Educador de Infância)

Entrevistador: Diana Batista

Entrevistado: Educadora Cooperante Data: 19 /06 /2013 (Sala de reuniões da instituição)
Local

Recursos: Guião da entrevista e gravador.

Temática: O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do jardim de infância.

Objetivo Geral: Obter a opinião do Educador de Infância sobre o papel do adulto na gestão/resolução dos conflitos ocorridos entre as crianças durante os momentos de rotina e/ou de brincadeira

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PREGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	- Explicar a situação. - Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistador na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	-
BLOCO 2. Caracterização do entrevistado	- Identificar a faixa etária do entrevistado. - Identificar o sexo do entrevistado. - Identificar as habilitações literárias do entrevistado. - Identificar o tempo de serviço do entrevistado.	- Idade; - Sexo; - Habilitações literárias; - Anos de trabalho ativo na área.	-
BLOCO 3. Noção de conflito	- Conhecer a opinião do educador cooperante sobre a noção de conflito	1. O que é o conflito? Em que consiste?	

<p>BLOCO 4. Os conflitos entre crianças</p>	<p>- Conhecer a opinião do educador sobre os conflitos entre as crianças</p>	<p>1. Porque pensa que ocorrem os conflitos entre crianças? Isto é, porque surgem? Em que ocasiões ocorrem?</p>
	<p>- Conhecer a opinião do educador sobre a importância dos conflitos ocorridos entre crianças</p>	<p>2. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento social/moral das crianças? Porquê?</p>
<p>BLOCO 5. Papel do adulto na gestão dos conflitos</p>	<p>- Conhecer a opinião do educador sobre o papel do adulto na gestão de conflitos.</p>	<p>1. Considera que o educador deve intervir nos conflitos das crianças, de forma a auxiliá-las a resolvê-los? Ou deve intervir apenas quando solicitado e deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos?</p> <p>- Qual a importância de as crianças resolverem os conflitos por si?</p>
	<p>- Conhecer a prática do educador.</p>	<p>1. Tem alguma estratégia/algum referencial teórico para a resolução de conflitos que costume usar sistematicamente?</p> <p>2. Como ajuda a resolver as situações de conflito entre as crianças?</p> <p>3. Desvaloriza alguma situação de conflito? Qual ou quais?</p> <p>4. Tentar promover o diálogo entre as crianças envolvidas no conflito? De que forma?</p>

BLOCO 6.

Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista.

- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação de entrevistado.

Agradecimentos.

1. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?

- Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

**RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE/
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**

ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE DE JI

Data: 18 de junho de 2014

Local: Sala de Reuniões

Tempo total de duração: 15 minutos

Inferências/
Observações

Inv. – Primeiro quero agradecer à educadora por ter aceitado fazer esta entrevista. A entrevista destina-se à recolha de dados para a elaboração da minha tese de mestrado, sobre o papel do adulto na mediação/gestão de conflitos que ocorrem em contexto de jardim-de-infância. O grande objetivo é obter a opinião da educadora sobre o papel do adulto na resolução destes conflitos, que ocorrem nos momentos de rotina e de brincadeira. Primeiro gostaria de conhecer um bocadinho melhor a educadora . . .

BLOCO 1.

Legitimação da entrevista e motivação da entrevista

BLOCO 2.

Caracterização do entrevistado

...

Inv. – Então, gostaria de conhecer a opinião da educadora sobre a noção de conflito.

BLOCO 3.

Noção de conflito

Ed. – Hum...

Inv. – Para a educadora, o que é que é o conflito e em que é que este consiste?

Ed. (ar pensativo) – um conflito é um problema... um conflito é uma situação...entre duas ou mais, neste caso, crianças que de alguma forma contradiz a opinião entre as crianças envolvidas e que gera alguma discussão em torno desse assunto e que quando não conseguem resolver e não conseguem chegar a um consenso dá origem ao conflito. O conflito é uma situação mais complicada, que é preciso haver alguma...

[1ª página]

Inv. – alguma mediação por parte do adulto?...

Ed. – às vezes sim, outras vezes não, consoante. Mas às vezes é preciso haver alguma orientação, sim.

BLOCO 4.

Os conflitos entre crianças

Inv. – Considera que esses conflitos que ocorrem entre as crianças são importantes para o desenvolvimento social e moral das mesmas?

Ed. – Claro! Então é assim que se aprende. Isto é um microsistema aqui. Isto é uma micro-sociedade onde as crianças aprendem as coisas básicas de convivência entre pares... e de cidadania e de tudo o que tem a ver com as questões muito relacionadas com os valores e com a vivência em grupos sociais. E é aqui que eles aprendem, não só na família, aqui de uma forma mais alargada e...têm que... o facto de existirem conflitos permite que a criança consiga resolver problemas. O facto de a criança ter oportunidade de viver conflitos e de puder resolvê-los faz com que a criança consiga arranjar estratégias para ela própria os conseguir resolver não só agora, mas também no futuro.

Inv. – No futuro, na vida adulta...

Ed. – Exatamente.

Inv. – E também considera que é importante para elas [as crianças] adquirirem as competências sociais?...

Ed. – Exatamente.

Inv. – Considera que o adulto (educador, auxiliar, neste caso) deve interferir nos conflitos das crianças de forma a auxiliar a resolvê-los, ou então, deve interferir apenas quando solicitado, e deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos, e mesmo quando é solicitado não deve intervir e deixar que sejam as crianças a resolvê-lo por elas próprias.

Ed. – Eu acho que isso depende muito do conflito e depende da forma como as crianças reagem aos conflitos. Eu tenho uma premissa que é, se o conflito envolver violência, que o adulto deve interferir. Porque muitas vezes o conflito fica mal resolvido entre as crianças, porque uma fica a chorar, porque de alguma forma até pode ser uma criança mais frágil, e o conflito... A criança que agride fica com a sensação que ganhou, ou que o conflito foi resolvido daquela forma... A criança que ficou a chorar, normalmente acontece sempre com as crianças mais frágeis, às vezes nem verbalizam aquilo que aconteceu

BLOCO 5.

Papel do adulto
na gestão dos
conflitos

e... portanto, são situações que às vezes podem desencadear outras situações no futuro, que depois são mais complicadas de resolver.

[2ª página]

Portanto, quando envolve violência, e quando o adulto assiste, eu acho que deve haver, de alguma forma, alguma intervenção, até porque a violência deve ser o último recurso da criança, e nós é uma coisa que batalhamos cá muito na escola, que é resolver os problemas a conversar e não de forma agressiva. Pronto, agora, há conflitos que eu acho que o adulto não deve interferir. Se o adulto estiver a observar uma situação de conflito, se não for solicitado e se se aperceber que as crianças estão a ser capazes de resolver o conflito de forma independente e de forma ajustada para as crianças envolvidas, se isso estiver a acontecer, acho que o adulto não deve interferir. Se o adulto for solicitado para resolver um conflito acho que deve interferir, mas tentando ao máximo orientar a criança para que seja ela a resolver o conflito. Ou seja, dando pistas à criança, para que a criança consiga ela própria resolver o seu problema, e aqui também, estando também um bocadinho a fomentar a autonomia e até ajudar a criança a arranjar estratégias para resolver os seus próprios problemas. Agora quando o adulto não é solicitado, eu acho que, acaba por ser um bocadinho aquilo que eu disse, está a ser bem resolvido, se as crianças são capazes, acho que até deve ser elogiado por parte do adulto.

Inv. – Agora sobre a prática da educadora, tem alguma estratégia ou costuma usar algum referencial teórico para a gestão de conflitos sistematicamente na sua sala de atividades?

Ed. – Ora referencial teórico... Então temos os autores da criança em ação. Costumo usar também muitas vezes o *time out*, que é quando as crianças não conseguem, de alguma forma, distanciar-se do conflito, permitir às crianças que consigam ter um tempo fora do espaço ou fora do conflito em que as crianças possam refletir sobre o que se está a passar e depois quando regressam outra vez ao problema já vêm

mais calmos e mais, e mais...

Inv. – ...aptas para resolverem...

Ed. – Exatamente. E muitas vezes, por exemplo, ir à casa de banho lavar a cara, costume fazer este tipo de coisas, contar até dez e voltar, ou ir dar uma volta ao corredor, ou sentar-se um bocadinho na biblioteca a pensar, portanto, esse tipo de estratégias. Mais estratégias... às vezes costume, se o conflito é um conflito persistente que até acontece numa área da sala, e que é um conflito que acontece sempre com a mesma criança, sistematicamente, às vezes, opto ou por distanciar as crianças que estão envolvidas nesse conflito, ou então, quando as coisas não conseguem ser resolvidas e recorrentemente temos o mesmo problema, de 5 em 5 segundos há o mesmo problema, chamar a atenção da criança para outras áreas que a criança pode estar, envolve-la noutra tipo de atividades que a distanciem do problema e depois, mais tarde, voltar ao assunto. Normalmente não gosto de deixar as coisas esquecidas, ou seja, se assisto ou vejo alguma coisa que eu sinto que não ficou resolvida gosto de conversar com as crianças depois sobre o problema. Também tenho o sistema para problemas/assuntos mais sensíveis para as crianças e que eu sei que, de alguma forma, podem melindrar algumas das crianças, converso com as crianças isoladamente, chamo-as em grupinhos, somente as crianças que estão envolvidas, não fazendo disso uma coisa de grupo, mas conversando só com as crianças que estão envolvidas e tentando resolver o problema.

[3ª página]

Inv. – E costuma desvalorizar alguma situação de conflito?

Ed.- Depende, deixa cá ver, há aquelas coisinhas que nós achamos... isso é uma pergunta complicada porque eu acho que, e costume dizer isto aos pais, as coisas que para nós são insignificantes, para as crianças, às vezes, são de valor, não é? Há coisas que para nós as vezes nos passam, que nos achamos “ah isso são aquelas coisas de

miúdos”, mas, na prática, são coisas que, se forem sendo acumuladas pelas crianças, foi um bocadinho aquilo que eu disse no princípio da entrevista, mais tarde podem desencadear comportamentos ou até problemas emocionais por parte da criança porque não foram valorizados na altura certa. Portanto, quer dizer, eu uso um bocadinho o bom senso, aquilo que, às vezes, que é mesmo assim, coisas... Não sei, depende, não posso dar exemplos porque depende muitas das situações que nós vamos vivendo. Mas costumo posicionar-me no lugar, na situação das crianças, para ver que importância é que aquilo terá para as crianças e na fase de desenvolvimento em que eles estão, que é para não desvalorizar coisas que podem ser realmente importantes. Dar atenção e escutar e procurar ajudar ou, muitas vezes, tentar, quando as crianças vêm fazer queixas ou têm algum problema que não conseguem resolver porque o amigo fez isto ou aquilo, etc, às vezes até chamo o amigo e pergunto se foi de propósito, se foi sem querer, que é para, pelo menos, dar alguma importância aquilo que aconteceu e a criança sentir que está apoiada. Na maior parte das vezes costumo dar importância (risos).

Inv. – E... ah! Isto já foi um bocadinho falado, mas gostaria que aprofundasse mais um bocadinho, como é que promove o diálogo? A educadora já referiu, inicialmente, que tenta muito promover o diálogo para que elas [crianças] consigam resolver os conflitos entre si, mas como é que faz isto? Faz isto individualmente com elas...

Ed. – Normalmente chamo as crianças envolvidas e depois pergunto, tento nunca acusar ninguém sem saber o que é que se passou, e costumo primeiro pedir às crianças para explicarem. Portanto, as crianças falam, primeiro explica uma, e escuta o que a outra está a dizer, depois a outra explica o seu lado, e depois procuro que as crianças conversem sobre o assunto e que cheguem a um consenso. Ou seja, pergunto “ele disse que tu tiveste isto, foi isto que tu

[4ª página]

fizeste?”, a criança diz “ah mas ele também fez isto” e aí pergunto à outra criança se, de facto, é verdade e depois pergunto “como é que vocês acham que podemos resolver este problema? Foi de propósito, foi sem querer, como é que vocês querem resolver?” e normalmente eles conseguem, já conseguem chegar a um consenso.

Inv. – Sim, porque também já estão habituados a trabalhar assim, não é?

Ed – Sim, já desde o ano passado que eu peguei neste grupo e é um trabalho que tem sido... o ano passado era mais complicado, eles eram mais pequeninos, eram muito possessivos em relação aos seus objetos, portanto era mais complicado. Agora já estão numa fase muito mais de partilha e de solidariedade. Portanto, é uma coisa que tem vindo a ser trabalhada ao longo do tempo.

Inv. – Já está a finalizar... Gostaria de saber o que é que a educadora pensa sobre os objetivos desta minha problemática e como é que vê o contributo que deu para a mesma.

Ed. – Acho que é uma problemática pertinente, porque é uma situação, quer dizer, do dia-a-dia, não há dia em que nós não tenhamos que resolver conflitos. Não é? E eu acho que o nosso papel é fundamental como preparadores/catalisadores até, preparadores das crianças para o futuro. Nós é que os preparamos, de alguma forma, para aquilo que eles vão encontrar mais tarde, não é? E portanto acho que é uma problemática bastante pertinente. Qual é a segunda parte da pergunta?

Inv. – De que forma é que a educadora contribui para a minha problemática? Isto é, a minha problemática foi sendo construída ao longo da prática, e tanto a educadora como a auxiliar forma um modelo para mim, e em que sentido é que isso contribuiu?

Ed. – Acho que sim, acho que contribuiu, porque eu vi muitas vezes espelhado em ti, na tua prática, a forma como nós atuávamos com as

BLOCO 6.
Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista.

crianças. Ou seja, aquelas estratégias que nós utilizávamos para organizar o grupo, e quando as crianças estavam mais agitadas como é que nós fazíamos... e quando havia alguma conflito a forma como nós resolvíamos com as crianças e acho que foste adotando muito os nossos modelos e foste implementando na tua prática aquilo que devias fazer e acho que foi muito bom.

[5ª página]

O que motiva os conflitos?

Inv. – E gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Ed. – Eu acho que não. Eu acho que é suficiente. Acho que, se calhar posso falar sobre aquilo que motiva os conflitos? Nós não falamos...

Inv. – Sim sim

Ed. – Eu acho que tem muito a ver com... primeiro, quando eles são pequeninos, com os objetos, toda a gente quer o mesmo objeto. Depois as coisas começam, depois os conflitos são diferentes entre raparigas e rapazes, as raparigas são sempre assim umas provocações mais psicológicas do que propriamente umas coisas mais físicas, os rapazes, os conflitos são coisas mais físicas e as coisas ficam mais ou menos resolvidas no momento a seguir. Com as raparigas é mais difícil, é preciso muito mais “jogo de cintura” por parte do adulto, para saber ir levando os conflitos das raparigas e, de alguma forma, conseguir que elas consigam conciliar-se nestas situações mais complicadas, sobretudo as amigas “tu já não és mais minha amiga, eu gosto mais daquela, eu hoje escolhi aquela” e isto eu tenho noção que cria alguns conflitos emocionais nas crianças. E isto aliás, sabes, temos alguns problemas na sala com algumas meninas em relação a isso, com os rapazes acaba por ser mais físico, e, ao mesmo tempo, até mais fácil de gerir, porque eles rapidamente resolvem o problema.

Agradecimentos.

Inv. – E eu também senti ao longo da minha prática que os rapazes não recorriam tanto ao adulto.

Ed. – Não, os rapazes resolvem mais facilmente e são mais pragmáticos, mais práticos a resolver os problemas. As raparigas são

[6ª página]

mais rebuscadas, mais, pronto, as vezes mais arditosas até umas com as outras.

[7ª página]

Inv. – E um bocado maliciosas também às vezes...

Ed. – Também, fazem muito jogo psicológico e muita pressão. E pronto, nota-se nestas idades que já há uma grande distinção entre os rapazes e as raparigas. Era outro tema interessante, as diferenças entre gênero (risos)...

Inv. – Era, de facto era. Obrigada!
