

Refletindo e Investigando a Prática de Ensino  
Supervisionada na Educação de Infância e no 1.º CEB:  
Estratégias de gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar  
Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rute Filipa Raposo Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Adriana Maria Lage Da Costa

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **Intervenientes nas diversas Práticas Pedagógicas**

**Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres**

- Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

**Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres**

- Professora Doutora Adriana Maria Lage Da Costa

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do  
que a forma como esta trata as suas crianças.”

Nelson Mandela

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que toda a sua elaboração foi conduzida com absoluto rigor académico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados. Ao longo da construção deste trabalho utilizei ferramentas de Inteligência Artificial, em particular o ChatGPT e Gemini como forma de apoio na organização de ideias e na revisão textual. A utilização destas ferramentas assumiu sempre um carácter auxiliar, não substituindo a minha reflexão crítica, a análise própria nem a elaboração original dos conteúdos.

Adicionalmente, afirmo que respeitei integralmente o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras e auxiliares envolvidos no contexto da investigação, foram adotados nomes fictícios longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que contribuíram para a realização deste Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho não seria possível sem o apoio, orientação e incentivo de várias pessoas significativas.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional, paciência e compreensão durante os momentos mais intensos deste percurso. Aos meus avós, que, mesmo do outro lado do universo, continuam a ser fonte de força e inspiração, deixo a minha eterna gratidão. Sem cada um de vós, nada disto teria sido possível!

Ao professor Miguel Oliveira, agradeço pela orientação cuidadosa e sabedoria partilhada ao longo deste processo, pelo compromisso em ajudar-me a desenvolver este trabalho e por me fazer crescer tanto a nível pessoal como profissional. À professora Adriana, manifesto igualmente a minha gratidão pela disponibilidade, incentivo e contributos valiosos que enriqueceram este percurso.

Ao meu namorado, Joel, agradeço por sempre acreditar em mim incondicionalmente, pela presença constante e por ser o meu abrigo e porto seguro ao longo de todo este percurso! Aos meus amigos de Viseu por quem criei um carinho especial, agradeço por todas as conversas, consolos e transmitirem a força que eu necessitava. Aos amigos de Mestrado agradeço por me ouvirem, pelo apoio e por nunca permitirem que me deixasse desmotivar.

Às instituições e equipas educativas que me acolheram, pelo apoio constante ao longo do percurso, e às educadoras/professoras que tive o privilégio de acompanhar, pelas experiências partilhadas que tanto enriqueceram as minhas reflexões. Um agradecimento especial às crianças, pelos ensinamentos, pelos vínculos criados e por todos os momentos vividos, que deram verdadeiro sentido a este trabalho.

Este é sem dúvida a concretização de um grande sonho!

Muito obrigada!

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes, sendo elas a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa.

A primeira parte diz respeito à dimensão reflexiva, na qual é apresentado o meu percurso realizado ao longo das diversas Práticas Pedagógicas, em contextos distintos. Esta parte visa refletir através de um olhar crítico sobre as experiências vividas, as aprendizagens mais significativas e as propostas pedagógicas que desenvolvi, reconhecendo igualmente os desafios e dificuldades que foram surgindo. Este processo contínuo de reflexão permitiu-me crescer, repensar a minha ação e aprofundar a intencionalidade pedagógica, contribuindo de forma decisiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A segunda parte remete à dimensão investigativa, onde se encontra apresentado um estudo realizado em contexto da Prática Pedagógica de Jardim de Infância. A investigação centrou-se na questão: "Que estratégias de gestão de conflitos podem ser mobilizadas com/por crianças da Educação Pré-Escolar?".

A investigação, de natureza qualitativa, teve como objetivos compreender como educadoras e crianças percecionam o conflito em contexto de jardim de infância, identificar as estratégias utilizadas na sua gestão e refletir sobre estas práticas. Os dados foram recolhidos através de observação, grelhas de registo e entrevistas a educadoras e crianças. Através da análise dos dados recolhidos, foi possível verificar que as crianças mobilizaram estratégias diversificadas na gestão de conflitos como solicitar a ajuda da educadora, partilhar o objeto em disputa ou reproduzir estratégias observadas pelos adultos, revelando progressos no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comunicacionais.

### **Palavras-chave**

Aprendizagens, Escuta ativa, Gestão de Conflitos, Reflexão.

## ABSTRACT

This report on Supervised Teaching Practice emerged within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is divided into two parts, the Reflective Dimension and the Investigative Dimension.

The first part concerns the reflective dimension, in which my journey through the various Pedagogical Practices in different contexts is presented. This part aims to reflect through a critical look at the experiences lived, the most significant learning and the pedagogical proposals that I developed, also recognizing the challenges and difficulties that have arisen. This continuous process of reflection allowed me to grow, rethink my action and deepen the pedagogical intentionality, contributing decisively to my personal and professional development.

The second part refers to the investigative dimension, where a study carried out in the context of Kindergarten Teaching Practice is presented. The research focused on the question: “What conflict management strategies can be mobilized with/by preschool children?”. The research, of a qualitative nature, aimed to understand how educators and children perceive conflict in the context of kindergarten, identify the strategies used in its management and reflect on these practices. Data were collected through observation, registration grids and interviews with educators and children. Through the analysis of the data collected, it was possible to verify that the children mobilized diversified strategies in conflict management, such as requesting the help of the educator, sharing the object in dispute or reproduce strategies observed by adults, revealing advances in the development of social, emotional and communication skills.

### **Keywords**

Learning, Active listening, Conflict Management, Reflection.

# ÍNDICE GERAL

Declaração de Integridade .....	iv
Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral .....	viii
Índice de Figuras .....	xii
Abreviaturas.....	xiii
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Dimensão Reflexiva .....</b>	<b>2</b>
<b>Parte 1 – Experiência em contexto de educação de infância .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I – Experiência em contexto de Creche.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Caracterização do contexto educativo .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Dos receios iniciais às aprendizagens mais significativas .....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 As crianças que transformam o meu olhar .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Observar com atenção, planificar com intenção.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5 O afeto como base de cuidar .....</b>	<b>11</b>
<b>1.6 Crescer em equipa, educar em conjunto .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo II – Experiência em contexto de Jardim de Infância.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Caracterização do contexto educativo .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Dos receios iniciais às aprendizagens mais significativas .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Vozes que merecem ser ouvidas .....</b>	<b>20</b>
<b>2.4 Projetos que fazem crescer .....</b>	<b>22</b>
<b>2.5 Famílias presentes, vínculos consistentes .....</b>	<b>26</b>
<b>2.6 Documentar e avaliar com vista na aprendizagem.....</b>	<b>29</b>

<b>Capítulo III – Experiência em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Caracterização dos contextos educativos .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Caracterização da turma e sala de aula do 2.º ano.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2.1 Dos receios iniciais às aprendizagens mais significativas .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.2 Gestão do grupo.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2.3 Cruzar áreas do conhecimento, ampliar olhares.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2.4 Os tempos únicos de cada aprendizagem .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2.5 Planificação Integradora.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Caracterização da turma e sala de aula do 3.º ano.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3.1 Dos receios iniciais às aprendizagens mais significativas .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3.2 Palavras que fazem crescer.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3.3 Construir em conjunto .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.4 Sentir-me bem para ser melhor.....</b>	<b>51</b>
<b>Parte II – Introdução à Dimensão Investigativa.....</b>	<b>54</b>
<b>Capítulo IV – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 Estudo sobre a resolução de conflitos na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 A importância da Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Definição de conflito ao longo dos tempos.....</b>	<b>55</b>
<b>4.4 A socialização no desenvolvimento e aprendizagem da criança.....</b>	<b>56</b>
<b>4.5 O comportamento humano e respetivas condicionantes.....</b>	<b>57</b>
<b>4.6 Importância dos conflitos no desenvolvimento e aprendizagem da criança .....</b>	<b>59</b>
<b>4.7 Tipos de conflitos e respetiva intensidade .....</b>	<b>59</b>
<b>4.8 Papel do educador perante um conflito.....</b>	<b>61</b>
<b>4.9 Mediação de conflitos na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>64</b>
<b>4.10 A importância de a criança resolver os seus problemas .....</b>	<b>65</b>
<b>4.11 Papel das crianças perante um conflito .....</b>	<b>66</b>

<b>Capítulo V – Metodologia</b> .....	69
<b>5.1 Definição do Problema</b> .....	69
<b>5.2 Objetivos da Investigação</b> .....	69
<b>5.3 Tipo de Estudo</b> .....	69
<b>5.4 Contexto e Participantes</b> .....	70
<b>5.5 Instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados</b> .....	72
<b>Capítulo VI – Apresentação e análise dos dados e discussão de resultados</b> .....	75
<b>6.1 A voz das crianças perante as relações interpessoais</b> .....	75
<b>6.2 A voz dos Intervenientes na gestão de Conflitos</b> .....	76
<b>6.3 Estratégias de resolução de conflitos</b> .....	77
<b>6.4 Evolução do grupo face aos conflitos</b> .....	79
<b>Capítulo VII – Considerações finais do estudo</b> .....	81
<b>7.1 Considerações finais do estudo</b> .....	81
<b>7.2 Limitações do estudo</b> .....	82
<b>7.3 Sugestões para futuras investigações</b> .....	84
<b>Conclusão final do relatório</b> .....	85
<b>Referências bibliográficas</b> .....	87
<b>Apêndices</b> .....	1
<b>Apêndice I – Reflexão da 1ª Semana – 25 a 04 de outubro de 2023</b> .....	2
<b>Apêndice II – Planificação</b> .....	6
<b>Apêndice III – Reflexão da 8ª Semana – 06 a 07 de novembro de 2023</b> .....	13
<b>Apêndice IV – Reflexão da 11ª Semana – 27 a 29 de novembro de 2023</b> .....	16
<b>Apêndice V – Reflexão da 13ª Semana – 11 a 13 de dezembro de 2023</b> .....	19
<b>Apêndice VI – Reflexão da 14ª Semana – 18 a 20 de dezembro de 2023</b> .....	22
<b>Apêndice VII – Reflexão de Didática da Educação de Infância – Jardim de Infância</b> .....	25
<b>Apêndice VIII – Reflexão da 7ª Semana – 08 a 10 de abril de 2024</b> .....	30

<b>Apêndice IX – Avaliação das crianças</b> .....	33
<b>Apêndice X – Documentação Pedagógica direcionada às crianças</b> .....	34
<b>Apêndice XI – Documentação Pedagógica – direcionada aos adultos</b> .....	35
<b>Apêndice XII – Reflexão 3ª Semana – 07 a 09 de outubro de 2024</b> .....	36
<b>Apêndice XIII – Reflexão 9ª Semana – 25 a 27 de novembro de 2024</b> .....	40
<b>Apêndice XIV – Guião das entrevistas das educadoras</b> .....	45
<b>Apêndice XV – Guião das entrevistas das crianças</b> .....	48
<b>Apêndice XVI – Transcrição das entrevistas</b> .....	52
Entrevista 1 - Educadora coordenadora: Paula.....	52
Entrevista 2 - Educadora da instituição: Júlia .....	60
Entrevista 3 - Educadora cooperante: Celeste .....	66
Entrevista 4 – Criança Maria .....	77
Entrevista 5 - Criança Tiago.....	85
Entrevista 6 - Criança Laura.....	91
Entrevista 7 – Criança Martim.....	97
Entrevista 8 - Criança Francisca.....	104
Entrevista 9 - Criança Manuel.....	112
<b>Apêndice XVII – Grelhas de observação de conflito</b> .....	119
Observação 1 .....	119
Observação 2 .....	122
Observação 3 .....	125
Observação 4 .....	127
Observação 5 .....	130

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Proximidade .....	12
Figura 2 - Imagens ilustrativas da informação .....	19
Figura 3 - Teia de ideias .....	23
Figura 4 - Exploração com lupas .....	23
Figura 5 - Exploração com tablet .....	24
Figura 6 - Exploração com livros .....	24
Figura 7 - Flashcards .....	24
Figura 8 – Vasos personalizados .....	27
Figura 9 - Documentação Pedagógicas das especiarias.....	30
Figura 10 - Documentação Pedagógica das plantas .....	30
Figura 11 - Momento de escrita.....	44
Figura 12 - Adaptação da canção .....	45
Figura 13 - Experimentação do DOC .....	45
Figura 14 - Exposição.....	45

## ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

OPC - Orientações Pedagógicas para Creche

JJ – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no decorrer dos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025. Este tem como principal objetivo mostrar o meu percurso formativo no decorrer das Práticas Pedagógicas, bem como, apresentar um estudo investigativo realizado no contexto de Jardim de Infância. Deste modo, o relatório encontra-se organizado em duas partes: uma reflexiva, que aborda as experiências vivenciadas na Prática de Ensino Supervisionada e, uma investigativa, que apresenta um estudo realizado.

No âmbito da dimensão reflexiva, procedi a uma análise fundamentada, crítica e objetiva de experiências vividas, expectativas e aprendizagens ao longo dos diversos contextos pedagógicos, nomeadamente, a Creche, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A dimensão investigativa abrange um estudo realizado ao longo dos dois anos de mestrado, tendo sido iniciado no segundo semestre do primeiro ano de mestrado, com um grupo de crianças em Jardim de Infância. A investigação está direcionada para a Área de Formação Pessoal e Social, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, mais concretamente, no domínio da convivência democrática e cidadania, embora se olhe para o currículo de forma integrada e sendo a abrangência do estudo transversal a outras áreas de conteúdo e domínios, dado que os conflitos são uma parte natural e inevitável das interações entre crianças. Estes momentos devem ser encarados como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, ao nível das competências sociais e emocionais, na resolução de problemas, bem como, a empatia, aspetos que despoletaram um interesse mais aprofundado.

Por último, encontraremos as principais conclusões do estudo, as limitações e sugestões para futuras investigações. Mais adiante, encontramos uma breve conclusão sobre o presente relatório, seguido pelas referências bibliográficas e apêndices.

## **PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA**

A dimensão reflexiva do relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) encontra-se subdividida em quatro capítulos, abrangendo, assim, contextos educativos distintos. Cada um está associado a experiências vivenciadas em diferentes contextos, onde se desenvolveram as Práticas Pedagógicas (PP) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste sentido, cada capítulo engloba aprendizagens e reflexões acerca dos conhecimentos que provocaram curiosidade e vontade para aprofundar. Inicia-se com a apresentação de receios iniciais e as aprendizagens mais marcantes, num segundo momento, aspetos mais concretos relacionadas com experiências ao longo do tempo. Importa ainda salientar, que existirão reflexões escritas citadas das diferentes PP, isto é, reflexões que foram sendo realizadas ao longo dos semestres, como forma de contextualizar as situações, de enquadrar e ilustrar episódios significativos no processo formativo.

# **PARTE 1 – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

## **CAPÍTULO I – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE**

### ***1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO***

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, surge o presente capítulo com o intuito de dar a conhecer as principais aprendizagens vivenciadas ao longo do primeiro semestre do primeiro ano de mestrado. Assim, a primeira PP realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de uma freguesia periférica, do concelho de Leiria. Esta teve início em outubro de 2023 e término a janeiro de 2024.

Nesta PP, o grupo de crianças era composto por 8 crianças do sexo masculino e 1 do sexo feminino, grupo que se encontrava na sala da aquisição da marcha, até aos 24 meses de idade, sendo que, 1 criança do sexo masculino ainda se encontrava em fase de transição para a presente sala. Neste sentido, "A decisão acerca da composição etária do grupo também deve ser pedagogicamente sustentada. A decisão de organizar os grupos por idade ou constituir grupos heterogéneos do ponto de vista etário merece cuidadosa reflexão por parte dos/as profissionais." (Marques et al., 2024, p.62). Todas as crianças do grupo usavam fralda diariamente, no entanto, uma delas já tinha dado início à utilização do bacio de forma regular, com o intuito de posteriormente, utilizar a sanita.

Além disso, a organização da sala de atividades deve ser cuidadosamente planeada de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, pois tal como referem Post e Holman (2007), um espaço pensado de forma intencional “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) complementam afirmando que a sala constitui um recurso fundamental para a aprendizagem ativa, salientando que “(...) o ambiente físico e material de uma Creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p. 93). Perante o exposto podemos afirmar que a organização da sala deve ser construída para e com as crianças, de modo a estimular a sua autonomia e criatividade, uma vez que torna possível desenvolver

múltiplas competências, tais como autonomia, iniciativa, autoestima, motivação, confiança, criatividade e sentido de liberdade (Sampaio, 2017).

De modo geral, o grupo era caracterizado pela constante curiosidade demonstrada em explorar o meio envolvente e manifestava uma excelente relação com a auxiliar de ação educativa, uma vez que os acompanhava desde o berçário. Outra característica bastante evidente deste grupo de crianças foi o gosto por imitar o som dos animais, bem como escutar canções, que pediam sistematicamente para serem cantadas, procurando acompanhá-las através de palmas ou repetindo algumas palavras. No contexto da brincadeira livre, o grupo de crianças interagia, evidenciando preferências por carros, bonecas e bolas. No entanto, surgiam ocasionalmente momentos de conflito, muitas vezes relacionados com a resistência em partilhar objetos, fator este bastante natural no processo de socialização (Cunha & Monteiro, 2018).

Além disso, no decorrer das atividades diárias houve a oportunidade de observar o desenvolvimento individual de cada criança do grupo e as oportunidades de aprendizagem, sendo bastante evidente a diferença de personalidades. Através desta constatação, foi possível adaptar as estratégias correspondendo às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e personalizado.

## ***1.2 DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS***

No início desta PP existiram de imediato alguns receios relativamente ao papel a desempenhar, uma vez que, nunca tinha contactado com a valência de creche e, como tal, não sabia ao certo o que me esperava. Acreditamos que este receio tenha incidido inicialmente na minha postura, no entanto, a relação com as crianças sempre decorreu de forma natural, auxiliando-me a sentir capaz e que poderia acompanhá-las ao longo do seu crescimento, festejando cada conquista com elas. Com o intuito de me sentir mais próxima e capaz de acompanhar as suas necessidades, a pesquisa e a leitura tiveram um papel fundamental. Sinto que enquanto mestranda, esta procura por aprofundar conhecimentos auxiliou bastante o desenrolar da minha postura ao longo do processo, tendo sempre como objetivo proporcionar momentos significativos e, assim, superar o receio inicial.

As aprendizagens ao longo do semestre foram imensas, nomeadamente, planear de forma cuidadosa, existindo uma organização eficiente, contribuindo para um ambiente

estruturado, que favorecesse a aprendizagem e o desenvolvimento integral de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Um outro desafio que abrangeu uma aprendizagem imensa, consistiu em encontrar estratégias que visassem lidar com a diversidade de personalidades, origens, ritmos, interesses e necessidades individuais de cada criança do grupo, isto é, adaptar a minha PP às diferentes realidades, promovendo a inclusão de todos (Lopes da Silva et al., 2016). A promoção da autonomia, o desenvolvimento de habilidades motoras e a capacidade de fazer escolhas, foram aspetos encarados como fatores essenciais para o crescimento e promoção da autoestima das crianças.

Deste modo, tornou-se fundamental refletir e reconhecer as crianças como seres capazes, racionais, exploradores naturais e dotados de potencial. Posto isto, a observação serviu como base para o aprimoramento da minha postura enquanto futura profissional de educação (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira et al., 2022). Isto é, considero que este recurso sirva como uma lente que nos permite olhar para as crianças com mais atenção, compreendê-las como seres capazes, inteligentes e portadores de identidades individuais). Neste sentido, enquanto profissionais temos o dever de encarar as crianças de forma “assimétrica em relação à do adulto, uma imagem de criança com direitos, acima de tudo com o direito a receber uma educação digna e coerente com as suas capacidades que são sempre insuspeitáveis e sempre investigáveis (Azevedo, 2009, p. 37)” (Oliveira et al., 2024).

Interligado ao aspeto anterior, apercebi-me ainda da necessidade afetiva que esta faixa etária ainda sente, centrada na construção de vínculos emocionais com os adultos, isto é, na qualidade das relações estabelecidas entre educador-criança, proporcionando segurança e conforto num ambiente distante dos cuidadores habituais (Pianta et al., citado em Amado et al., 2009). Por fim, a reflexão contínua sobre a prática e a colaboração com outros profissionais da creche também foram destacadas como elementos-chave no meu desenvolvimento profissional. Neste sentido, destaca-se a importância de estabelecer boas relações com toda a equipa pedagógica, de modo a proporcionar um ambiente saudável para todos os envolvidos (Cativo, 2019).

### ***1.3 AS CRIANÇAS QUE TRANSFORMAM O MEU OLHAR***

Ao longo deste percurso educativo existiu a oportunidade de compreender e encarar as crianças como seres capazes, exploradores naturais, curiosos, aprendizes ativos desde o nascimento e recetivos ao mundo que os rodeia. De acordo com Marques et al. (2024) as crianças desde o nascimento são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p. 13).

Tornou-se fascinante a capacidade que as crianças demonstraram na absorção de informação, bem como na aquisição de novas habilidades, permitindo refletir acerca da envolvimento constante que as mesmas detêm com o ambiente que as rodeia. Além disso, deslumbrou-nos a capacidade que as crianças têm para criar e imaginar mundos fictícios, o que demonstra e reflete a criatividade tão presente nas suas mentes, evidenciando a forma como lidam com desafios e experiências emocionais, tratando-se de algo constante ao longo da sua aprendizagem. Não obstante, as perguntas frequentes evidenciam também a necessidade que as crianças sentem de conquistar o conhecimento, desempenhando, assim, um papel fundamental na resolução de problemas e de dúvidas (Lopes da Silva et al., 2016). Uma vez que, as crianças com que contactámos, em contexto creche, eram tão pequenas, que existiu também a necessidade de incentivar a empatia, a resiliência, a comunicação e procurar auxiliar na resolução de conflitos.

Sendo a autonomia um aspeto fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, também houve a necessidade de nos adaptarmos às mesmas, respeitando o seu tempo e espaço, tal que ainda se encontravam em fase de descoberta do mundo. Posto isto, salientamos a pertinência de um educador ter a capacidade de se adaptar às circunstâncias, bem como, refletir não apenas sobre a sua ação perante o grupo de crianças, mas também, sobre o meio envolvente. Isto é, “Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas” (Dias & Correia, 2012, p. 4). Neste sentido, valorizar e reconhecer o potencial da autonomia na vida das crianças é essencial para a criação de ambientes sociais e educacionais ricos em interações, tendo

como objetivo principal estimular um desenvolvimento cognitivo, emocional e social saudável (Marques et al., 2024). Posto isto, existe a necessidade de um educador adotar uma abordagem sensível e flexível, tendo sempre em consideração o ambiente educativo, as culturas e as questões sociais presentes no grupo com que se encontra a trabalhar. Assim, a "educação infantil tem como premissa o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como pode ser o pedagógico do educador infantil" (HORN, 2017, p. 17, citado em Petená, 2021, p. 830).

Importa salientar que a diversidade é um elemento crucial e, portanto, devemos reconhecê-la e valorizá-la. A adoção de uma abordagem adaptável foi imprescindível, pois cada criança deve ser encarada como um ser único e com necessidades individuais de aprendizagem e desenvolvimento, sendo fundamental proporcionar ambientes que respeitem essa diversidade. De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), torna-se urgente encararmos cada criança como "ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender" (Marques et al., 2024).

Não obstante, acreditamos que o envolvimento e comunicação constante com os cuidadores são importantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que contribui como parceria com a equipa pedagógica, trabalhando em prol do mesmo objetivo. Isto é, a existência de uma relação positiva entre ambos contribui para um ambiente educativo mais enriquecedor e propício à aprendizagem, uma vez que proporciona o bem-estar emocional da criança (Marques et al., 2024; Amado et al., 2009). Além disso, podemos perceber que, em simultâneo, fomentamos uma motivação intrínseca para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em suma, enquanto futura educadora, torna-se essencial encarar a criança como um ser único, sujeita a influências externas que contribuem diretamente para a formação da sua identidade. Assim, um profissional de educação deve observar as atitudes e modos de agir, apercebendo-se das habilidades sociais, bem como, a capacidade que as crianças têm para se adaptarem ao meio que as rodeia.

Por fim, devemos ter presente a ideia de que todas as crianças se encontram em constante evolução, aprendizagem e desenvolvimento, influenciadas por estímulos como o afeto e a curiosidade. Posto isto, pretendo desenvolver sempre uma abordagem

que valorize a diversidade, promova o desenvolvimento holístico, estimule a curiosidade, e esteja alinhada com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea, sendo estes fatores essenciais para educar as crianças da atualidade.

#### ***1.4 OBSERVAR COM ATENÇÃO, PLANIFICAR COM INTENÇÃO***

A observação desempenha um papel fundamental na área da educação, constituindo uma estratégia valiosa que possibilita o educador recolher informações que serão úteis na prática profissional. Neste sentido, Carvalho e Portugal (2019), definem a observação como um “processo principal de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 22), sendo, portanto, “uma competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (Parente, 2012, p. 6). Este ato diário, permite aos educadores aprimorar a sua compreensão relativa às necessidades individuais, aos interesses, bem como, à personalidade de cada criança. Segundo Parente (2012), o educador deve assumir o papel de observador constante, uma vez que permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p. 6). Assim, torna-se possível adequar as estratégias e metodologias de ensino, de modo a atender às especificidades de cada uma.

O ato de observar permitiu conhecer as crianças em contexto de Creche, nomeadamente, as suas necessidades e os seus interesses, fazendo-me refletir e usar como ponto de partida no momento de planificar. Posto isto, procurei adequar a minha ação perante o conhecimento que fui reunindo e compreender a pertinência da observação, pois “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2012, p. 6). Ou seja, as reflexões que foram sendo realizadas através da observação, permitiram encarar o grupo com outros olhos, bem como adequar a postura e ação, visando corresponder às características individuais de cada uma das crianças.

Não obstante, a observação contribui, igualmente, como uma ferramenta para profissionais de educação, isto é, ser e observar colegas, que por norma, são pessoas externas que assumem o papel de observador crítico, onde procuram analisar e superar as dificuldades sentidas. Os momentos de observação devem ser encarados como úteis,

que permitem estabelecer reflexões valiosas “sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem” (Reis, 2011, p. 9). Posto isto, torna-se fundamental encarar este tipo de observação como uma oportunidade de melhorar, de forma colaborativa, através de reflexões acerca do seu desempenho profissional, bem como na troca de feedbacks construtivos, que tem como objetivo principal melhorar a nossa ação pedagógica.

A observação estende-se ainda ao ambiente educativo, possibilitando uma avaliação de dinâmicas em contexto educativo, interação entre crianças e o clima emocional presente. Observar o ambiente permite-nos refletir acerca da sua potencialidade e da sua organização, isto é, compreender se será necessária uma mudança que vise acompanhar o crescimento do grupo (Marques et al., 2024). A observação assume um papel central nesta faixa etária, uma vez que observar vai muito além de simplesmente olhar. Trata-se de um processo que exige uma atenção intencional e reflexiva, permitindo-nos compreender e conhecer cada criança como um ser único. Neste sentido, a observação constitui-se como uma ferramenta fundamental para melhorar a prática profissional, já que possibilita identificar os interesses, necessidades e potencialidades do grupo. Assim, torna-se um recurso essencial no momento de planificar, orientando a definição de propostas pedagógicas mais adequadas e significativas (Marques, L. & Lopes, R., Reflexão 25 a 27-09-2023 e 02-10-2023 a – 04-10-2023 - apêndice I).

Além disso, com base na observação acerca de interações entre crianças, podemos identificar padrões comportamentais e desafios emocionais, intervindo de forma proativa e precoce, com o intuito de auxiliar essas crianças. Assim, estabelecer uma comunicação frequente com os cuidadores das crianças é fundamental, pois compartilhar observações detalhadas acerca do desempenho e comportamento, fortalece a relação Escola-Família, bem como contribui para uma melhor compreensão da criança em questão. Ao partilharmos informações que consideramos pertinentes, os cuidadores ficam cientes de quais áreas de desenvolvimento e aprendizagem a criança poderá necessitar de mais apoio, permitindo uma intervenção precoce e direcionada (Marques et al., 2024). Contudo, importa ainda passar informações relativas a conquistas, pois a postura dos cuidadores, nestes momentos, servirá como forma de fortalecer a autoestima da criança e proporcionar um ambiente saudável e seguro para a mesma, tendo por base uma relação positiva entre cuidadores-escola. Assim, enquanto profissionais, estaremos a estimular o envolvimento dos cuidadores na vida educativa

das crianças, bem como, a promover uma parceria educativa sólida e benéfica para o desenvolvimento holístico da mesma.

Importa salientar que o ato de planificar constituiu, igualmente, um desafio e uma aprendizagem contínua. Ao longo do processo, fui aperfeiçoando diferentes aspetos, de modo que a planificação se tornasse não apenas num documento de apoio ao meu trabalho, mas também num guia claro e funcional para qualquer superior que viesse a necessitar de a consultar. No contexto da creche, a planificação implicava contemplar todos os momentos do dia, desde o acolhimento às rotinas de higiene, passando pelas sesta e pelas atividades mais orientadas. Neste âmbito, Santos, Conceição e Dias (2013) sublinham que “planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma” (p. 473). Acresce ainda que o exercício constante de observação e reflexão foi determinante neste processo, permitindo-me afinar e adaptar as propostas às necessidades do grupo, tendo sempre por base a observação da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

No início da minha PP, planificar revelou ser um verdadeiro desafio, uma vez que nunca tinha experienciado, de forma tão direta, o rigor que este processo exige. Senti que era tudo uma descoberta, pois não sabia exatamente quais os procedimentos a seguir ou como organizar de forma equilibrada as atividades ao longo do dia. Deparei-me com a necessidade de pensar não apenas na atividade em si, mas em todo o contexto que a envolve, os materiais, os objetivos, a gestão do tempo e até as possíveis dificuldades que poderiam surgir (apêndice II). Assim, ao perceber a relevância de planear em função da hora do dia, constatei que, sobretudo durante a manhã, as crianças mostravam-se mais atentas e recetivas, o que favorecia a realização de atividades que exigiam maior concentração e capacidade de raciocínio.

Com o decorrer da prática, percebi que a planificação não é apenas um guião rígido a seguir, mas sim um documento vivo, que exige constante reflexão antes e depois da sua aplicação. Antes, pela necessidade de antecipar estratégias e prever a resposta das crianças e, depois, porque a reflexão sobre o que correu bem e o que poderia ser melhorado é fundamental para a evolução da prática. Aprendi, por exemplo, que muitas vezes era necessário reajustar a planificação em função do interesse ou da disposição do

grupo, fosse encurtando atividades mais longas, introduzindo pausas, criando alternativas mais lúdicas para captar a atenção ou simplesmente seguindo um interesse ou necessidade das crianças no momento.

Em suma, «devemos entender a observação como um processo contínuo de apoio ao processo de planificação, pois “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15)» (Lopes, R., Reflexão 06 a 07-11-2023 – apêndice III). Saliento ainda que, felizmente, a minha forma de observar sofreu transformações e adaptações, pois senti que existiu essa necessidade, bem como acredito que se deve adequar ao contexto em que me encontrar.

Em suma, a observação consiste numa ferramenta multifacetada fundamental que contribui para a compreensão, aprimoramento e personalização da nossa ação. Pelo que, integrar a observação na nossa prática, auxilia-nos a refletir e enriquece a nossa experiência de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educativo mais eficaz e adaptado às necessidades individuais do grupo de crianças.

### ***1.5 O AFETO COMO BASE DE CUIDAR***

O ato de observar permitiu aprofundar a minha compreensão relativa à necessidade de momentos de partilha de afetos e atenção, em crianças tão pequenas. Ao observar diretamente as interações e comportamentos das crianças, existiu a possibilidade de identificar a forma como as mesmas procuravam a afetividade entre adulto-criança. Posto isto, a observação serviu como forma de detetar sinais de necessidade emocional, como a procura pelo afeto, conforto ou interação social. Neste sentido, compreender estas nuances afetivas por intermédio da observação, serve como forma de alertar os educadores sobre a importância de estabelecer uma relação segura com as crianças, bem como proporcionar um ambiente educativo que vise promover um desenvolvimento emocional saudável (Marques et al., 2024).

A palavra Afetividade, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, é definida a como a “capacidade individual para experimentar sentimentos e emoções” (Porto Editora, s.d.), no qual acredito que Sousa (2013), complementa relacionando o conceito de afetividade com “compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto” (p. 5). Deste modo, devemos encarar a ligação afetiva como um processo contínuo, resultante de uma

construção mútua, ou seja, um educador deve ter em consideração na sua prática profissional a construção desta relação afetiva.

Atualmente, ainda existe uma ideia errada acerca da existência de afetividade em contexto pedagógico, pois referem que implica ausência de limites, contudo, a meu ver, os limites e regras deverão ser estabelecidos pelo adulto juntamente com as crianças. Neste sentido, a afetividade desempenha sim, um papel fundamental na vida do ser humano, desde o seu nascimento, tendo igualmente, um papel de destaque em contexto de Creche, uma vez que influencia diretamente no desenvolvimento emocional e social das crianças. Nesta altura, o vínculo afetivo com os educadores torna-se fundamental, contribuindo para a criação de um ambiente seguro e acolhedor para a exploração do mundo que os rodeia (Marques et al., 2024). Posto isto, os educadores, além de assumirem um papel de instrução e de mediação do conhecimento, desempenham ainda a função de apoio emocional, construindo relações afetivas cruciais para o bem-estar das crianças. Este tipo de relação, quando positiva, promove a autoestima, a confiança, bem como estabelece uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Na minha experiência em creche, percebi que a afetividade tem um papel central no bem-estar das crianças. Muitas vezes, elas recorriam ao colo ou procuravam demonstrações de carinho por parte dos adultos, revelando a necessidade de segurança emocional para se sentirem confiantes no espaço. Naturalmente, algumas crianças mostraram-se mais recetivas e outras mais resistentes a esse contacto, mas em todos os casos foi fundamental investir na criação de vínculos. Estes laços, construídos de forma gradual através da presença, da escuta e da atenção individualizada, tornaram-se a base para o desenvolvimento da confiança mútua e para a participação ativa das crianças nas rotinas e nas atividades do dia a dia.



*Figura 1 - Proximidade*

Note-se que a afetividade em Creche, também, se encontra evidente através da criação de rotinas e ambientes aconchegantes. O facto de a rotina ser algo previsível para as crianças, contribui para auxiliá-las a sentirem-se seguras, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento emocional e cognitivo. A perspetiva de Araújo et al. (2018), reforça e destaca a importância de organizar a rotina de uma forma tranquila, realçando que esta abordagem contribui para o desenvolvimento do sentimento de

segurança nas crianças. Post e Hohmann (2007) complementam afirmando que “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de, em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 95).

Um momento em particular no decorrer da prática, em contexto creche, despertou a minha atenção perante este fenómeno crucial para as crianças, na medida em que duas crianças procuraram envolver-me nas suas explorações, fazendo-me crer que estabeleci uma ligação afetiva positiva com as mesmas. Deste modo, reforçamos que «esta procura de contacto físico entre adulto e criança pode demonstrar uma relação significativa, uma vez que a criança procura a segurança junto do adulto referênciada» (Lopes, R., Reflexão 27 a 29-11-2023 – apêndice IV). Neste sentido, o carinho e a ligação criada com os adultos são fundamentais para que a criança construa a sua identidade e autoestima. Segundo Pikler e Tardos (2022), o cérebro aprende consoante a experiência e como tal, o afeto trata-se de um meio que visa apoiar esse mesmo processo. Os mesmos autores mencionam que,

O afeto, o vínculo gerado na interação com um cuidador de referência numa relação estável e segura, é a base que permite ao bebé estruturar a sua identidade, a sua humanidade. O bebé aprende a dar e a receber, a confiar, cooperar, participar, envolver-se, sentir-se amado para amar. Nessa interação a criança desenvolve o sentimento de pertença, de eficácia, de sentir-se capaz de iniciativas, de agir, experimentar. (Pikler & Tardos, 2022, p. 1)

Deste modo, acreditamos que à medida que as crianças crescem em termos cognitivos, as necessidades também se vão alterando, o que significa que a demonstração de afetos deixa de se resumir a beijos e abraços, passando a enquadrar a escuta, a conversa e a admiração pela mesma enquanto ser racional e capaz. Segundo Parente (2012), “Os adultos que observam e escutam as crianças sabem reconhecem a importância dos direitos e da voz da criança quando planificam e refletem sobre os tipos de apoio que devem providenciar às crianças.” (p. 14). Assim, reforçamos a opinião da autora Silva (2022), quando afirma que o “afeto e educação são indissociáveis, e são imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças” (p. 58).

Por fim, é importante destacar que os educadores necessitam de compreender as emoções das crianças, assumindo um papel de observadores, com o intuito de compreendê-las como seres individuais e corresponder às suas necessidades emocionais. Posto isto, terão alicerces que lhes permitirão criar um ambiente seguro e confiante, onde todo o grupo de crianças se sinta à vontade para aprender e se desenvolver. Deste modo, gostaria ainda de frisar que considero a afetividade como um dos meus principais propósitos, ao longo da minha ação pedagógica, uma vez que me auxilia a compreender as crianças de forma individual, valorizando as suas necessidades e características.

### ***1.6 CRESCER EM EQUIPA, EDUCAR EM CONJUNTO***

O trabalho em equipa é fundamental para criar um ambiente educativo saudável e eficaz, isto é, torna-se crucial que toda a equipa pedagógica presente em cada instituição, se una com o intuito de criar um ambiente rico e diversificado em aprendizagens. A colaboração eficaz entre equipa pedagógica, proporciona um ambiente que promove relações afetivas, refletindo-se positivamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como no bem-estar das crianças. Portanto, Branco (2007), salienta que a comunicação constante entre todos os intervenientes educativos serve como um meio essencial para a criação de iniciativas conjuntas que contribuem para fortalecer o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, a comunicação entre os elementos da equipa pedagógica é indiscutível, uma vez que, desempenha um papel fundamental no funcionamento eficiente do ambiente educativo. Posto isto, a comunicação entre equipa deverá ser um processo contínuo, de modo a existir a partilha de experiências, ideias e recursos, contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo dos restantes elementos, enriquecendo assim as práticas educativas. Assim, complementamos afirmando que,

O trabalho em equipa quando decorre de forma positiva, torna-se essencial para todos os elementos constituintes na equipa pedagógica da sala, “pois faz com que exista apoio mútuo constante, uma maior abertura para novas ideias (...) e opiniões que enriquecem a prática e um maior bem-estar, que leva a uma maior motivação e empenho no trabalho (Cativo, 2019, p. 47)”. (Lopes, R., Reflexão 11 a 13-12-2023 – apêndice V).

A inovação de estratégias pedagógicas e abordagens criativas, podem ainda partir do trabalho em equipa, pois, permite e estimula a partilha de ideias e de opiniões, tornando-se uma mais-valia no desenvolvimento das mesmas (Marques et al., 2024). Assim, promove um ambiente dinâmico e atualizado, permitindo ainda, um acompanhamento mais individualizado de cada criança, alcançando mais facilmente as necessidades individuais de cada uma. De acordo com o Lopes da Silva et al. (2016), “Esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (p.29).

O trabalho em equipa durante a minha PP foi uma das experiências mais enriquecedoras deste percurso. A relação com o meu par pedagógico revelou-se essencial, pois permitiu-nos partilhar ideias e refletir em conjunto sobre as estratégias mais adequadas para o grupo de crianças. Muitas vezes, após as atividades, discutíamos o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado, o que contribuiu para um crescimento mútuo e para uma maior segurança no momento de intervir. Este diálogo constante foi um verdadeiro exercício de cooperação e de aprendizagem partilhada.

Também a educadora cooperante teve um papel central neste processo, orientando-nos com sugestões práticas e incentivando-nos a refletir sobre as nossas decisões pedagógicas. A sua experiência foi uma mais-valia, sobretudo quando surgiam dúvidas ou dificuldades, pois conseguia sempre apresentar alternativas ajustadas ao grupo. Contudo, após repentinamente passadas poucas semanas ter ido embora, sentimo-nos um pouco desamparadas, pois aquele apoio deixou de existir. Neste sentido, a auxiliar revelou-se uma figura indispensável no dia a dia da sala, quer pela proximidade que mantinha com as crianças, quer pelo apoio que nos dava na gestão de momentos de rotina. Em conjunto, percebi que a PP constrói-se de forma colaborativa e que o envolvimento de toda a equipa educativa é determinante para o sucesso do trabalho com as crianças.

A existência de uma comunicação clara e regular é fundamental para garantir que todos os elementos estejam em sintonia perante os objetivos, as planificações e as atividades a serem desenvolvidas. Deste modo, a comunicação aberta entre elementos da equipa permite a identificação e resolução de problemas, pois, ao existir um debate e pensamento conjunto acerca de possíveis soluções, a equipa terá mais facilidade em

superar os obstáculos, de forma mais eficiente, contribuindo para um ambiente saudável e rico em aprendizagem. Damiani (2008) salienta precisamente que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 218). Além disso, devemos ter presente a ideia de que cada membro da equipa possui características próprias, interesses e níveis de compromisso diferentes e, como tal, é crucial reconhecer e respeitar as características individuais de cada elemento do grupo, uma vez que, todas as diferenças constituem um papel essencial na construção de uma dinâmica coletiva. Posto isto, Nono e Mizukami (2001, citado em Damiani, 2008), “salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões” (p. 218). Destacamos assim, que a diversidade de perspetivas e habilidades, tem tendência a enriquecer o ambiente de aprendizagem, bem como a promover um ambiente colaborativo e benéfico para todos os envolvidos.

A formação contínua da equipa é também um fator essencial para melhorar o desempenho e compreensão entre o grupo. Do mesmo modo, a avaliação contínua e o feedback construtivo são elementos-chave para a melhoria do desempenho da equipa, uma vez que, contribui diretamente para o aprimoramento das práticas educativas. Neste sentido, a procura pela atualização de uma forma constante, como participar em workshops e partilha de práticas inovadoras, são meios eficazes para promover o desenvolvimento profissional e, por consequência, melhorar a qualidade de ensino/educação, dado que se trata de um aperfeiçoamento pessoal e social (Lagartixa & Alves, 2024).

Em suma, a comunicação constante e eficaz entre elementos da equipa pedagógica é elemento fundamental para o bom funcionamento do ambiente educativo, contribuindo para uma coordenação eficiente, consistência nas aprendizagens e ensino, inovação das estratégias pedagógicas, resolução de problemas, bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, compreender as diferenças entre elementos da equipa, enriquece o funcionamento do trabalho, com vista em alcançar o objetivo, nomeadamente, o bem-estar das crianças.

## **CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

### ***2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO***

No âmbito da unidade curricular de PP em Educação de Infância – Jardim de Infância, surge o presente capítulo. Este tem como o intuito dar a conhecer as principais aprendizagens vivenciadas ao longo do segundo semestre do primeiro ano de mestrado. Deste modo, esta prática realizou-se numa Instituição Pública, de uma freguesia periférica do distrito de Leiria. Esta PP teve início em fevereiro de 2024 e término em junho de 2024.

Esta PP decorreu com um grupo composto por 12 crianças do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No que diz respeito às áreas de desenvolvimento e aprendizagem, o grupo demonstrou enquadrar-se em fases distintas, porém, este aspeto não se torna alarmante, dado que, se trata de um grupo heterógeno, onde a diferença de idades é, de facto, uma mais-valia para todos, tal que “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Importa, ainda, referir que algumas crianças careciam de algum tipo de acompanhamentos, nomeadamente, Educação Especial, Terapia Ocupacional e Terapia da Fala.

No decorrer desta PP, por intermédio da observação, pude constatar que o grupo em contexto de brincadeira livre, demonstrava preferência pela área dos legos e pela área das construções. No entanto, importa referir que a sala de atividades se encontrava devidamente completa e, tal como refere Zabalza (1998), uma sala de Educação Pré-Escolar “deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos” (p. 53). Apesar do referido anteriormente, um dos maiores interesses do grupo foi a exploração do espaço exterior, sendo um dos principais motivos pelo qual as propostas educativas planificadas terem ocorrido nesse mesmo espaço. Conforme Neto (2020) refere, o espaço exterior é fundamental para as crianças, uma vez que desperta o “(...) poder criativo, expressividade e expansão (...) utilizando o ar livre e a Natureza para permitir aprendizagens flexíveis e desafiantes” (p. 157).

De modo geral, o grupo era caracterizado pela constante energia, curiosidade, postura ativa e participativa, demonstrando um forte interesse face a novas descobertas e aprendizagens. Importa ressaltar que o grupo era um pouco impaciente, dado que, grande parte das crianças demonstrava dificuldade em aguardar pela sua vez de falar e, além disso, surgiam alguns pequenos momentos de conflitos relacionados com a resistência em partilhar objetos. Contudo, estes fatores não foram interpretados como motivo de preocupação, uma vez que se compreendiam como aspetos inerentes ao comportamento humano (Jares, 2002).

Em suma, acompanhar este grupo de crianças permitiu observar e seguir o crescimento do mesmo a diversos níveis, bem como, proporcionar diversos momentos de reflexão e aprendizagem acerca da minha postura profissional.

## ***2.2 DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS***

O início desta PP em contexto de Educação Pré-Escolar, trouxe bastante entusiasmo e expectativas, dado que já tinha existido contacto prévio com esta vertente e, por se tratar da área que tenciono seguir quando terminar os meus estudos.

No decorrer do semestre, foram imensos os receios e aprendizagens, mesmo já tendo tido contacto com estas faixas etárias, pois, tratava-se de um novo contexto e, como tal, uma nova adaptação não apenas às crianças como, também, ao respetivo contexto e comunidade educativa. Deste modo, tivemos a oportunidade de perceber que o primeiro receio sentido dizia respeito à minha adaptação com as crianças e restantes elementos da comunidade educativa, pois era essencial uma boa relação para que o ambiente educativo fosse seguro e acolhedor para todos. A este ponto, juntou-se um outro receio que consideramos relevante, nomeadamente, a capacidade de articular os conhecimentos teóricos com a prática. Contudo, estes receios foram, gradualmente, dissipados à medida que me sentia mais integrada no contexto e com as pessoas, bem como com a realização de diversas leituras e pesquisas acerca do desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária. Um outro aspeto que me criou alguma inquietação foi o de não corresponder às expectativas das crianças, ou seja, o grupo em si, demonstrou ser bastante curioso e ansioso por saber sempre mais e, neste sentido, tive receio de não conseguir dar resposta às necessidades das crianças, bem como de corresponder às suas expectativas. Deste modo, para superar este receio foram adotadas várias estratégias que se tornaram eficazes, como por exemplo, reunir o grupo no final do dia, com o intuito

de fazer um balanço, escutar atentamente todas as crianças, bem como utilizar imagens ilustrativas da informação que estaria a ser explorada. Dito por outras palavras, foi expectado criar um ambiente de aprendizagem estimulante que visasse atender aos interesses e curiosidades das crianças (Lopes da Silva et al.,



Figura 2 - Imagens ilustrativas da informação

2016). Neste seguimento, uma das aprendizagens mais significativas foi compreender a importância de sermos flexíveis e adaptáveis ao contexto e ao momento, pois cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e necessidades (Oliveira et al., 2020). Assim, foi-nos possível ajustar a minha postura e criar atividades que realmente tivessem significado para as crianças, tornando-se momentos inclusivos e diversificados. Não obstante, importa referir que a gestão de grupo foi uma dificuldade, devida a tamanha diversidade, porém, esta visão da criança como ser único, permitiu-me adotar abordagens distintas e adequadas a cada uma. Além disso, a gestão de tempo tornou-se um grande receio meu, pois à medida que nos aproximávamos do fim deste percurso, ainda existiam aprendizagens por colmatar e encontrar o modo certo de o fazer foi difícil. Ainda relativo a aspetos que senti dificuldade, foi-me bastante difícil deixar que as crianças falassem por si, isto é, dando-lhes voz, sem ser necessária a minha intervenção. Visando melhorar este último aspeto, por intermédio de uma escuta ativa das crianças, tudo se tornou mais claro e simples, pois, por vezes, basta-nos escutá-las e elas dão-nos as chaves para o progresso e, apesar de este aspeto ter sido melhorado, acredito que ainda existe possibilidade de melhorar mais.

Por fim, ressalto a importância de uma comunicação eficaz, não apenas com as crianças, mas também com restante comunidade, com especial destaque para as famílias. A procura por integrar a família em diversas atividades foi, inicialmente, um receio, uma vez que poderiam não querer colaborar, no entanto, este aspeto tornou-se bastante prazeroso por, de facto, conseguirmos envolver as famílias, destacando a importância de existir uma parceria entre escola-família, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, podemos afirmar que

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança. (Deslandes, 2001, citado em Mata & Pedro, 2021, p.11).

Assim, concluo que a articulação entre escola e família constitui um pilar essencial no processo educativo, não apenas pelo apoio direto ao desenvolvimento da criança, mas também pela criação de um ambiente de confiança mútua e de continuidade entre os dois contextos. Esta relação fortalece a ação pedagógica, tornando-a mais significativa, e contribui para que a criança se sinta segura, valorizada e reconhecida como protagonista das suas aprendizagens.

### ***2.3 VOZES QUE MERECEM SER OUVIDAS***

Ao longo dos anos, a área da docência tem vindo a dar a devida importância às crianças da nossa sociedade, nomeadamente, encarar a criança enquanto ser capaz, competente e protagonista das próprias aprendizagens (Leite, 2022). Neste sentido, tornou-se possível compreender que as próprias crianças têm o direito e necessidade de serem escutadas. Portanto, é imprescindível dar voz e agência às crianças, dado que será nesta altura que se encontram a formar a sua identidade, autonomia e capacidades sociais (Oliveira et al., 2022). Perante o exposto, por intermédio de uma observação e escuta ativa, torna-se possível conhecer a criança, exigindo ao educador adequar-se e assegurar que as suas propostas educativas correspondam, de forma estimulante aos interesses e necessidades de cada uma.

No decorrer desta PP, enquanto desenvolvíamos um trabalho de projeto com o grupo de crianças, deparei-me com uma das minhas maiores dificuldades, nomeadamente, a questão de lhes dar voz, porém, acreditamos que esta contribuiu para uma maior aprendizagem enquanto futura educadora. Deste modo, ao longo do processo foram

realizados diversos momentos de diálogo em grande grupo, onde exigia que existisse uma escuta ativa da opinião das crianças. Neste sentido, acredito ter reconhecido esta minha falha a tempo de ser alterada, uma vez que ainda nos encontrávamos muito no início deste trabalho. Assim, por intermédio da minha postura incorreta para com as crianças, senti urgência em alterá-la, dado que, inicialmente, eu não lhes dava a devida voz e, frequentemente, completava os seus raciocínios, prevalecendo sempre a minha voz em comparação à delas. Deste modo, estaria a contribuir para que as crianças não expressassem as suas ideias e pensamentos de forma livre. Esta minha forma de ser exigiu-me uma luta constante, porém, gratificante, dado que, me apercebi de que as crianças não precisavam, de facto, da minha ajuda, mas, o que realmente precisavam era que lhes desse mais voz e que as provocasse com questões pertinentes, permitindo uma maior liberdade de expressão (Lopes, R., Reflexão 18 a 20-03-2024 – apêndice VI).

Neste sentido, enquanto educadores devemos assumir um papel de mediadores, atentos e capazes de escutar ativamente as crianças, permitindo gerir interações de qualidade entre e com crianças e, conseqüentemente, possibilitando pensamentos mais reflexivos e críticos perante o meio envolvente (Marchão, 2016). Assim, a criança deve ser vista como “possuidora de uma voz própria, que deverá ser tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16). Além disso, importa referir que também a UNICEF enfatiza a importância de garantir que as crianças sejam detentoras de uma voz própria, mais concretamente no Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que estabelece que as crianças têm o direito de expressarem as suas opiniões e que estas devem ser tidas em consideração, em função da sua idade e maturidade. Não obstante, este princípio reconhece que devem ser ouvidas e respeitadas em todos os contextos que frequentam, com especial destaque para o familiar e educativo (UNICEF, 2019).

Posto isto, devemos encarar a voz da criança, «“não só como meio de a envolver, “mas também de permitir a sua própria construção do processo de aprendizagem e de crescimento” (Pacheco, 2020, p.7)» (Lopes, R., Reflexão 18 a 20-03-2024 – apêndice VI). Dito por outras palavras, esta participação ativa, por parte das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento integral, pois passam a sentirem-se parte integrante do processo educativo e acabam por reter as informações de uma forma mais significativa, desenvolvendo as suas habilidades sociais e emocionais, tais como a cooperação e autonomia. Enquanto educadores, temos o verdadeiro desafio e

responsabilidade de proporcionar ambientes que estimulem e valorizem essa mesma participação ativa das crianças, ou seja, devemos criar oportunidades para que estas se sintam confiantes para expressarem as suas ideias, explorarem os seus interesses e se sintam protagonistas da sua própria aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, no que diz respeito a dar voz às crianças o mais importante será reconhecer e proporcionar o seu envolvimento ativo na tomada de decisões, promovendo, assim, o sentido de pertença e de respeito pelas suas opiniões. Ao escutar e valorizar as perspetivas das crianças, acredito que estejamos a criar um ambiente educativo favorável à aprendizagem, inclusivo e responsivo às necessidades e interesses das mesmas. Além disso, esta temática surgiu por intermédio da metodologia de trabalho de projeto, dado que, permitiu este meu ponto de mudança e, portanto, levou-me a adotar novas estratégias que, de facto, permitissem valorizar a voz e a agência das crianças que se encontram em constante processo de aprendizagem. Não obstante, esta metodologia não apenas reforçou essa participação ativa como contribuiu em muitas outras aprendizagens que serão alvo de reflexão no ponto seguinte.

#### ***2.4 PROJETOS QUE FAZEM CRESCER***

No âmbito de uma proposta de PP, foi desenvolvido um projeto com o grupo de crianças, utilizando a Metodologia de Trabalho de Projeto, existindo um cuidado e respeito em ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, importa referir que o tópico anterior se interliga diretamente com o presente, dado que, foi essencial dar uma voz ativa às crianças ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho de projeto. Esta metodologia implica o envolvimento das crianças e contribui para uma maior envolvimento motivadora, tal que a criança assume um papel de sujeito ativo, competente e participativo nas aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2020). Importa salientar que as OCEPE (2016), frisam que esta metodologia de trabalho visa valorizar a participação ativa das crianças, permitindo-lhes explorar temas de interesse que as motivem por saber mais (Lopes da Silva et al., 2016).

O trabalho de projeto tem um outro aspeto bastante importante, nomeadamente, o facto de interligar as diversas áreas de conteúdo, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis ao longo do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Dito por outras palavras, este tipo de abordagem promove uma

construção articulada entre as diversas áreas do conhecimento, sendo abordadas de forma integradora e globalizante (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, surge o projeto “Animais da Natureza”, dado que o grupo de crianças demonstrou interesse por determinados animais que encontravam no decorrer de explorações realizadas ao espaço exterior. A situação desencadeadora estava



Figura 3 - Teia de ideias

relacionada com uma atividade relativa à germinação, onde durante a recolha de terra, as crianças encontraram os diversos animais. A presente abordagem metodológica compreende quatro fases distintas: a formulação, o desenvolvimento, a conclusão e a avaliação (Cardoso, 2019). Após observarmos o interesse

das crianças durante a atividade, numa fase inicial (formulação), foram recolhidos alguns dados numa teia de ideias, sendo identificados quais os animais que as crianças tinham interesse em saber mais. De seguida, deu-se início ao desenvolvimento do trabalho de projeto, onde existiu um momento de diálogo com as crianças sobre o que estas mais tinham interesse em saber e como o poderíamos descobrir. Este diálogo foi essencial para descobrir algumas das quais se tornaram questões problema deste projeto, nomeadamente, “Os corta unhas têm quantas patas?” (André, 5 anos), “As formigas trabalham a levar comida para a formiga rainha?” (Sara, 6 anos), “Onde vivem as formigas?” (Rafael, 4 anos), “Porque há joaninhas que não têm pintas?” (Salomé, 5 anos). Importa salientar que as questões surgiram com bastante facilidade e de forma automática, evidenciando os questionamentos das crianças e quais as descobertas que ambicionavam fazer acerca do tema. De modo a obtermos as informações foram realizadas saídas de campo ao espaço exterior, acompanhadas por livros, enciclopédias e lupas visando a exploração. Não obstante, com o intuito de complementar as descobertas foram realizadas pesquisas noutros suportes, computador e tablet, de modo que estas fossem expostas no mural que se encontrava afixado na parede da sala. Ao longo das diversas explorações realizadas, o grupo de crianças demonstrou sempre bastante entusiasmo e interesse por mostrar a todos os envolvidos.



Figura 4 - Exploração com lupas



Figura 5 - Exploração com tablet



Figura 6 - Exploração com livros

Neste sentido, na fase de conclusão, devido ao entusiasmo demonstrado pelas crianças como curiosidade da restante comunidade educativa, optámos por realizar uma sessão



Figura 7 - Flashcards

de divulgação às restantes salas de atividades. Devo dizer que este momento, em particular, foi um momento de prazer e gratidão, por observar que as crianças foram capazes de se expressar, inclusive os mais novos, mesmo que com o auxílio dos *flashcards*. Além disso, a divulgação para a família foi compilada em vídeo e quando mostrado às crianças, foi visível o entusiasmo de se verem ao longo das diferentes atividades que fomos realizando. A fase da divulgação dos projetos é

crucial para que as crianças interajam com a restante comunidade, dado que a “promoção da colaboração interpares, (...) são a base de um envolvimento pessoal e social, constituindo o contexto efetivo para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e do pensamento reflexivo” (Gambôa, 2011, p. 63).

No que diz respeito à última fase, avaliação do projeto, à semelhança das outras fases, fizemo-lo com as crianças, dado que “possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas” (Carvalho, & Portugal, 2019, p. 23). A avaliação com as crianças foi transversal e uma constante ao longo de todo o projeto. Para tal foi imprescindível criar momentos de diálogo ao fim do dia, onde procurámos criar uma dinâmica de escuta ativa, que serviu como forma de colmatar as aprendizagens. Não obstante, importa referir que este tipo de metodologia não tem uma duração fixa, o que pressupõe necessariamente flexibilidade, pois este deve-se estender até que a curiosidade das crianças o permita (Molina, 2013).

Neste sentido, devido à tamanha abrangência do projeto, este foi um processo um pouco demorado, sendo necessário agilizar bem as atividades, de modo que este não ficasse esquecido. Este foi um grande receio meu, pois acreditava que quanto mais moroso este fosse, mais facilmente as crianças perderiam o interesse e o foco, porém, estava enganada, pois o grupo, ao longo do tempo demonstrou-se cada vez mais envolvido e curioso com as diversas descobertas. Neste sentido, acreditamos que este fator se deveu ao facto de as atividades “alimentar[em] a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins et al., 2009, p. 12). Além disso, tendo por base esta abordagem, desenvolvemos competências distintas, entre as quais a autonomia, cooperação, comunicação e tomadas de decisões, bem como a interligação com as diferentes áreas de conhecimento, proporcionando uma aprendizagem significativa e holística.

Uma aprendizagem muito rica que esta metodologia me trouxe, foi o facto de as crianças não saberem ler, exigiu uma grande criatividade, nomeadamente, através de imagens que ilustrassem o conteúdo (*flashcards*) a ser abordado, bem como diversos esquemas que auxiliassem a organizar não só o pensamento das crianças, como o dos adultos. A estratégia dos *flashcards* quando elaborada teve sempre uma intencionalidade, nomeadamente, “manipular a receção, tornando a informação mais perceptível (ou seja, facilitando o acesso à compreensão dos conteúdos através de alegorias visuais, capazes de concretizar visualmente o que os textos dizem)” (Viana et al., 2014, p. 62).

No que diz respeito à minha maior dificuldade ao longo da metodologia de trabalho de projeto foi, de facto, “dar voz às crianças, dado que, eu acabava por os “ajudar” com o raciocínio, sem que fosse de facto necessário, pois vim a aperceber-me de que elas não precisavam de tanta ajuda como imaginei” (Lopes, R., 06/2024, Reflexão Didática – apêndice VII). Como forma de corrigir esta minha postura, foi necessário controlar-me mais, deixando-as debater e passando a adotar uma postura essencial para a aprendizagem delas, nomeadamente, provocando-as.

A avaliação, entendida como um processo que articula observação, planificação e reflexão (OCEPE, 2016), tornou-se mais rica ao ser construída em diálogo com as

próprias crianças. Seguindo Carvalho e Portugal (2017), ao envolver o grupo na definição e na verbalização das aprendizagens, foi possível dar visibilidade ao que tinham descoberto, valorizando as suas perspetivas e tornando a avaliação um espaço de escuta ativa. Assim, para além de apoiar a planificação, este processo tornou explícitas conquistas individuais e coletivas, permitindo reconhecer progressos relevantes e a forma como estes se conectavam aos interesses do grupo.

Algumas das frases partilhadas pelas crianças revelam de forma clara a profundidade das aprendizagens alcançadas: “Gostei muito de aprender coisas sobre os animais” (Lara, 4 anos) mostra a importância do conhecimento sobre o meio envolvente; “Aprendemos a cuidar dos animais” (André, 5 anos) evidencia a valorização do respeito e cuidado; “Aprendemos onde vivem os animais e o que comem e como nascem” (Solange, 6 anos) demonstra o interesse em compreender as características de cada espécie. Outros exemplos, como “Aprendi que o bicho pedra vive debaixo das pedras porque não gosta de sol” (Matilde, 4 anos), refletem a atenção a pormenores e a aplicação prática desse saber, enquanto “Nós pegamos nos animais e vimos nas lupas as patas” (André, 5 anos) evidencia a capacidade de concentração pela observação direta. A curiosidade e a utilização de diferentes recursos surgem em “Aprendemos que podemos usar o tablet, as lupas, os livros para saber mais coisas dos animais” (Sara, 6 anos), ao passo que o registo de “Aprendemos como os bichinhos da seda ficam borboletas e depois põem ovos e morrem” (Solange, 6 anos) mostra a compreensão do ciclo de vida. Por fim, a frase “Aprendemos muita coisa e eu gostei de tudo” (André, 5 anos) traduz o entusiasmo e a relevância de corresponder aos interesses do grupo, tornando a aprendizagem significativa.

## ***2.5 FAMÍLIAS PRESENTES, VÍNCULOS CONSISTENTES***

O trabalho de projeto, referido anteriormente, revelou a importância de envolver a família, no processo educativo dos educandos, dado que esta assume o papel de principais referências para os mesmos. Esta interação, quando positiva, assume-se como um pilar fundamental na construção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A importância desta relação diz respeito ao facto de que quando nascemos, passamos imediatamente a integrar o núcleo familiar, sendo este o primeiro contacto social, porém, à medida que a criança cresce, esta passa a contactar com outros espaços sociais, nomeadamente, a escola. Dito por outras palavras, os pais/família e o jardim de

infância, contribuem igualmente para a educação da criança, porém, os pais são os primeiros e principais responsáveis pela educação das mesmas (Oliveira et al., 2022). Assim, a família tem o dever de apoiar as crianças nos diversos desafios que os ambientes educativos podem proporcionar, quer seja no relacionamento com os educadores/professores, na execução de novas tarefas ou na integração com os novos colegas. Posto isto, o apoio emocional que os pais proporcionam torna-se fundamental para o desenvolvimento saudável e para o sucesso educativo das crianças (Mata & Pedro, 2021).

Ao longo das diversas propostas de atividades realizadas em família, apercebemo-nos do constante entusiasmo e motivação para aprender demonstrado pelas crianças. Posto isto, a envolvimento e colaboração das famílias, «promovem a motivação da criança em aprender, realizar as atividades propostas pela educadora e, em simultâneo, estabelece momentos familiares, onde as crianças têm a oportunidade de passar mais tempo de qualidade com os cuidadores» (Lopes, R., Reflexão 08 a 10-04-2024 – apêndice VIII). Neste sentido, o educador/professor deverá trabalhar em colaboração com a família das crianças, com o intuito de auxiliar na formação da identidade enquanto cidadão integrante numa sociedade, preparando-o, igualmente, para a mesma. Esta cooperação contribui igualmente para se sentirem apoiadas e seguras, quando se encontram no espaço educativo, bem como, prontas para interagir e aprender com os envolvidos (Mata & Pedro, 2021).

Nesta PP, pude constatar a importância de uma relação próxima entre escola e família, marcada pelo envolvimento ativo dos pais nas propostas que lhes eram apresentadas. Atividades como a criação de vasos ou a elaboração de um animal em 3D, integrado no projeto em desenvolvimento, contaram com a participação entusiasta e surpreendente na criatividade das famílias, que se mostraram sempre disponíveis para colaborar. Este envolvimento refletiu-se também no constante feedback positivo que nos chegava, onde os pais relatavam que, em casa, as crianças partilhavam com entusiasmo as aprendizagens e experiências vividas connosco. Esta dinâmica evidenciou não só a relevância da participação das famílias no processo educativo, mas também a forma como esta parceria fortalece a motivação e o bem-estar das crianças.



*Figura 8 – Vasos personalizados*

A relação entre Escola-Família deve ser encarada de forma bilateral, isto é, baseada numa comunicação aberta, partilha de responsabilidades e na cooperação mútua, a fim de contribuir para o sucesso educativo e bem-estar das crianças, preparando-as para os desafios de viver em sociedade (Mata & Pedro, 2021). Assim, a construção de uma parceria sólida trata-se de uma tarefa contínua, que exige compromisso, compressão e um esforço de ambas as partes, com o intuito de criar um ambiente educativo enriquecedor. Além disso, é imperativo ter uma escola que procure fortalecer a relação com as famílias, reconhecendo a importância dessa conexão enquanto fator fundamental na melhoria das aprendizagens e, como tal, não devemos ambicionar alterar a escola, sem antes informar e envolver os pais (Cardoso, 2019). Neste sentido, as famílias “têm o direito de escolher, estar informados, acompanhar e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus” educandos (Oliveira et al., 2022, p.30). As OCEPE (2016) destacam também a importância do envolvimento das famílias no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reconhecendo que a sua participação de forma ativa é fundamental para criar um ambiente educativo mais integrado e eficaz (Lopes da Silva et al., 2016). Enquanto educadores, mantermos o foco nas crianças e nas famílias, permite-nos orientar a nossa prática educativa, de modo fundamentada nos interesses e necessidades de cada criança (Oliveira et al., 2022).

Não obstante, importa salientar que, muitas das vezes esta relação pode ser um verdadeiro desafio, porém, cabe ao educador olhar para as particularidades de cada agregado familiar e procurar compreender qual a melhor forma de proporcionar dinâmicas que possam envolver os diferentes agregados, de modo a influenciar positivamente a aprendizagem das crianças. Enquanto futura educadora/professora, acredito que a chave para superar estas dificuldades diz respeito à existência de uma comunicação aberta, na inclusão de todos os agregados familiares e no apoio contínuo entre educadores, proporcionando uma parceria sólida e eficaz entre a escola e a família. Além disso, as OCEPE (2016) reforçam e complementam, a importância de valorizar as contribuições de cada família e de criar oportunidades para que as mesmas se possam envolver nas diversas atividades educativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, a colaboração entre a família e o jardim de infância deve ser encarada como um fator determinante para o sucesso educativo e desenvolvimento integral das crianças. Assim, devemos encarar as famílias enquanto verdadeiras parceiras, onde este envolvimento fortalece e apoia o desenvolvimento holístico das crianças, contribuindo

para a criação de um ambiente de apoio mútuo e enriquecedor, tornando as aprendizagens mais significativas.

## ***2.6 DOCUMENTAR E AVALIAR COM VISTA NA APRENDIZAGEM***

A documentação pedagógica e a avaliação assumem, em educação Pré-Escolar, um papel central na promoção das aprendizagens e no desenvolvimento integral da criança. De acordo com as OCEPE (2016), a avaliação constitui um processo contínuo, sistemático e formativo, que se centra, sobretudo, na observação atenta e interpretativa das experiências e conquistas das crianças. Neste sentido, cabe ao educador tomar consciência da ação, adaptando o seu processo educativo às necessidades e interesses da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo a Cardona et al. (2021), a avaliação não tem como objetivo selecionar ou classificar as crianças, mas antes compreender o seu percurso de aprendizagem, identificar necessidades individuais e ajustar práticas pedagógicas de forma adequada. A avaliação, assim, atua como uma ferramenta de planeamento, sustentando a criação de atividades ajustadas ao ritmo e às capacidades de cada criança, e garantindo uma intervenção educativa mais inclusiva e contextualizada (Lopes da Silva et al., 2016; Cardona et al. 2021). Através da observação sistemática o educador torna-se capaz de captar momentos do quotidiano que revelam conquistas, dificuldades ou interesses emergentes. Neste sentido, além de apoiar o planeamento, a avaliação desempenha um papel central na comunicação com as famílias e na construção de um ambiente educativo partilhado (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a avaliação deixa de ser vista como um mero instrumento técnico e transforma-se numa parte integrante da ação pedagógica, orientada para o crescimento integral da criança e para a melhoria da qualidade educativa (Cardona et al. 2021).

No início da PP, encarei a avaliação com alguma insegurança, por sentir que não dominava totalmente os procedimentos e por temer não conseguir captar de forma justa o percurso de cada criança. Contudo, com o tempo, fui percebendo que avaliar tornou-se um processo natural, desde que esteja assente na observação atenta e na escuta das crianças (apêndice IX). À medida que me habituei a registar pequenas conquistas e a refletir sobre os diferentes ritmos de desenvolvimento, compreendi que avaliar não é julgar, mas sim acompanhar e apoiar, ajustando práticas educativas às necessidades e potencialidades de cada criança.

Já a documentação foi, para mim, um verdadeiro processo de descoberta, marcado por tentativas e erros. Aos poucos percebi que documentar não se resume a registrar, mas a dar visibilidade às aprendizagens, sempre com um destinatário em mente, fosse para as próprias crianças, para as famílias, para a equipa educativa ou para todos em simultâneo. Entendi que o público-alvo influencia diretamente a forma de documentar, por exemplo, para as crianças, fazia sentido optar por registos visuais e acessíveis (apêndice X), para os pais, a documentação ganhava valor ao traduzir as experiências em aprendizagens significativas (apêndice XI). Este exercício permitiu-me compreender a documentação como um instrumento dinâmico, que liga a prática ao olhar de quem a vivencia.

Neste sentido, a documentação pedagógica surge como uma estratégia essencial de apoio à avaliação, pois possibilita a recolha de evidências da aprendizagem, tornando visível o processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Os mesmos autores defendem que este tipo de documentação é tornar visível o percurso das crianças e o modo como constroem conhecimento, permitindo aos educadores, às famílias e até às

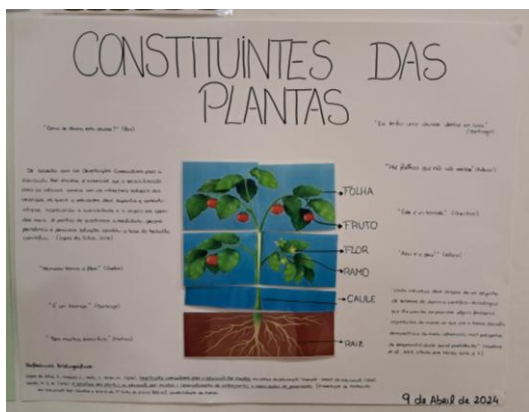


Figura 10 - Documentação Pedagógica das plantas

próprias crianças refletirem sobre os progressos alcançados (Fochi, 2021). A documentação pedagógica não é apenas um registo técnico, mas uma prática ética e reflexiva, que permite valorizar o percurso das crianças, envolver as famílias e favorecer uma construção partilhada do currículo. Por outro lado, a documentação não se deve

limitar a registar conquistas, deve também evidenciar os processos, as tentativas, os erros e os avanços, reconhecendo a aprendizagem como um percurso não linear. Segundo as OCEPE (2016), esse acompanhamento contínuo permite compreender o ritmo individual de cada criança e, ao mesmo tempo, observar a dinâmica do grupo, apoiando o educador na criação de estratégias diferenciadas e inclusivas (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 9 - Documentação Pedagógica das especiarias

Em suma, a avaliação em Educação Pré-Escolar assume-se como uma prática dialógica, em que educador e criança constroem conjuntamente significados sobre o processo de aprender (Oliveira et al., 2024). Documentar e avaliar com vista na aprendizagem significa respeitar cada criança, reconhecendo o seu direito de ser escutada e de participar no processo educativo. Significa também promover uma prática reflexiva que valoriza os progressos, mas que se abre à interpretação e ao diálogo, permitindo transformar a informação recolhida em conhecimento útil para orientar o trabalho pedagógico.

## **CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Nesta secção da Dimensão Reflexiva, encontra-se presente de forma conjunta os dois contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado que partilham pontos em comum que considero mais adequados serem tratados de forma integrada. Para tal, começo por apresentar uma breve caracterização da instituição, dado que foi a mesma para ambas as PP, bem como das turmas e respetivas salas de aula. De seguida, foco-me em aspetos que considero relevantes para refletir acerca da minha experiência em lecionar em contexto de 1.º Ciclo. O capítulo inicia-se com a apresentação dos receios sentidos no início das práticas e das aprendizagens mais significativas vivenciadas. Segue-se uma reflexão sobre a gestão do grupo e, posteriormente, uma abordagem à interdisciplinaridade, evidenciando o cruzamento de diferentes áreas do conhecimento e o respeito pelos distintos ritmos de aprendizagem. Abordam-se ainda a valorização do feedback positivo, a planificação integradora, a importância do trabalho colaborativo e, por fim, a relevância do bem-estar emocional no contexto educativo.

### ***3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS***

As PP's no contexto do 1.º CEB decorreram na mesma instituição, mais concretamente numa escola pública integrada num agrupamento de escolas situado numa zona periférica ao concelho de Leiria, de carácter residencial e industrial. Nos dois períodos de intervenção, o horário foi das 9h00 às 15h30. Importa salientar que a missão do agrupamento assenta no princípio de “Valorizar a escola, valorizar as pessoas, valorizar-se a si mesmo” (Projeto Educativo, s.d.). Neste sentido, tratava-se de uma instituição privilegiada, não só pela forte articulação com a comunidade envolvente, mas também pelo envolvimento ativo das famílias, aspeto visível em todas as turmas. Relativamente aos recursos físicos, a escola encontrava-se bem equipada, disponibilizando, sempre que necessário, tablets para pesquisa, bem como outros bastantes materiais didáticos de apoio às aprendizagens. No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição contava com cerca de quatro professoras, duas auxiliares de ação educativa e três profissionais representantes de diferentes serviços, entre os quais o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) e o CRI (Centro de Respostas Integradas). Além disso, mantinha ainda uma parceria com o PIPSE, através da qual disponibilizava serviços de terapia da fala, nutrição e mediação.

### ***3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E SALA DE AULA DO 2.º ANO***

A primeira PP no 1.º CEB I decorreu, numa turma de 2.º ano de escolaridade, com início em setembro e término em dezembro de 2024. A turma era composta por 25 crianças, sendo 19 do género masculino e 6 do género feminino, com idades entre os 7 e 8 anos. Entre elas, encontrava-se uma criança repetente, sinalizada para o ensino especial devido a dificuldades cognitivas identificadas por avaliação externa.

De modo global, a turma apresentava-se como enérgica, comunicativa e participativa, demonstrando interesse nas tarefas propostas. Contudo, observou-se a necessidade de apoio diferenciado, pois algumas crianças revelavam timidez e só participavam quando diretamente incentivadas, enquanto outras apresentavam dificuldades de atenção e inquietação, que comprometiam a gestão do tempo e a realização das tarefas.

Além disso, registavam-se dificuldades na área do português, sobretudo, na ortografia e na leitura, assim como limitações ao nível da motricidade fina, particularmente em atividades de recorte. Já na matemática, os alunos revelavam maior facilidade, e no estudo do meio demonstravam grande curiosidade e envolvimento. Esta heterogeneidade, refletida em ritmos distintos de aprendizagem, exigia uma atenção especial à adequação das atividades e à adequação ao contexto escolar (Correia, 2005).

Para responder a esses desafios, a professora cooperante recorria a diferentes estratégias de gestão do comportamento e do ambiente escolar. Entre elas, destacavam-se os momentos de relaxamento e a utilização de música calma durante os trabalhos autónomos, medidas que promoviam um clima mais tranquilo e favorável à concentração (Martinelli et al., 2022). Com o desenrolar das aulas, a organização da sala de aula também foi adaptada, onde inicialmente disposta de forma menos tradicional, passou para um modelo mais convencional, com filas, como forma de minimizar distrações e facilitar a atenção dos alunos.

Do ponto de vista da minha experiência enquanto mestrande, este contexto revelou-se simultaneamente desafiador e formativo. Inicialmente, esperava encontrar uma turma relativamente homogénea, com variações de ritmo pouco acentuadas e, portanto, capaz de progredir de forma equilibrada em termos de aprendizagem. Contudo, a realidade evidenciou uma diversidade significativa de perfis e necessidades, tanto ao nível

cognitivo como comportamental, o que exigiu maior capacidade de adaptação, diferenciação nas estratégias didáticas e reflexão pedagógica.

Foi necessário repensar a planificação das aulas, incluindo tempos diferenciados, atividades que estimulassem a participação de alunos mais tímidos e propostas mais dinâmicas que captassem a atenção dos que apresentavam maior inquietação (Leite, 2010). De acordo com Costa e Costa (2024),

A planificação da ação educativa é um dos pontos mais relevantes de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois é o ponto de partida, é a tomada de decisão do professor frente aos objetivos pretendidos...e certamente vai assegurar a qualidade da intervenção pedagógica. (p. 40)

Importa referir que, durante este período, ocorreu a substituição da professora supervisora, o que implicou ajustamentos na nossa forma de trabalhar e de refletir sobre a prática. No entanto, o apoio constante entre colegas e da professora cooperante revelou ser fundamental, assegurando acompanhamento e orientação ao longo de todo o processo de transição. Para além disso, as aulas de didática constituíram um suporte essencial, não apenas pelo enquadramento teórico que proporcionaram, mas também pelo esclarecimento de dúvidas que foram surgindo. Neste sentido, Piconez (2012) alerta:

a aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade tem se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso (...) Em suma, nada de teoria no vazio; nada de empirismo desconexo. São as duas obrigações de unidade que revelam a estreita e rigorosa síntese da teoria com a prática e que só se pode exprimir por sentido bidirecional, através da relação dialógica. (p. 23)

Assim, a vivência nesta turma permitiu compreender, de forma concreta, a importância da diferenciação pedagógica e da flexibilidade na prática docente, bem como o papel fundamental da observação e da análise crítica no processo formativo.

### ***3.2.1 DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS***

A PP realizada em contexto de 1.º CEB, mais concretamente numa sala de 2.º ano, criou em mim algum receio, acreditava que a minha maior dificuldade seria dar as aulas em si, mas, rapidamente, percebi que o verdadeiro desafio estava na gestão de grupo. De modo a procurar lidar com estas características, recorri a diversas estratégias, como dar continuidade às rotinas existentes e à adoção de atividades dinâmicas que mantivessem o interesse e a concentração dos alunos. Contudo, foi o apoio constante da professora cooperante que me ajudou a enfrentar estas dificuldades, proporcionando-me segurança e orientação nas decisões relativas ao que fazer e como fazer. Além disso, implementar momentos de interdisciplinaridade como estratégia de ensino-aprendizagem, integrando as diferentes áreas do conhecimento captou a atenção dos alunos e facilitou no processo de ensino e aprendizagem significativo revelando-se uma mais-valia no desenvolvimento das aulas. Ao refletir sozinha e conjuntamente com professoras (supervisora e cooperante) e com meu par pedagógico sobre a minha postura enquanto mestranda interveniente, percebi a importância de transmitir confiança em sala de aula, pois essa postura refletia-se diretamente no comportamento e no envolvimento dos alunos durante as aulas. Inicialmente, tive bastante dificuldade em adotar essa atitude, apenas notei uma mudança significativa na última semana de intervenção da primeira PP. Neste sentido, sinto algum arrependimento por não ter melhorado a minha postura antes, pois poderia ter tirado mais prazer em dar aulas em vez de stress.

Sem prejuízo dos desafios vividos, esta PP marcou profundamente a minha experiência. Enquanto futura profissional, continuo a acreditar que os laços afetivos são a base do processo educativo, pois gestos simples, como um abraço inesperado de um aluno ou o agradecimento de uma família, reforçaram a importância dos laços afetivos no ensino (Silva, 2022). Criar esta conexão é essencial para um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo. Um clima acolhedor, baseado em vínculos positivos, contribui não apenas para o desempenho cognitivo, mas também para o desenvolvimento emocional, reforçando a importância de considerar esses aspetos na prática (Guimarães & Maciel, 2021). Estes pequenos gestos evidenciam que, mesmo nos dias mais desafiadores, as crianças reconhecem e valorizam o esforço e a dedicação do professor. Isso ficou particularmente claro na primeira PP, num dos momentos em que me senti desafiada pela dificuldade em gerir o grupo, mas, no final desse dia,

alguns alunos vieram abraçar-me, gesto que trouxe conforto e renovou o sentido da prática docente.

Ao longo da PP, apercebi-me de que alguns alunos da turma demonstravam uma clara necessidade de receber feedback positivo por parte dos adultos. Esta situação gerou em mim a preocupação de saber se estava realmente a corresponder às suas necessidades, pois compreendo que este tipo de reforço pode influenciar positivamente a motivação e a autoconfiança dos alunos, promovendo um ambiente mais favorável à aprendizagem (Fernandes, 2022).

Refletindo sobre esta etapa, percebo que a PP vai muito além da aplicação de teorias, pois exige-nos flexibilidade, humildade para aprender com os erros e uma constante adaptação às necessidades das crianças. As aprendizagens realizadas não se limitam à sala de aula, mas também abrangem o desenvolvimento da minha identidade profissional. Assim, encerrando esta etapa, sinto-me grata por tudo o que aprendi e confiante de que as bases construídas aqui me ajudarão a enfrentar os desafios futuros com determinação e entusiasmo.

### **3.2.2 GESTÃO DO GRUPO**

A gestão de grupo e de comportamentos em sala de aula foram os dois dos maiores desafios que enfrentei enquanto professora do 1.º ciclo. Como já referido acima, ao longo das práticas, deparei-me com tais desafios que revelaram a necessidade de ajustar e melhorar as estratégias utilizadas na sala de aula, de forma a promover um ambiente mais propício à aprendizagem.

Além disso, constatei que a má gestão do grupo foi especialmente evidente em situações em que os alunos permaneceram por longos períodos apenas em diálogo comigo, sem a inclusão de atividades de escrita ou práticas. Este fator resultou, inevitavelmente, em dispersão. Tal como salienta Souza (2024) as ações do professor na gestão da sala de aula visam garantir que os alunos mantenham um comportamento apropriado, permitindo, assim, o desenvolvimento do processo educativo e o controle do ambiente da sala. De modo a minimizar este tipo de situação, compreendi a importância de equilibrar diferentes dinâmicas, alternando entre momentos de diálogo, escrita e atividades práticas, garantindo assim um maior envolvimento e concentração por parte dos alunos.

No entanto, um aspeto que merece reflexão adicional é o impacto da indisciplina na dinâmica da sala de aula. A indisciplina, conforme descrito por Espelage e Lopes (2013), referem-se a “(...) uma quebra das ações de gestão que o professor implementou anteriormente e que tinha como objetivo permitir a aprendizagem dos alunos.” (p. 42). Através de momentos de reflexão, constatei que a abordagem utilizada na primeira PP para lidar com a dispersão e o entusiasmo dos alunos, como o uso de repreensões pontuais ou a sugestão de saírem da sala para respirar, não produziu os efeitos desejados. Esta situação reforçou em mim a necessidade de adotar estratégias alternativas e mais eficazes, tais como promover momentos de reflexão coletiva ou individual. Tal como defende Pereira (2020), estas práticas contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Assim, sempre que necessário, interromper o fluxo das atividades para refletir sobre o comportamento da turma pode ser mais eficaz do que repreensões isoladas. Neste sentido, na segunda PP, recorri a estratégias diferentes, já que contava com a experiência anterior. A solução que encontrei e, que resultou de forma eficaz, foi a utilização de música de retorno à calma nos momentos de maior agitação. Os alunos, ao ouvirem a música, reconheciam que era altura de respirar fundo e tranquilizar-se, uma vez que este momento fazia parte da rotina estabelecida por nós previamente. Importa referir que reconheço que uma estratégia eficaz com um grupo pode não surtir o mesmo efeito com outro e, como tal é precisamente aqui que entra a capacidade de adaptação do professor, bem como a sua criatividade na procura de novas soluções.

Adicionalmente, ser firme é fundamental para a criação de um ambiente harmonioso. Mostrar limites e impor regras são medidas necessárias para garantir a estrutura e a segurança que as crianças necessitam (Martinelli et al., 2022). Um dos maiores desafios diários de um professor é gerenciar os comportamentos dos alunos de forma a manter a harmonia no ambiente educativo, fator este essencial para a criação de um clima favorável à aprendizagem (Martinelli et al., 2022).

Em suma, a gestão de grupo e dos comportamentos exige um equilíbrio entre firmeza, criatividade e empatia. Ao ajustar as dinâmicas, explorar novas abordagens para lidar com a indisciplina e refletir continuamente sobre as minhas próprias práticas, senti que evoluí enquanto profissional. Esta jornada permitiu-me perceber que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos estão intrinsecamente ligados ao ambiente que posso criar na sala de aula.

### **3.2.3 CRUZAR ÁREAS DO CONHECIMENTO, AMPLIAR OLHARES**

A interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem significativa e integrada, possibilitando aos alunos perceber as conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Conforme Fazenda (1991), esta abordagem enriquece o processo de ensino, ao contribuir para a construção de um saber mais estruturado, permitindo a compreensão da realidade de forma integrada, em vez de fragmentada. Mais do que uma simples articulação de matérias, a interdisciplinaridade representa uma estratégia pedagógica que dá significado às aprendizagens, ao integrar questões específicas para responder a questões-problema em contextos reais.

Através desta abordagem os alunos desenvolvem não apenas competências cognitivas, mas também sociais e pessoais. A curiosidade e a motivação intrínseca despertadas pela interdisciplinaridade levam os alunos a questionar os diversos aspetos do mundo que os envolve e a sentir a necessidade de aprender, numa dinâmica que promove o pensamento crítico (Martins et al., 2017). Assim, as Aprendizagens Essenciais (AE), bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), valorizam a interdisciplinaridade, dado que favorece a aprendizagem ativa e, em simultâneo, envolve os alunos em atividades que estimulam a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade.

No contexto do 1.º CEB, a interdisciplinaridade assume particular relevância, uma vez que, os alunos se encontram numa fase inicial de desenvolvimento das capacidades de estabelecer relações e de compreender o mundo de forma holística. Neste ciclo, podemos afirmar que a prática interdisciplinar também é facilitada pelo regime de monodocência, dado que permite ao professor organizar o tempo de forma mais flexível e integradora. Ao promover relações entre disciplinas como matemática, português, estudo do meio e educação artística, os professores podem oferecer aos alunos uma visão mais ampla e coerente dos temas envolvidos, incentivando a aplicação prática do conhecimento.

Contudo, implementar uma abordagem interdisciplinar exige uma mudança na prática pedagógica tradicional. Como apontam Silva e Fazenda (2018), um professor que se afirme como interdisciplinar deve enfrentar a mudança como um desafio e adotar uma postura de procura constante por melhoria, baseada no diálogo e na reciprocidade entre pares. Além disso, é essencial um planeamento cuidadoso, com a seleção de temas

relevantes e significativos para os alunos, garantindo que os conteúdos sejam integrados de forma harmoniosa e lógica. Pombo (2004) reforça a ideia referindo que se trata de um processo de integração e flexibilidade, pois não basta acumular as aprendizagens, é necessário articulá-las entre si, a fim de um aluno perceber o todo e as partes constituintes. A formação contínua dos professores é igualmente essencial para que possam explorar estratégias inovadoras que sustentem a interdisciplinaridade no ensino.

Posto isto, e tal como reforçam Costa et al. (2020), devemos encarar a interdisciplinaridade como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, adequando-se aos diferentes ciclos escolares. No entanto, para que esta abordagem seja bem-sucedida, é necessário que o professor atue como mediador, criando situações de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento pelos próprios alunos.

Em suma, a interdisciplinaridade é uma estratégia pedagógica poderosa que transforma a sala de aula num espaço dinâmico, onde os alunos podem aprender de forma mais envolvente e conectada com a realidade. Ao integrar conhecimentos de diferentes áreas e promover a participação ativa dos alunos, estamos a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação.

#### ***3.2.4 OS TEMPOS ÚNICOS DE CADA APRENDIZAGEM***

Ao longo da PP, apercebi-me da necessidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, pois é essencial para promover um ensino inclusivo e eficaz. Cada criança é única, com características, potencialidades e formas de aprender diferentes. Neste sentido, reconhecer esta diversidade requer uma adaptação constante por parte do professor, uma vez que, deverá ajustar as atividades e as estratégias, de modo a atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que cada um tenha a oportunidade de progresso no seu próprio ritmo.

Um dos pilares desta abordagem é o acompanhamento personalizado, que possibilita um apoio mais direcionado e eficaz. Este acompanhamento torna-se particularmente relevante em turmas onde há uma ampla variação nos ritmos de trabalho e nas capacidades dos alunos. Segundo a investigação de Imaginário et al. (2014), é destacada a importância de conhecer o grupo de crianças, bem como, o que os motiva,

tendo como objetivo adequar as estratégias e metodologias em conformidade com as necessidades e interesses do grupo, para que seja possível prevenir e intervir na motivação dos alunos. Assim, cabe ao professor observar e conhecer as crianças para garantir que estão integradas e que os seus interesses e necessidades individuais estão a ser tidos em consideração.

Neste contexto, a avaliação também assume um papel transformador. Mais do que um instrumento de evidenciar resultados, deve ser encarado como um processo focado nos alunos, direcionado para o desempenho em relação aos objetivos definidos (Lopes & Silva, 2020). Esta perspetiva permite ao professor identificar as dificuldades específicas de cada criança e ajustar a sua prática de forma a fomentar o progresso de todos. Assim, Fernandes (2021) afirma que “torna-se necessário que a avaliação passe a ser entendida como um processo multidimensional capaz de integrar todos os alunos, motivando-os e preparando-os para aprenderem ao longo da vida” (p. 36). O processo de avaliação deve ser contínuo e integrar a avaliação formativa aliada à avaliação sumativa e à classificação, sempre com a função de melhorar e reforçar as aprendizagens (Fernandes, 2022).

De modo a lidar com as diferenças nos ritmos de aprendizagem, torna-se indispensável atividades variadas e dinâmicas, que captem o interesse dos alunos e proporcionem experiências significativas. A experimentação, a definição de objetivos práticos e a criação de atividades adaptadas são estratégias eficazes para envolver as crianças e facilitar a aprendizagem. Além disso, práticas como a realização de atividades em pequenos grupos e momentos de atenção individualizada permitem ao professor apoiar de forma mais eficiente os alunos que apresentam maiores dificuldades ou que demoram mais tempo para concluir tarefas.

A diversidade de ritmos de aprendizagem na sala de aula representa um desafio significativo, exigindo uma gestão criteriosa do tempo e da existência de uma planificação flexível. De modo a responder às diferentes necessidades dos alunos, as planificações devem ser flexíveis, abertas e bem estruturadas, permitindo adaptações que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva (Leite, 2010). Este equilíbrio exige um esforço contínuo por parte dos professores para ajustar o ritmo das atividades sem comprometer o progresso coletivo. Assim, a flexibilidade curricular surge como uma estratégia fundamental neste contexto, garantindo que todos os alunos

alcancem as competências previstas, ainda que por percursos diferenciados. Segundo Roldão (2011), esta abordagem não implica uma redução das aprendizagens, mas sim uma reorganização qualitativa das mesmas, ajustando a estrutura, sequência e processos de ensino ao contexto específico de cada turma, respeitando um referencial comum, nomeadamente, as AE.

Além disso, é fundamental que o professor tenha em consideração os alunos que aprendem rapidamente, garantindo que o seu ritmo de aprendizagem avançado seja valorizado e desafiado de forma adequada. Ignorar as suas necessidades pode levar à desmotivação e à falta de envolvimento, uma vez que, tendo concluído as atividades propostas enquanto outros ainda estão a aprender, podem sentir-se desinteressados. De acordo com Molina (2013), para evitar este cenário, o professor deve ter sempre planeado atividades extra, que até podem ser mais desafiantes, permitindo que estes alunos continuem a desenvolver as suas competências sem prejudicar o progresso dos restantes. Assim, cria-se um ambiente equilibrado, onde todos os alunos se sentem estimulados e respeitados no seu percurso de aprendizagem.

Perante o exposto, promover a motivação e o envolvimento das crianças é um outro aspeto fundamental para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem. Dado que esta pode “afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano” (Camargo et al., 2014, p. 599). A criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam respeitados e incentivados, é fundamental para que se sintam motivados a participar e colaborar. Atividades que promovam o diálogo, a cooperação e a criatividade ajudam a consolidar aprendizagens e a integrar todos os alunos no processo educativo.

Em suma, o cumprimento dos diferentes ritmos de aprendizagem exige uma abordagem pedagógica flexível, centrada nas necessidades dos alunos e focada no desenvolvimento de estratégias diversificadas. Esta postura não apenas promove o sucesso académico como contribui para o desenvolvimento integral das crianças, formando cidadãos mais críticos, autónomos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade.

### **3.2.5 PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA**

No decorrer do 1.º semestre do 2.º ano do mestrado, no âmbito da unidade curricular Didática em 1.º CEB – I, foi proposta a implementação de uma planificação integradora em contexto de PP. Para mim, esta abordagem constituiu numa metodologia nova, uma vez que nunca tinha trabalhado todas as áreas de forma conjunta. Até então, apenas tinha realizado atividades que integravam algumas áreas, mas não todas e nem sempre era feita uma integração efetiva. Na maioria das vezes, utilizava alguma área do conhecimento como meio para consolidar um conteúdo específico. Neste sentido, torna-se fundamental clarificar o conceito e a importância de uma planificação integradora para, posteriormente, abordar como decorreu a sua implementação em contexto do 1.º CEB.

A planificação integradora caracteriza-se por promover a interligação das diferentes áreas do conhecimento de forma articulada, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada. Esta metodologia defende que as áreas de conhecimento não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas sim integradas, refletindo e atendendo às necessidades e interesses dos alunos, enquanto espelha a complexidade do mundo real.

A interdisciplinaridade é um conceito central nesta abordagem. Piaget (1972) citado em Pombo et al. (1994) afirma que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas [tendo] como resultado um enriquecimento recíproco”, (p. 10). Sebarroja (2001) complementa esta ideia ao afirmar que a interdisciplinaridade envolve a “interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de outras identidades disciplinares, com diferentes graus de inter-relação, transferência e integração” (p. 72). Estas definições reforçam a necessidade de ultrapassar as barreiras disciplinares e criar pontes entre os diversos saberes. Vaideanu (2006) sublinha ainda que a interdisciplinaridade é fundamental para “derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver” (p. 169). Esta abordagem permite aos alunos adquirir uma visão mais clara do mundo, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente dos conteúdos abordados. A articulação dos saberes também é destacada por Alonso et al. (2001), que defendem que a aprendizagem baseada nesta articulação é uma mais-valia, pois permite aos alunos

descobrirem e tomarem consciência de que não existem espaços isolados e que tudo está relacionado. Esta percepção favorece uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Outro aspeto relevante da planificação integradora é a escuta ativa da voz das crianças. Este elemento, é muitas vezes negligenciado no 1.º CEB devido à extensão do currículo, é essencial para garantir que a aprendizagem seja relevante e motivadora para os alunos. Moran (2008) enfatiza a importância de partir das preocupações, necessidades e curiosidades dos alunos, construindo um currículo que dialogue continuamente com o quotidiano. Assim, a planificação integradora baseia-se na escolha de temas ou problemas que despertem o interesse dos alunos e permitam explorar conteúdos de várias disciplinas de forma simultânea. Esta abordagem coloca o aluno no centro do processo educativo, promovendo a investigação, a colaboração e a participação ativa. Ao longo deste processo, os alunos desenvolvem competências essenciais, conforme referidas no PASEO, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, a autonomia e a sensibilidade estética e artística. Alonso e Sousa (2013) reforçam que a integração curricular não se limita ao conhecimento tradicionalmente associado às disciplinas escolares, mas admite a possibilidade de mobilizar todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto cidadão.

Neste seguimento, surge a planificação integradora que teve como tema principal "Países e Respetivas Línguas", desenvolvida numa turma do 2.º ano a partir do interesse espontâneo dos alunos por países e suas línguas. Esta abordagem pedagógica teve por base incentivar o protagonismo dos alunos, a investigação colaborativa e a construção ativa do conhecimento.

O projeto teve como principal objetivo recorrer à integração curricular, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos e garantindo uma intencionalidade educativa focalizada nas AE do 2.º ano e no PASEO. As atividades planificadas abrangeram diversas áreas do conhecimento, nomeadamente, o português, a matemática, o estudo do meio e a educação artística, envolvendo subdomínios da música e das artes visuais.

A proposta iniciou-se com uma discussão coletiva em que se questionou os alunos se gostariam de aprender mais sobre os países do Mundo. Após respostas afirmativas, foi realizada uma votação para eleger os países de maior interesse, tendo sido os mais votados Egito, China, Rússia, França e Brasil. Posto isto, a turma foi dividida em cinco grupos, de modo que cada um investigasse aleatoriamente um dos países selecionados.

As diferentes etapas da planificação incluíram perguntas guia como "O que já sabemos?", "O que queremos saber?" e "Como vamos descobrir?", culminando na construção de um livro com informações dos países e numa maquete. Durante a pesquisa e exploração, os alunos participaram ativamente, desenvolvendo aprendizagens significativas.

Na área do estudo do meio, exploraram-se conhecimentos sobre o meio físico e social, com os alunos identificando países num mapa, preenchendo um calendário de viagem fictícia e pesquisando aspetos culturais, como música, trajes típicos e gastronomia. A integração da tecnologia desempenhou um papel fundamental, ao possibilitar o acesso a informações atualizadas e ampliar as oportunidades de aprendizagem. No entanto, é crucial adotar estratégias que ajudem a comunidade escolar a compreender como a tecnologia pode ser uma aliada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas já fazem parte do quotidiano dos alunos (Almeida et al., 2023).

No que diz respeito à área do português, os alunos desenvolveram competências de leitura, escrita e oralidade. Pesquisaram informações sobre os países em diversos suportes, preencheram guias temáticos e realizaram apresentações orais, aumentando o seu vocabulário e melhorando a composição de frases e textos. Neste sentido, importa referir que os momentos de escrita visaram contribuir



*Figura 11 - Momento de escrita*

para uma maior fluidez na escrita e a uma melhoria na qualidade da composição de frases e textos, com impacto positivo na ortografia (Metas Curriculares de Português, 2012).

No âmbito da matemática, as atividades estimularam o raciocínio matemático, nomeadamente, através do planeamento de uma viagem fictícia com cálculos de despesas, incentivando a justificação das estratégias adotadas. De acordo com Delgado

et al. (2022), é fundamental promover a explicação e o raciocínio lógico por intermédio de questões, uma vez que estas práticas promovem a comunicação matemática e a



Figura 13 - Experimentação do DOC

compreensão mais aprofundada dos conceitos trabalhados. Além disso, também tiveram a oportunidade de trabalhar a visualização espacial e lateralidade com o auxílio de um robot DOC, de carácter educativo.

Na área da educação artística, mais precisamente, no subdomínio da música, destaca-se a atividade de adaptação da canção "O Conquistador" dos Da Vinci, promovendo a criatividade e a expressão relativo ao processo vivenciado ao longo da planificação integradora. No subdomínio das artes visuais, os alunos criaram maquetes representando os países explorados, contando com a colaboração das famílias e utilizando materiais recicláveis de modo a estimular a criatividade.



Figura 12 - Adaptação da canção

A avaliação do projeto foi integrada e participativa, com momentos de partilha em grande e pequeno grupo. Como culminar, foi utilizado um jogo com a aplicação Plickers, onde os alunos responderam a perguntas relacionadas com os países abordados, como bandeiras, línguas, continentes e comidas típicas. O formato lúdico da avaliação manteve os alunos motivados e envolvidos, mesmo sem uma explicação prévia de que se tratava de um momento avaliativo. Segundo Ribeiro da Silva e Abreu (2018), ao incorporar o lúdico nas escolas, promove-se uma abordagem diferenciada que não facilita apenas o ensino e a aprendizagem, mas também estimula o prazer em aprender, transformando a perceção dos alunos sobre a escola e atribuindo um novo significado ao processo educativo através da união entre diversão e conhecimento.

Por fim, o projeto terminou com uma apresentação a outras salas da instituição, uma exposição no átrio da escola e um lanche partilhado com comidas típicas dos países. De

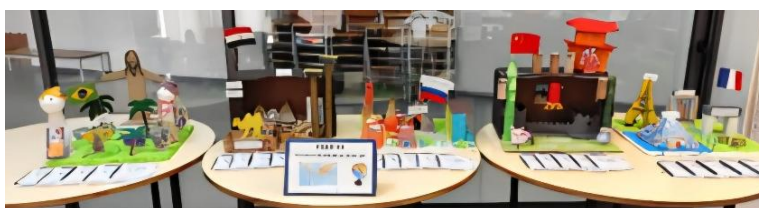


Figura 14 - Exposição

modo a envolver a comunidade educativa e as famílias, foi partilhado um vídeo com as diferentes fases do trabalho e as aprendizagens realizadas.

Ao longo do processo, as crianças demonstraram um envolvimento notável e uma curiosidade genuína, evidenciando aprendizagens significativas em múltiplas áreas do conhecimento e fortalecendo competências essenciais para o desenvolvimento integral. Os alunos expressaram grande entusiasmo, destacando o quanto aprenderam sobre os países e respetivas línguas, e reconheceram o valor do trabalho em grupo. Para mim, o projeto revelou ser uma experiência gratificante, pois possibilitou aprendizagens significativas e reforçou o papel da voz ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a planificação integradora é uma abordagem pedagógica essencial para a construção de uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e centrada nos alunos. Ao interligar as diferentes áreas do saber, permitiu preparar os alunos para compreenderem a complexidade do mundo e atuarem como cidadãos conscientes e participativos.

### ***3.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E SALA DE AULA DO 3.º ANO***

A segunda PP no 1.º CEB decorreu na mesma escola, numa turma de 3.º ano de escolaridade, com início em março e término a junho de 2025. A turma era frequentada por 23 crianças, sendo 21 de nacionalidade portuguesa, 1 criança de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade angolana. De acordo com Silva (2008) “a interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é, numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturas diferentes” (p. 37). Todas as crianças tinham idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, dos quais 15 do género masculino e 8 do género feminino. Todos os alunos frequentavam o 3.º ano pela primeira vez, à exceção de uma aluna recém-integrada, cuja avaliação realizada evidenciou que as aprendizagens não correspondiam ao 4.º de Portugal, mas sim ao 3.º ano. Não obstante, quatro alunos encontravam-se sinalizados para o apoio educativo e medidas universais, sendo um deles um aluno com autismo ligeiro e Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção (PHDA). Além do exposto, importa referir que também um outro aluno beneficia de Terapia Ocupacional fora do contexto escolar, pois é um aluno muito agitado e com comportamentos impróprios, no entanto, apesar de ser irrequieto estas atitudes não interferem com as suas aprendizagens.

Relativamente à professora cooperante apercebi-me de que, apesar de demonstrar gosto pela utilização das TIC, sentia frequentemente a necessidade de complementar essas práticas com métodos mais tradicionais, procurando assim garantir uma consolidação das aprendizagens. Contudo, surpreendeu-me positivamente ao reconhecer e valorizar a integração das tecnologias, dado que conferia um carácter mais lúdico e motivador à aprendizagem, favorecendo o envolvimento dos alunos. Ao mesmo tempo, partilhou a dificuldade que, ao longo dos anos, foi sentindo em acompanhar a constante evolução tecnológica, admitindo que para si se tornara um desafio adaptar-se a estas mudanças que, para nós, enquanto mestrandas, surgiam de forma mais natural e espontânea. Esta diferença de gerações e de experiências mostrou-me não apenas a importância de uma atualização contínua por parte dos docentes, mas também o valor do diálogo intergeracional, em que a troca de saberes entre professores experientes e futuros profissionais enriquece ambas as partes e promove uma prática pedagógica mais completa e significativa.

No que concerne à sala de aula, esta encontrava-se, inicialmente, organizada de forma diferente do tradicional, mas devido a comportamentos e brincadeiras no decorrer das aulas, esta foi alterada para o estilo tradicional.

### ***3.3.1 DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS***

Ao refletir sobre esta segunda PP em contexto de 1.º CEB, mais concretamente numa sala de 3.º ano, prolongou em mim o receio de não conseguir controlar o grupo, dada a última experiência. Longe de serem encarados meramente como um obstáculo, mas sim um estímulo para procurar novas formas de intervir, testar estratégias e, sobretudo, para escutar e refletir em conjunto com todos os intervenientes da prática.

Trabalhar em colaboração com a professora cooperante, a professora supervisora e o meu par pedagógico revelou ser um fator determinante para o meu crescimento profissional, permitindo-me desenvolver uma postura mais confiante e consciente das minhas capacidades. Este trabalho colaborativo, marcado pela partilha de ideias e pelo apoio mútuo, reforçou em mim a convicção de que o ensino é, acima de tudo, um processo coletivo e relacional, no qual a união da comunidade educativa é fundamental para promover aprendizagens significativas a todos os envolvidos (Roldão, 2007, como citado em Barroso, 2021).

Ao longo deste percurso, reconheci novamente a importância do feedback positivo enquanto elemento central para a motivação e autoestima dos alunos, mas igualmente para o desenvolvimento dos adultos que com eles interagem, pois todos necessitamos de reconhecimento neste mundo cada vez mais incerto (Fernandes, 2022). Assim, percebi que o meu papel, para além de planificar e executar atividades, implica criar um ambiente de segurança, confiança e valorização, no qual cada criança encontre espaço para crescer ao seu ritmo (Martins et al., 2017).

Em suma, esta etapa confirmou-me, portanto, que a PP vai muito além da aplicação de teorias, pois exige de nós flexibilidade, humildade para aprender com os erros, capacidade de adaptação e coragem para se reinventar perante cada desafio. Encerro esta experiência com a certeza de que cada dificuldade superada se transformou em aprendizagem, cada diálogo em crescimento e cada conquista em alicerces para a minha identidade profissional, preparando-me para encarar os próximos desafios com maior determinação, confiança e entusiasmo.

### ***3.3.2 PALAVRAS QUE FAZEM CRESCER***

O feedback positivo é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a motivação, a autoconfiança e o desenvolvimento contínuo das crianças. Quando o professor oferece feedback que valoriza os esforços e orienta os alunos de maneira construtiva, cria um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante, onde os erros são vistos como oportunidades de crescimento. Por exemplo, quando um aluno comete um erro ao resolver um exercício no quadro, é fundamental que o professor não apenas identifique o equívoco, mas também incentive o aluno a refletir sobre ele, fornecendo pistas ou uma nova oportunidade de correção (Lopes, R., Reflexão 07 a 09-10-2024 – apêndice XII). Esta abordagem fortalece a autoconfiança da criança e desenvolve competências como a resiliência e o pensamento crítico, evidenciando o papel do professor como “recurso altamente qualificado que distribui feedback para apoiar as aprendizagens” (Fernandes, 2022, p. 73).

No entanto, é importante considerar que mais feedback nem sempre significa melhor feedback (William, 2007). Conforme destaca Fernandes (2022), “não chega distribuir feedback de qualidade para que os alunos aprendam mais e melhor e com mais compreensão” (p. 50). Portanto, é fundamental que os alunos compreendam a mensagem transmitida e consigam utilizá-la de forma efetiva. Além disso, o feedback

positivo deve ser claro, específico e adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Lopes e Silva (2020) reforçam que deve ser fornecido “sob a forma de informações claras e descritivas, para que possa ser usado para melhorar a aprendizagem” (p. 32). Em vez de limitar-se a um “está certo” ou “está errado”, o professor deve explicar o porquê do erro ou acerto, orientando os alunos para entenderem o caminho a seguir.

Este tipo de feedback é particularmente relevante para alunos com baixa autoestima, que, frequentemente, procuram a validação do professor para sentirem confiança no que fazem tal como observado. O feedback contínuo, por sua vez, desempenha um papel regulador no percurso escolar, permitindo que os alunos reconheçam os seus progressos, acreditando nas suas capacidades e empenhando-se para superar desafios. Segundo Dweck (2006), o feedback tem impacto direto na motivação, ajudando a construir uma mentalidade de crescimento, onde as crianças entendem que as suas capacidades podem ser ampliadas por meio do esforço e da persistência.

Neste sentido, o feedback deve ainda ser encarado como uma ferramenta essencial para criar contextos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação dos alunos (Machado, 2021). Mais do que corrigir erros, ele deve ser dinâmico, permitindo aos alunos refletirem sobre o seu desempenho, identificarem áreas de melhoria e ajustarem as suas produções. Esta abordagem também ajuda os alunos a antecipar desafios, a definir objetivos e a traçar estratégias para os alcançar, promovendo a autonomia e consolidando-os como agentes ativos do seu processo de aprendizagem. Ao transformar o feedback numa prática orientadora, o professor cria um ambiente de aprendizagem significativo e promove competências essenciais para a vida.

Por fim, o impacto do feedback positivo vai além do desempenho escolar, dado que, contribui para a construção de um ambiente acolhedor, onde as crianças se sentem valorizadas e motivadas a participar. Ao perceberem o feedback como parte do seu processo de evolução, os alunos não só aprimoram o trabalho realizado, como também desenvolvem uma postura crítica e reflexiva.

Em suma, o feedback positivo é um elemento-chave para transformar o processo educativo, criando aprendizagens mais significativas, personalizadas e conectadas com

as necessidades de cada criança, contribuindo para a formação de cidadãos confiantes, resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida.

### **3.3.3 CONSTRUIR EM CONJUNTO**

O trabalho colaborativo é um pilar da prática pedagógica, fomentando aprendizagens significativas, a partilha do conhecimento e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas fundamentais. Ao longo de ambas as PP, particularmente por meio de projetos e outras dinâmicas cooperativas, demonstrou inequivocamente o valor da interação colaborativa, não apenas entre alunos, mas também entre os profissionais da educação e na interação entre a instituição de ensino e as famílias.

O trabalho em grupo evidenciou ser uma metodologia pedagógica altamente eficaz na promoção de aprendizagens ativas e cooperativas entre alunos. Exemplos como a resolução de problemas matemáticos a pares demonstraram como a colaboração em torno de um objetivo comum incentiva a discussão e na partilha de estratégias. Assim, tornou-se possível cultivar competências cruciais como a comunicação, a responsabilidade, a ajuda mútua e a autonomia. Conforme destacado por Roldão (2007, como citado em Barroso, 2021), a colaboração consiste num processo intencional e conjunto, que potencia melhores resultados por meio da interação dinâmica de múltiplos conhecimentos e processos cognitivos.

Neste sentido, a ajuda mútua emergiu como um elemento essencial nas interações entre alunos, promovendo um ambiente solidário e inclusivo. A dinâmica de prestar e receber auxílio capacitou cada aluno uma participação ativa, tanto na própria aprendizagem como na dos colegas, fortalecendo a sensação de pertença e o bem-estar na aula. Esta experiência provou ser notavelmente eficaz em ambas as turmas, manifestando-se num aumento do empenho, da autonomia e da cooperação entre colegas. De acordo com Lopes e Silva (2009), estas experiências são cruciais para o aprimoramento de competências como trabalho em equipa, gestão de conflitos e resolução de problemas. Não obstante, também esta perspetiva alinha-se com os princípios do PASEO (Ministério da Educação, 2017), que realça competências transversais como colaboração, a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico. Para a efetividade dessas dinâmicas, a planificação cuidadosa do professor é fundamental, abrangendo a definição de objetivos claros, a organização estratégica dos grupos e a garantia de participação equitativa para todos (Barroso, 2021).

Por outro lado, a colaboração entre equipa pedagógica, incluindo mestrandas e professora cooperante, revelou-se particularmente benéfica. Esta interação possibilitou o acesso a diversas perspetivas e estratégias de intervenção. Assim, as atividades desenvolvidas em conjunto promoveram a partilha de experiências, a reflexão mútua e a construção colaborativa de conhecimento em ambiente profissional, realçando a importância da escuta ativa e da responsabilidade partilhada.

Adicionalmente, importa referir que também a colaboração com as famílias se evidencia como uma dimensão inegável do trabalho colaborativo. A intervenção ativa dos familiares em ambiente escolar, indo além do acompanhamento das atividades, fomenta a instauração de um ambiente educacional coerente, onde valores, atitudes e comportamentos são mutuamente reforçados. Segundo PASEO (Ministério da Educação, 2017), a relação entre escola-família deve assentar em compromissos e acordos que assegurem uma educação de qualidade. Assim, esta parceria permite estabelecer uma rede de apoio que promove o bem-estar, a motivação e o sucesso escolar das crianças. Conforme destacado por Oliveira et al. (2022), só numa lógica de cooperação é que se torna viável direcionar a prática educativa, considerando os interesses e as necessidades específicas de cada criança.

Em suma, o trabalho colaborativo não é apenas uma escolha metodológica, mas uma visão de educação centrada na construção coletiva do saber, no respeito pela diversidade e no envolvimento ativo de todos os intervenientes no processo educativo. Ao fomentar o diálogo, a cooperação e a corresponsabilização, o trabalho em equipa contribui para a aquisição de aprendizagens significativas e aplicabilidade na vida. Deste modo, a implementação criteriosa e intencional revela-se indispensável para a formação de cidadãos mais autônomos, conscientes e solidários.

#### ***3.3.4 SENTIR-ME BEM PARA SER MELHOR***

Ao longo da minha prática educativa, compreendi que o bem-estar emocional é um pilar essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, equilibrado e verdadeiramente significativo. Uma das minhas expectativas iniciais era estabelecer uma relação de empatia e cooperação com o grupo de crianças. Acreditava e continuo a acreditar que esta conexão é a base da educação. Quando há um vínculo emocional positivo entre o adulto e a criança, o processo de aprendizagem torna-se mais fluido, e o ambiente escolar transforma-se num espaço seguro e acolhedor.

Neste sentido, uma das estratégias mais relevantes implementadas foi a introdução rotineira da técnica de Mindfulness, a par do uso da música como ferramenta de regulação emocional. Estas práticas não só favoreceram o desenvolvimento emocional das crianças, como também potenciaram competências de autoconsciência emocional, regulação emocional, a autogestão e a inteligência interpessoal (Carvalho & Anastácio, 2023). A música, em particular, revelou-se uma ferramenta poderosa para promover o retorno à calma e regular estados de agitação, em momentos de transição ou cansaço. Hallam (2010) salienta precisamente este impacto da música na regulação emocional, referindo que contribui para a redução do stress e da ansiedade. Além disso, Schellenberg (2005) acrescenta que a música promove um ambiente de aprendizagem mais harmonioso, promovendo o desenvolvimento da atenção e da concentração. A eficácia destas abordagens foi notória após momentos de Mindfulness acompanhados de música, nomeadamente, quando os alunos retomavam as tarefas com maior concentração, tranquilidade e envolvimento.

Compreendi que o envolvimento emocional e a motivação dos alunos são indispensáveis, mas que devem estar sempre articulados com momentos estruturados de aprendizagem, promovendo o equilíbrio entre emoções e objetivos pedagógicos. A construção de um ambiente onde as crianças se sintam seguras, ouvidas e emocionalmente bem é essencial para que possam explorar, aprender e desenvolver-se de forma integral (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016).

Não obstante, esta experiência levou-me também a uma reflexão importante sobre o papel do educador/professor na gestão emocional do grupo. Percebi que o estado emocional do professor tem um impacto direto na forma como a aula decorre e na forma como as crianças se sentem. A nível pessoal, vivi uma semana em que enfrentei dificuldades emocionais, que se refletiram na minha atuação em sala de aula. Apesar de conhecer estratégias adequadas para lidar com momentos de maior agitação, senti que, devido ao meu próprio estado, não consegui aplicá-las com a eficácia desejada (Lopes, R., Reflexão 25 a 27-11-2024 – apêndice XIII). Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância de cuidar do meu próprio bem-estar emocional, reconhecendo as minhas capacidades, os meus limites e a necessidade de autorregulação para poder estar verdadeiramente presente com as crianças. Neste sentido, torna-se evidente que o bem-estar do educador não é apenas uma condição pessoal, mas um fator determinante no contexto educativo. De acordo com Jennings e Greenberg (2009), o bem-estar dos

professores desempenha um papel fundamental nas aprendizagens, favorecendo a construção e manutenção de relações positivas entre professores e alunos, promovendo um clima de sala de aula propício à aprendizagem e incentivando comportamentos saudáveis que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, esta prática evidenciou que o bem-estar emocional não pode ser visto como algo separado das aprendizagens ou como uma dimensão secundária da ação educativa. Pelo contrário, deve ser uma prioridade transversal, presente nas rotinas, nas interações e nas estratégias pedagógicas. Enquanto futura educadora e professora, levo comigo a consciência de que cuidar das emoções, das crianças e das minhas, é também cuidar.

## **PARTE II – INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

### **CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### ***4.1 ESTUDO SOBRE A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR***

A segunda parte do relatório diz respeito à dimensão investigativa, estudo este realizado no âmbito da PP - Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no ano letivo 2023/2024. A PP foi realizada em contexto de JI, numa instituição pública no distrito de Leiria, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Ao longo da PP, pudemos constatar que uma das características evidentes no grupo de crianças seria a existência de alguns conflitos entre pares. Neste sentido, e por termos presenciado algumas situações neste âmbito, optou-se por procurar aprofundar os conhecimentos acerca da gestão de conflitos. Assim, pretendemos identificar diferentes estratégias de gestão de conflitos utilizadas pelas crianças, desde atitudes mais ofensivas a nível físico, fazer queixa a um adulto, resolverem por si, entre outras. Deste modo, ganhámos interesse por aprofundar o olhar sobre as estratégias de gestão de conflitos que podem ser mobilizadas com/por crianças no jardim de infância. Posto isto, optámos por realizar entrevistas a três educadoras, nomeadamente, educadora cooperante, educadora coordenadora e outra educadora da instituição, bem como, entrevistar seis crianças de seis anos. Além disso, realizámos uma descrição dos momentos de conflito, com base em grelhas de observação que foram criadas especificamente com esta finalidade.

#### ***4.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR***

Consideramos, no início deste enquadramento teórico, fundamental clarificar em que consiste a Educação Pré-Escolar, nomeadamente a frequência do Jardim-de-Infância, bem como as suas funcionalidades. De acordo com o Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de junho, emitido pelo Ministério da Educação, define esta etapa como a primeira da Educação Básica. Além disso, visa “apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem-sucedida (...)” (Decreto-lei n.º 147/97). Não obstante, destina-se a crianças com

idades compreendidas entre os três anos até à idade de ingresso no 1.º CEB, que por norma ocorre entre os 5 e os 6 anos (Lopes da Silva et al., 2016). Apesar de o JI não ser de carácter obrigatório antigamente, sempre foi bastante recomendado, dado que as crianças, ao frequentarem estes contextos experienciam diversas oportunidades, adquirem autonomia e, desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas fundamentais para a vida futura.

Neste sentido, podemos compreender a importância da Educação Pré-Escolar, na medida em que permite às crianças conviver umas com as outras e a tomarem consciência de que será por intermédio deste contacto, que passarão a reconhecer as diferenças respeitando-as. Assim, Lopes da Silva et al. (2016), frisam esta mesma ideia de que é nos contextos sociais em que as crianças se encontram inseridas, por intermédio das relações e das interações que têm com os pares e com o meio, que passam a construir referências, possibilitando a tomada de consciência da sua identidade e a respeitar os outros. Pois isto, a partir do momento em que as crianças começam a frequentar ambientes educativos e começam a desenvolver as primeiras interações sociais entre pares, surgem os desentendimentos e, conseqüentemente, a existência de conflitos, sendo este um comportamento bastante frequente no processo de socialização (Cunha & Monteiro, 2018). Como tal, a “convivência e conflito são realidades sociais inerentes à vida em sociedade” (Sobral & Caetano, 2021, p. 80). Portanto, pensar numa escola sem conflitos é fruto da imaginação, pois uma instituição como esta envolve pessoas que possuem valores, ideias e educações que as tornam diferentes.

#### ***4.3 DEFINIÇÃO DE CONFLITO AO LONGO DOS TEMPOS***

Primeiramente, torna-se importante contextualizar a noção de conflito, dado que se trata de um termo polissémico. Importa frisar que o conflito é uma ação inerente e natural ao ser humano, devendo-se encarar como algo inevitável, dado que a partir do momento que existem relações interpessoais, o conflito ocorre de forma espontânea (Marroche & Hammes, 2019; Cunha & Monteiro, 2018). A interpretação de um conflito pode variar consoante o contexto e as perspetivas adotadas, sendo possível assumir um carácter tanto negativo quanto positivo. Um conflito é, frequentemente, encarado como negativo quando se associa a situações de tensão, desentendimentos ou situações que geram desconforto e algum tipo de quebra nas relações interpessoais. No entanto, é importante destacar que, sob uma abordagem positiva, o conflito pode ser encarado como uma

oportunidade de crescimento, aprendizagem e transformação. Além disso, a forma como o conflito é gerido desempenha um papel fundamental na definição do seu impacto. Uma resolução eficaz e construtiva pode fomentar o diálogo, a cooperação e o fortalecimento nas interações sociais, reforçando assim o seu carácter construtivista, em contrapartida, uma abordagem inadequada tende a intensificar tensões, culminando em resultados destrutivistas que podem comprometer as relações e o desenvolvimento individual (Cunha & Monteiro, 2018).

Assim, Cunha e Monteiro (2018) clarificam-nos quanto à definição de conflitos ao longo do tempo, mencionando que Bercovitch (1984) definia como o desacordo entre dois ou mais indivíduos e a respetiva variedade de comportamentos associados a essa perceção; Serrano e Rodríguez (1993), clarificam que o conceito de conflito diz respeito a uma situação social, na qual dois ou mais indivíduos têm um confronto, de modo a alcançar os objetivos dados como impotáveis; quanto a Torrego (2000) já considera os conflitos como situações que ocorrem entre duas ou mais pessoas que se encontram em desacordo ou oposição perante as suas necessidades, interesses e anseios. Perante estas definições podemos compreender que para que ocorra uma situação de conflito exige a necessidade de existir uma incompatibilidade de ambas as partes perante determinado objeto/situação. Contudo, também o contexto físico, cultural e social, tornam-se elementos fundamentais, no que diz respeito aos conflitos, uma vez que permite uma melhor compreensão da sua origem, a sua intensidade e inclusive, a melhor estratégia de resolução (Jares, 2002).

Neste sentido, as OCEPE não nos oferecem uma definição formal relativamente ao conflito, contudo, referem que é um aspeto inerente à vida em sociedade, resultante entre diferentes pontos de vista, enfatizando assim, a importância dos mesmos enquanto momentos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

#### ***4.4 A SOCIALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA***

A socialização é um processo fundamental no desenvolvimento humano, caracterizado pela aprendizagem contínua e pelo crescimento individual. Desde cedo, a criança, ainda indefesa e dependente, começa a interiorizar normas e valores que lhe permitem integrar-se na sociedade. Este processo ocorre por meio da interação com os seus principais cuidadores (por exemplo, pais, avós e professores), que desempenham um papel essencial na transmissão de “valores como a aceitação dos outros, o respeito, a

cultura, o incentivo à verdade, a amizade, a igualdade, a humildade, [entre outros]” (Ramos, 2020, p. 29). À medida que a criança se envolve de forma ativa nas relações sociais, esta vai moldando-se e aprendendo a adaptar o seu comportamento às normas e expectativas do grupo a que pertence. O desenvolvimento das competências interpessoais, que se manifestam na interação com outras pessoas, desenvolve múltiplas competências que permitem reconhecer, expressar e gerir as suas emoções, definir objetivos e dar resposta a necessidades individuais e sociais (Martins et al., 2017). Paralelamente, o processo de socialização oferece à criança a oportunidade de se descobrir e de se autorregular (isto é, capacidade de controlar o seu comportamento). Assim, ao longo deste processo, a criança vai estabelecendo relações sociais, tornando-se num ser cultural. Através da interação com os outros indivíduos do grupo a que pertence, o ser humano é capaz de adaptar o seu comportamento às regras e aos valores implícitos no respetivo contexto social (Cunha & Monteiro, 2018). Assim, à medida que a criança se vai envolvendo na sociedade, vai desenvolvendo hábitos e competências que irão torná-la responsável, sendo capaz de se autorregular (capacidade de controlar o seu comportamento, de acordo com as exigências diárias) e, ao mesmo tempo, permitir a descoberta de si própria (Ramos, 2020).

Lopes da Silva et al. (2016) referem-nos que a Educação Pré-Escolar é um contexto de socialização, pois permite que as crianças tenham diversas experiências relacionais além do núcleo familiar. Neste sentido, este processo é fundamental pois a criança adquire não só o sentimento de pertença a um grupo, como desenvolve competências como a autoestima, consciência de si e do outro.

#### ***4.5 O COMPORTAMENTO HUMANO E RESPETIVAS CONDICIONANTES***

O comportamento humano encontra-se sempre presente no nosso quotidiano, sendo este representado através de todas as nossas “ações, atitudes, verbalizações, emoções, sentimentos, pensamentos e crenças, isto é, todas as atividades que executamos através da interação com o meio” (Ramos, 2020, p. 2).

O ramo do comportamento humano subdivide-se em dois, nomeadamente, os comportamentos observáveis e não observáveis. O primeiro diz respeito aos comportamentos que podem ser vistos e percebidos por qualquer indivíduo presente, como seria o caso da “agressividade [que] pode surgir em idades muito novas, (...) sob a forma de respostas automáticas perante situações nas quais ela própria percebe uma

suposta ameaça” (Peralbo, 2012, p. 30). O segundo refere-se àqueles que ocorrem internamente e só são percebidos pela pessoa que os experimenta, a não ser que ela os expresse verbalmente ou através de sinais físicos a outrem (Ramos, 2020). Os sentimentos são bons exemplos de comportamentos não observáveis, tornando-se fundamental, estarmos atentos, pois as emoções nem sempre se manifestam de igual modo. De acordo com Goleman (2012, p. 28), cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente”, inclusive para uma reação mais agressiva. Nesta perspectiva Moreira (2010) defende que todas as emoções desencadeiam alterações ao nível do comportamental do ser humano. Nestes casos, estimular momentos de diálogo, adotar uma postura de escuta poderá contribuir para descobrir os sentimentos e pensamentos de uma criança, com o intuito de a ajudar (Webster-Stratton, 2018).

No entanto, o comportamento humano é influenciado pelo ambiente, que, por sua vez, se encontra em constante alteração e, como tal, acabará por influenciar o comportamento do indivíduo. Importa salientar que tal como afirma Ramos (2020), os acontecimentos ambientais subdividem-se em internos e externos, sendo que este último subdivide-se também em físicos e sociais. Quando nos referimos aos acontecimentos ambientais como físicos, falamos, por exemplo, do “som do telefone, o ruído da passagem do comboio, o ruído das fábricas” (Ramos, 2020, p. 3). Consideramos os acontecimentos ambientais como sociais, quando nos referimos aos comportamentos de outras pessoas que se encontram no mesmo ambiente e que influenciam diretamente o nosso comportamento, tais como, “a presença física, a comunicação, a atenção, o contacto visual, um sorriso ou um abraço” (Ramos, 2020, p. 3).

As situações do ambiente, sejam elas de natureza física ou social, fazem parte do mundo externo ao indivíduo. Estes acontecimentos podem surgir em momentos diferentes em relação ao comportamento, aqueles que acontecem antes de um comportamento são chamados de acontecimentos antecedentes, enquanto os que surgem posteriormente são conhecidos como acontecimentos consequentes (Ramos, 2020). Desta forma, qualquer circunstância do meio ambiente físico ou social provoca uma reação no indivíduo, sendo designada por estímulo.

Perante o exposto, podemos perceber que existem diversos fatores que influenciam a nossa forma de estar e de agir e, como tal, importa também ter em consideração fatores externos quando estamos perante um conflito entre crianças.

#### ***4.6 IMPORTÂNCIA DOS CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA***

Perante o exposto, todos os fatores mencionados anteriormente, são informações necessárias a ter em consideração para que o conflito se possa tornar num potencializador de aprendizagem. Enquanto profissionais e futuros profissionais de educação, devemos, portanto, encarar o conflito como um fator crucial e inevitável à vida humana. Quando abordado de forma construtiva, o conflito oferece oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, do pensamento crítico e da empatia (Jares, 2002; Cunha & Monteiro, 2020). Além disso, é um meio de aprendizagem socioemocional, permitindo que as crianças adquiram habilidades essenciais para a convivência e o entendimento das suas próprias emoções e as dos outros.

Assim, não devemos colocar em questão a eliminação dos conflitos entre pares, mas sim, a procura de estratégias de mediação, isto é, “temos de procurar aprender e praticar métodos não de eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados positivos” (Lederach, 1985, citado em Jares, 2002, p. 34). Tal como afirmam Lopes da Silva et al. (2016), os conflitos devem ser encarados como algo comum, inevitável e como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento. Como tal, a procura de formação na área de resolução de gestão de conflitos deve ser vista como uma mais-valia, porém, longe de nós pensar que será uma técnica que nos ensinam e podemos aplicar em qualquer contexto ou que nos livrará de conflitos (Estrela, 2001). Além disso, Ramos (2020) refere que os conflitos que surgem durante as brincadeiras consciencializa a criança da pertença dos outros e que também eles são detentores de interesses e desejos próprios. Contrariamente, devemos sim, entender que as crianças não são todas iguais e, como tal, não devemos agir de igual forma com todas, e que não devemos evitar estas desavenças, uma vez que se trata de fontes de aprendizagem a nível social e pessoal.

#### ***4.7 TIPOS DE CONFLITOS E RESPECTIVA INTENSIDADE***

De acordo com a revisão de literatura sobre a gestão de conflitos, existem diversas tipologias apresentadas por diferentes autores, destacando a multiplicidade de possíveis abordagens. Embora as tipologias variem, existe um consenso em torno da ideia de que

os conflitos se distinguem consoante a relação entre os objetivos/interesses das partes envolvidas.

Neste sentido, Torredo (2000), refere que os conflitos podem ser tipificados na seguinte forma:

- “Conflitos de relação/comunicação – São considerados os conflitos que se apoiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores e confusão” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 13). Estes conflitos podem ter origem na existência de diferentes perceções entre partes, dificultando o entendimento mútuo. Além disso, estes encontram-se, frequentemente, associados a problemas emocionais ou interpessoais, que podem ter impacto negativo ao nível da convivência. Muitas das vezes a resolução destes conflitos exige uma abordagem centrada no diálogo.
- “Conflitos de interesses/necessidades - Quando existem diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo. Pretende-se procurar uma forma de satisfazer os interesses e necessidades através de uma solução alternativa de "ganhar-ganhar"” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 13).
- “Conflitos por recursos - Conflitos que se baseiam em possuir, emprestar e conceder” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 13). Estes tipos de conflitos baseiam-se na dificuldade de gerir os recursos indisponíveis ou na escassez dos mesmos, exigindo, muitas vezes, em negociações claras e justas para evitar desigualdades ou ressentimentos.
- “Conflitos por atividades - Conflitos originados a partir de desacordo na realização de tarefas ou trabalhos” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 13). A resolução para este tipo de conflitos, poderá passar pela clarificação de papéis ou até mesmo a redefinição de objetivos.
- “Conflitos por preferências, valores, crenças - Conflitos que decorrem das diferenças de princípios e da tentativa de imposição da diferença ao outro.” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 13). Por fim, estes tipos de conflitos poderão ser mais complexos de resolver, devido a envolver uma natureza mais subjetiva e pessoal das questões que envolve, exigindo empatia, respeito e a capacidades de reconhecer e aceitar as diferenças.

Perante o exposto, a mediação de conflitos, pode desempenhar um papel fundamental na promoção de um ambiente de respeito, colaboração e bem-estar entre crianças. Este

processo consiste em facilitar a comunicação entre ambas as partes, ajudando-as a identificar as suas necessidades, compreender as diferentes perspectivas e alcançar, de forma conjunta, soluções benéficas (Webster-Stratton, 2018). Além disso, visa prevenir a escalada de tensões, isto é, desenvolver nas crianças competências socioemocionais, como a empatia, autorregulação e a capacidade de resolução de problemas.

#### **4.8 PAPEL DO EDUCADOR PERANTE UM CONFLITO**

O educador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, atuando como um modelo que influencia diretamente os seus comportamentos, atitudes e valores. Mais do que transmitir conhecimentos, o educador é visto, muitas das vezes, como uma figura de referência, cuja forma de agir, comunicar e lidar com os desafios serve como exemplo para as crianças que se encontram em constante aprendizagem. As suas atitudes, como o respeito pelos outros, a empatia, a paciência e a capacidade de resolver problemas de forma construtiva, são observadas e interiorizadas pelas crianças, moldando o seu entendimento sobre convivência social e cidadania (Webster-Stratton, 2018). Além disso, o educador, ao agir de forma ética e coerente, inspira confiança e segurança no grupo, criando um ambiente propício ao desenvolvimento emocional e social.

Um outro aspeto que Webster-Stratton (2018) frisa refere-se à capacidade que um educador deve ter de pensar em voz alta, de modo que as crianças o possam ouvir, pois elas encontram-se em constante observação, especialmente a de como o educador reage às complicações que lhe surgem no quotidiano. Um exemplo retratado pela autora Webster-Stratton (2018) diz respeito a um computador que possa avariar, “o educador poderá pensar alto de modo a que as crianças o possam ouvir: «Como posso resolver isto? Preciso de parar e pensar primeiro. Preciso de ficar calmo. Vou respirar fundo. Que plano posso arranjar para resolver este problema?»» (p. 213).

Assim, um educador deve ter o cuidado de, ao longo do ano, ir referindo quais os passos que devemos seguir para resolver os problemas que vão surgindo. De acordo com a literatura sobre resolução de problemas, os autores D’Zurilla e Goldfried (1971) referem que este processo pode ser dividido em, pelo menos, seis passos, nomeadamente:

1. “Qual é o problema?” – definir qual é o problema e quais os sentimentos que estão envolvidos.

2. “Qual é a solução? Existem mais algumas soluções?” – pensar nas possibilidades de soluções.
3. “Quais são as consequências? O que acontece a seguir?” – prever consequências e o que poderá advir da situação.
4. “Qual é a melhor solução ou escolha?” – avaliar as consequências das diversas soluções ao nível da segurança, justiça e dos sentimentos bons que cada uma envolve, visando realizar uma boa escolha de solução.
5. “Estou a usar o meu plano?” – procurar perceber se no momento de implementação estará a fazer conforme planeado.
6. “Como me saí?” – avaliar o resultado como forma de perceber se existem aspetos a melhorar numa próxima vez.

Importa salientar que para crianças entre os três e os oito anos, a capacidade de refletir e pensar em soluções constitui um passo crucial e uma competência essencial a desenvolver (Webster-Stratton, 2018).

Alguns educadores optam por resolver os conflitos evitando abordar os sentimentos, centrando-se apenas na solução e nas respetivas consequências. Contudo, esquecem-se de perguntar às crianças como se sentem em relação ao problema ou de questioná-las sobre como poderão estar a sentir-se as outras pessoas envolvidas. Neste sentido, torna-se essencial ajudar as “crianças a serem mais empáticas e, como elas tentam compreender os sentimentos e pontos de vista das outras pessoas, terão mais vontade de resolver problemas, de se comprometerem e de cooperarem” (Webster-Stratton, 2018, p. 230). O facto de debater sobre os próprios sentimentos ajuda as crianças a entenderem que o educador também empatiza como elas, procurando percebê-las. Perante o exposto, também as OCEPE referem que o educador desempenha um papel fundamental na mediação dos conflitos, pois deve atuar principalmente como um mediador e facilitador do processo de resolução. O esperado é que o educador auxilie as crianças para que elas próprias sejam capazes de alcançar soluções, onde a sua intervenção deverá ser “apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Lopes da Silva et al, 2016). De acordo com Ramos (2020) o educador deve, acima de tudo, ter a capacidade de olhar para a

criança como uma pessoa, o que lhe permitirá respeitá-la e ajudá-la a construir a sua autoconfiança. Igualmente importante será a capacidade de compreender as necessidades de cada criança, adaptando a sua abordagem de modo a compreender ambas as perspetivas das partes envolvidas.

Além disso, os educadores devem ter em consideração que “dizer a uma criança o que fazer (ou o que não fazer) não a ajuda a pensar sobre o problema e sobre a forma de o resolver” (Webster-Stratton, 2018, p. 226). Assim, torna-se mais eficaz orientar as crianças a pensarem em primeiro lugar sobre o que poderá ter desencadeado o problema, do que indicar-lhes meramente a solução. Enquanto educadores, devemos incentivar as crianças a propor possíveis soluções, pois se queremos que as crianças desenvolvam o hábito de resolver os problemas por si mesmas, necessitam de pensar por si próprias (Webster-Stratton, 2018; Cunha & Monteiro, 2018). Assim que as crianças apresentarem as suas ideias, o educador poderá sim apresentar também algumas soluções para alargar os repertórios de soluções, com o intuito de tornar-se um diálogo mais rico.

Segundo Webster-Stratton (2018), uma forma “engraçada” de o educador envolver as crianças nestes processos de aprendizagem será por intermédio do jogo do faz-de-conta. Apesar de ainda existir alguma resistência em realizar dramatizações é fundamental percebermos que para que a criança esteja, efetivamente, a aprender e a usar novos comportamentos de resolução de conflitos, esta trata-se de uma abordagem que cativará o grupo mais facilmente do que as conversas teóricas/expositivas.

Por fim, destaca-se ainda a pertinência de os cuidadores estarem, igualmente, informados sobre os passos para a resolução de problemas/conflitos, dado que ao utilizarem esta metodologia dos seis passos em casa, orientará mais facilmente as crianças a recorrerem à mesma, existindo assim um trabalho colaborativo entre Escola e famílias. Esta cooperação é fundamental, pois fortalece a aprendizagem da criança e cria uma abordagem mais consistente e eficaz na gestão de conflitos. Contudo, sabemos que não será fácil, dado que alguns cuidadores poderão nem demonstrar interesse. Nestes casos, cabe-nos a nós, educadores, encontrar formas de contornar situações semelhantes, seja através de reuniões mais informativas, acompanhamento contínuo ou estratégias de sensibilização, para garantir que as crianças recebam o apoio necessário tanto em casa quanto na escola.

#### **4.9 MEDICAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste seguimento, importa esclarecer, relativamente à mediação, que se deve encarar como um processo de “gestión constructiva (comprometida na violenta y positiva), creativa (inventando nuevos caminos, formulando ideas originales y abriendo nuestro pensamiento), cooperativa (reconociendo, revalorando y dialogando com las otras personas) y crítica (equitativa, transformadora y pacífica)” (Boqué et al., 2011, p. 17). Dito por outras palavras, a mediação assume um papel crucial para trabalhar os conflitos de forma construtiva, criativa, cooperativa e crítica, tal como o mesmo autor refere.

Em contexto educativo, é essencial que o educador/professor incentive as crianças a acreditarem nelas próprias e nas suas capacidades, promovendo a autonomia na tomada de decisões e a capacidade de justificarem as suas escolhas (Sobral, 2015). Estes indicadores tornam-se mais fáceis de alcançar quando existe um ambiente colaborativo, entre toda a comunidade educativa. Assim, a resolução de conflitos, de forma não violenta, deve ser ensinada e incentivada desde cedo, pois, assim, contribuímos para a criação de uma nova cultura de conflito, baseada no diálogo, na compreensão entre ambas as partes e na procura de soluções pacíficas (Jares, 2002).

Lopes da Silva et al. (2016), complementam precisamente que a mediação de um conflito não deve passar simplesmente como a simples intervenção do adulto para impor uma solução, mas sim como um processo que visa capacitar a criança a resolver os seus próprios desafios. Posto isto, quando um educador/professor se depara com um conflito entre crianças, este poderá assumir um papel ativo, enquanto mediador, intervindo caso ache pertinente, ajudando ambas as partes e, até mesmo, sugerindo possibilidades de resolução, caso se justifique, como referido anteriormente. No entanto, importa frisar que as respostas podem e devem variar de criança para criança, bem como perante a faixa etária a que se destina, pois são seres diferentes e com capacidades de compreensão diferentes (Ramos, 2020). Portanto, é fundamental, desde o início da infância, familiarizar as crianças com estratégias e recursos didáticos, que promovam a consciência de conflitos e respetiva resolução, por meios alternativos não violentos.

Em suma, o mediador é um facilitador da comunicação. Dado que quando é participante, o seu papel deve ir além da resolução entre as partes envolvidas, ou seja, deve atuar como guia, auxiliando os envolvidos a promoverem e compreensão mútua,

por meio de uma prática de escuta ativa. Assim, o educador enquanto mediador contribui para a construção de uma solução que seja favorável a ambas as partes, sem tomar partido. Além disso, quando necessário, deve ainda encorajar a reconciliação entre os envolvidos, tendo como objetivo promover um ambiente de convivência harmonioso e saudável.

#### ***4.10 A IMPORTÂNCIA DE A CRIANÇA RESOLVER OS SEUS PROBLEMAS***

Ensinar, apoiar as crianças a resolverem os seus problemas é uma necessidade essencial no desenvolvimento social e emocional, dado que as suas respostas iniciais aos desafios tendem a ser ineficazes. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a capacidade da criança de resolver os seus próprios problemas e conflitos é de extrema importância para o seu desenvolvimento integral, dado que ao serem capacitadas para encontrar as suas próprias soluções, aprendem, desenvolvem autonomia, constroem a sua autoestima e adquirem competências sociais fundamentais para a vida em sociedade. Comportamentos como birras, agressões ou mentiras, muitas vezes, criam problemas ao invés de solucionarem os já existentes. Estes comportamentos que consideramos inadequados decorrem com frequência, quando não lhes são ensinadas estratégias eficazes, cabendo ao educador auxiliar nesse aspeto (Poulou, 2016). Além disso, fatores como o carácter da criança podem influenciar significativamente a sua capacidade de resolução de problemas. Por exemplo, crianças com hiperatividade, impulsividade ou dificuldades de atenção têm maior propensão a interpretar situações sociais como hostis, a gerar menos soluções e a antecipar menos as consequências das suas ações agressivas (Webster-Stratton, 2018).

Por outro lado, as crianças que aprendem estratégias adequadas para resolver problemas são mais construtivas nas brincadeiras, mais cooperativas e mais bem aceites pelos colegas. Este facto evidencia o papel fundamental que os educadores desempenham ao levar as crianças a aprender, especialmente às que apresentam comportamentos agressivos ou impulsivos, a adotar soluções sociais e a avaliar as consequências das suas escolhas (Webster-Stratton, 2018). Contudo, importa referir que se trata de um processo e, como tal, corrigir as falhas não é suficiente, sendo necessário elogiar quando a criança adota uma postura correta, para que a mesma se sinta capaz e perceba que determinada atitude é a correta a adotar (Webster-Stratton, 2018).

Importa salientar, que uma abordagem inclusiva é fundamental para criar ambientes que favorecem o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e empáticos, preparados para enfrentar os desafios impostos pela sociedade (Martins et al., 2017). Assim, Webster-Stratton (2018), reforça a importância de existirem grupos heterogêneos, onde incluam crianças com necessidades educativas especiais nos diversos momentos, reduzindo estereótipos e rejeições sociais, dado que, por vezes, as crianças não detêm capacidades relacionadas à empatia e à coesão social.

#### ***4.11 PAPEL DAS CRIANÇAS PERANTE UM CONFLITO***

O papel das crianças nos seus próprios conflitos e nos conflitos dos colegas é um aspeto fundamental do processo de socialização e do desenvolvimento emocional e, como tal, fundamental refletir. As crianças, como se encontram em constante aprendizagem sobre como lidar com o mundo ao seu redor, muitas vezes enfrentam desafios significativos quando se deparam com desentendimentos ou disputas, tanto pessoais quanto com os outros. A forma como elas lidam com esses conflitos pode variar amplamente dependendo de diversos fatores, como a idade, a maturidade emocional, o ambiente familiar e social, e as experiências prévias (Webster-Stratton, 2018).

As crianças quando se deparam com um conflito em que se encontram envolvidas, podem reagir de diferentes formas, muitas das quais estão diretamente ligadas ao seu nível de desenvolvimento emocional e à capacidade de entender as próprias emoções (Thompson, 2009; Martins et al., 2017). Em fases iniciais da infância, por exemplo, as crianças podem ter dificuldades em expressar verbalmente o que estão a sentir, recorrendo, em vez disso, a comportamentos mais impulsivos, como chorar, gritar ou até bater (Webster-Stratton, 2018). Estes acontecimentos devem-se ao facto de se encontrarem em processo de aprendizagem, nomeadamente, a identificar e a nomear emoções, como raiva, frustração ou tristeza (Webster-Stratton, 2018).

À medida que vão crescendo, estas começam a desenvolver uma maior capacidade de reflexão e de autorregulação, pois podem tentar resolver o conflito por conta própria, seja tentando negociar, pedir desculpas, ou simplesmente afastando-se para evitar piorar a situação. No entanto, nem sempre sabem como lidar com estas situações de forma eficaz, o que pode levar a reações desadequadas ou a mal-entendidos.

O receio de perder a amizade ou de ser excluído também é um fator importante que pode influenciar como uma criança lida com um conflito. A procura por aprovação social é intensa, principalmente em idades mais avançadas, o que pode levar algumas crianças a cederem em situações de conflito para evitar a rejeição, mesmo que isso implique em não defender seu ponto de vista de forma justa (Garcia & Pereira, 2008).

Por outro lado, quando se deparam com conflitos entre colegas, as crianças podem assumir diferentes papéis, dependendo de sua personalidade e da dinâmica do grupo. Algumas podem tornar-se mediadoras naturais, tentando intervir e resolver a disputa entre os amigos. Neste papel, as crianças podem demonstrar uma grande capacidade de empatia, tentando compreender os sentimentos de ambos os lados e procurando soluções que sejam aceites por todos os envolvidos. Este tipo de comportamento é mais comum em crianças que foram ensinadas a valorizar o respeito mútuo e a comunicação aberta em casa ou na escola. Contudo, outras crianças, podem tornar-se mais passivas, observando o conflito sem se envolverem diretamente. Este tipo de comportamentos pode evidenciar algum receio em posicionar-se, seja por medo de serem criticadas ou por não saberem como agir para ajudar seus colegas. Em outros casos, uma criança pode até aproveitar o conflito para afirmar o seu “poder” dentro do grupo, alimentando a disputa ou tomando partido de forma inadequada. Este tipo de comportamento pode ser reflexo de inseguranças pessoais ou da imitação de comportamentos observados em casa ou em outras situações de convivência.

O papel das crianças face a conflitos está muitas vezes associado a sentimentos contraditórios, como medo, insegurança e confusão. Garcia & Pereira (2008) referem que os conflitos ocorrem de forma frequente dentro das amizades, contudo, entre eles procuram a melhor forma de resolver, “de maneira a aumentar a probabilidade de continuação do relacionamento” (p.26). O medo de perder a amizade, de ser rejeitado ou de ser visto como "fraco" pode ser um fator significativo que molda as suas reações. Em alguns casos, esse medo pode levar a uma evasão do conflito, como a criança tentar ignorar o problema ou fugir da situação, o que pode impedir a resolução eficaz do problema. Além disso, as crianças podem sentir-se desamparadas, principalmente quando não possuem as habilidades necessárias para resolver um conflito de forma eficaz. Elas podem ter dificuldade em entender as perspectivas dos outros, o que pode gerar frustração, pois sentem que suas emoções ou pontos de vista não estão a ser ouvidos ou respeitados.

Em suma, o papel das crianças nos próprios conflitos e nos conflitos dos colegas é uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais essenciais. Elas podem atuar como mediadoras, resolver seus próprios desentendimentos ou, por vezes, precisar de ajuda dos adultos para aprender a lidar com as situações de forma saudável. Embora o medo, a insegurança e a procura por aceitação social possam influenciar suas ações, a orientação adequada pode transformar os conflitos em momentos de aprendizagem valiosos.

Em jeito de conclusão, o conflito é um comportamento humano inevitável, porém, a sua resolução é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento saudável das crianças, no que diz respeito às relações interpessoais. Em contexto educativo, o educador/professor deverá adotar uma postura imparcial, lógica e reflexiva perante a situação, de modo a transformar os conflitos em aprendizagens significativas para os envolvidos, capacitando as crianças a lidarem com desafios de forma crítica e autónoma.

## **CAPÍTULO V – METODOLOGIA**

Neste ponto do relatório pretendesse apresentar a metodologia utilizada no decorrer do estudo, organizada em quatro tópicos, nomeadamente, a definição do problema (questão de partida e respetivos objetivos), tipo de estudo, contexto e participantes e, por fim, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

### ***5.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA***

O presente estudo assenta na temática da gestão de conflitos em JI, mais concretamente, sobre quais as estratégias utilizadas pelas educadoras e crianças, na Educação Pré-Escolar, em situações de conflito entre crianças. O problema para o qual o estudo visa encontrar respostas diz respeito a: “Que estratégias de gestão de conflitos podem ser mobilizadas com/por crianças da Educação Pré-Escolar?”

### ***5.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO***

Atendendo à pergunta de partida apresentada, apresentam-se de seguida os objetivos que visam orientar a investigação:

- Compreender como as educadoras de infância percecionam o conflito em Jardim de Infância;
- Identificar as estratégias utilizadas por educadoras na gestão de conflitos;
- Compreender como as crianças percecionam o conflito em Jardim de Infância;
- Identificar as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão dos próprios conflitos;
- Refletir sobre a gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar.

### ***5.3 TIPO DE ESTUDO***

A presente investigação insere-se numa metodologia qualitativa, uma vez que tem como principal foco o entendimento da experiência dos indivíduos, focando-se em compreender o impacto destes fatores (Minayo & Costa, 2018). Além disso, importa referir que se tratará de uma investigação qualitativa de carácter descritivo, uma vez que os dados recolhidos incluirão transcrições de entrevistas e registos de observações (Carmo & Ferreira, 2008). Neste sentido, este estudo enquadra-se no paradigma

construtivista que consiste numa abordagem mais direcionada ao indivíduo, moldando-se através de interações entre o mesmo e a sociedade em que se encontra inserido. Não obstante, este paradigma tem uma base focalizada na compreensão acerca dos processos de construção do conhecimento e do papel das experiências individuais. Posto isto, podemos afirmar que o paradigma construtivista valoriza três palavras-chave que o caracterizam, nomeadamente, a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2013).

Neste seguimento, podemos afirmar que se trata de um estudo de caso, tendo como pontos de partida a recolha de dados, a análise e a interpretação da informação recolhida, sendo estas provenientes de fontes distintas (Yin, 2010, citado em Figueiredo, 2018). Verificou-se que para uma investigação corresponder a um estudo de caso, necessita que o estudo tenha como pilares a resposta às questões “como?” e “porquê?”, bem como o fator de que o comportamento dos envolvidos não possa ser adulterado, uma vez que implica um interesse em compreender o sujeito e o impacto da temática a ser estudada (Rios, 2021).

Deste modo, importa elucidar sobre o principal objetivo de um estudo de caso, nomeadamente, “descobrir aspetos encobertos de um fenómeno, dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo” (Rios, 2021, p. 15). Neste sentido, os instrumentos de recolha de dados que serão utilizados neste estudo serão a observação participativa, uma grelha de observação, para que possam ser realizados registos em campo, bem como entrevistas, como forma de recolher outros dados mais incidentes sobre a temática.

#### ***5.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES***

O presente estudo foi desenvolvido numa instituição pública pertencente ao distrito de Leiria, mais concretamente numa sala de atividades designada por “Sala 2”.

No que diz respeito aos participantes no estudo, contou-se com a participação de três educadoras da instituição, nomeadamente, a educadora cooperante, a coordenadora e outra educadora do contexto para a realização de entrevistas. Neste sentido, no parâmetro *Dados pessoais e profissionais do entrevistado*, pretendeu-se conhecer as entrevistadas, bem como o seu percurso profissional. Neste, verificou-se que tinham idades compreendidas entre os 49-63 anos de idade. No que diz respeito à formação académica apenas uma é divergente das restantes, pois, menciona ter licenciatura em

Administração Escolar e Administração Educacional, já as restantes terão licenciatura em Educação Pré-Escolar. Quanto ao tempo de serviço, duas das entrevistadas tinham o tempo de serviço próximo, nomeadamente, 26 e 28 anos, enquanto o terceiro elemento entrevistado tinha cerca de 37 anos de serviço. Portanto, verificou-se que todas apresentavam ter uma base sólida relativa às suas formações iniciais, contudo, a falta de formação contínua específica para gestão de conflitos é um fator comum. Desta forma, sugere uma necessidade potencial para a realização de programas de formação contínua que tratem diferentes abordagens e estratégias de gestão de conflitos. Neste sentido, o Ministério da Educação refere no Decreto-Lei, n.º 22/2014, a importância da formação contínua enquanto complemento essencial à formação inicial, visando a valorização dos professores/educadores e a melhoria da qualidade do ensino/educação, em consonância com as necessidades das escolas/jardins de infância e as prioridades da política educativa (Ministério da Educação, 2014).

Não obstante, além das educadoras, participaram seis crianças com seis anos de idade, duas do sexo feminino e as restantes quatro do sexo masculino. Importa salientar que o verdadeiro nome das crianças não será referenciado ao longo da investigação com o intuito de salvaguardar as suas identidades e, como tal, optou-se por atribuir nomes fictícios, como forma de tornar mais fácil o raciocínio. Além disso, os participantes foram escolhidos por conveniência, isto é, ocorreu por meio de uma participação voluntária ou escolhida, assim como o conceito sugere, por conveniência (Sousa & Batista, 2014). De modo a proceder à seleção das crianças, existiu um critério de seleção, nomeadamente, serem as mais velhas da sala de atividades, dado que estas possuem um maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, facilitando a comunicação e compreensão, bem como, por esta faixa etária apresentar uma maior capacidade de reflexão e expressão das suas opiniões, permitindo recolher dados de forma mais detalhada.

Neste sentido, relativamente às crianças, mais concretamente no parâmetro designado **Caracterização do grupo de crianças**, a educadora cooperante destaca ter uma visão equilibrada em relação à dinâmica do grupo, realçando alguns aspetos positivos, porém, sem desconsiderar os desafios sentidos. Não obstante, reflete adotar uma pedagogia sensível ao desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças, ajustando-se às mesmas e às necessidades existentes. Esta flexibilidade e adaptação evidencia ter sido fundamental, de modo, a criar um ambiente propício à aprendizagem. Em suma, a

educadora dá-nos a entender que apesar de existirem algumas dificuldades pontuais, o grupo é coeso, curioso e participativo. A educadora valoriza e promove a partilha tornando o ambiente um facilitador de aprendizagem e de desenvolvimento socio emocional das crianças. Perante o exposto, Mata e Pedro (2021) reforçam a ideia de que a criação de espaços seguros para a partilha de ideias ajuda nas relações entre os participantes, onde a ligação emocional é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo e ao contexto envolvente (McMillan & Chavis, 1986 citado em Mata & Pedro, 2021).

### ***5.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS***

O recurso à **observação** como instrumento de recolha de dados, tem como principal objetivo coletar informações em momentos de conflito, pertinentes para o estudo. Esta técnica permitiu-nos observar e envolver a investigadora com o grupo de crianças, isto é, ter acesso a diferentes perspetivas, sobre as quais um observador exterior não teria acesso (Sousa & Baptista, 2014). Neste sentido, importa compreender que a utilização da observação participante procura facilitar a compreensão de uma situação real. Posto isto, a postura do entrevistador, implicará algum cuidado, exigindo um trabalho colaborativo com os envolvidos no estudo. Não obstante, para a observação existirão aspetos, previamente, estruturados com o objetivo de direcionar a atenção do observador para o conteúdo mais importante do momento. Assim, estruturámos uma **grelha de observação** que nos permitisse recolher informações pertinentes para o estudo (Lima, 2019-2022). Este instrumento tem como objetivo registar e analisar as estratégias utilizadas pelas crianças em momentos de conflitos (Fialho & Aguiar, 2017).

Finalmente, a **entrevista** como forma de complementar os instrumentos, mencionados anteriormente. Uma vez que, a utilização da entrevista como instrumento de recolha de dados é das técnicas mais comuns numa investigação de carácter qualitativo, sendo importante, tal que nos permite uma melhor compreensão do ser humano e dos fenómenos que o envolvem. Este instrumento, embora exista a participação do entrevistador, pretende-se recolher informações de forma individual, acerca do entrevistado como opiniões, avaliações, conceções e informações (Leitão, 2021). Assim, por intermédio da entrevista, enquanto entrevistadores, obteremos dados mais minuciosos, dado que poderei intervir no processo de diálogo, solicitando por algum

tipo de esclarecimento, exemplo ou aprofundamento (Leitão, 2021). Tratando-se de uma entrevista, implica um processo de comunicação entre os envolvidos e, como tal, existirá uma interação constante entre entrevistador-entrevistado, tendo por base um conjunto de questões pré-estabelecidas (Aires, 2015). Trata-se de uma **entrevista semiestruturada**, onde os guiões da mesma foram construídos com o objetivo de guiar os entrevistados acerca de assuntos pertinentes para o estudo (Minayo & Costa, 2018). Além disso, o entrevistador apenas utiliza o guião para se conseguir orientar, sendo que se trata de questões abertas e de carácter intensivo. Contudo, importa referir que o entrevistador tem o dever de adotar uma postura neutra, onde se despe da postura de quem sabe (Minayo & Costa, 2018), não interferindo diretamente nos resultados.

Relativamente à organização do guião da entrevista das educadoras importa referir que se encontra organizado em três blocos distintos, sendo o primeiro destinado à contextualização da entrevista (bloco A) e pedido de autorização e o último com a legitimação da entrevista (bloco C). No bloco B, optámos por utilizar um sistema de categorização, isto é, reunir um conjunto de questões com um título, em que todas as questões tinham por base características comuns (Bardin, 2011). Acreditamos, portanto, que esta organização permita ao leitor uma melhor e mais fácil leitura das entrevistas (apêndice XIV e XV).

Neste sentido, a **análise de conteúdo** das entrevistas integrou a metodologia utilizada, visando interpretar e extrair significado dos dados recolhidos. Tal como salientam Bardin (2000) e Minayo (2007), a análise de conteúdo temática, utilizada neste estudo, consiste em identificar as informações recolhidas que emergem das entrevistas, respeitando os objetivos da investigação e os referenciais teóricos que guiam a interpretação, isto é, as categorias.

Para melhor entendimento, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas cujas funções principais dizem respeito à verificação de hipóteses e a descoberta do simbolismo por detrás dos conteúdos expressos (Abad & Abad, 2022). Assim, reforço que esta técnica assume um grande potencial numa investigação qualitativa, uma vez que facilita a identificação do contexto, do significado e da intenção subjacentes às respostas expressas no discurso (Abad & Abad, 2022).

Posto isto, no que diz respeito às entrevistas realizadas, quer com crianças quer com educadoras, o primeiro passo foi realizar a transcrição das entrevistas realizadas (apêndice XVI), analisar as experiências individuais, bem como comparar resultados entre entrevistados, descodificando diferenças e semelhanças (Dantas, 2016). Por último, através dos resultados obtidos serão interpretados e interligados com a fundamentação teórica. As grelhas servirão, igualmente, para analisar as descrições detalhas de conflitos que ocorreram entre crianças, identificando padrões, razões ou tendências provenientes das interações observadas (apêndice XVII). Por fim, também estes dados serão articulados com a teoria.

## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

No presente ponto, serão apresentados e analisados os dados e resultados obtidos no decorrer de toda a investigação. Serão tidas em consideração as entrevistas, bem como, as observações.

### ***6.1 A VOZ DAS CRIANÇAS PERANTE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS***

As entrevistas realizadas às crianças permitiram identificar não apenas a forma como estabelecem relações com os pares, mas também como experienciam e gerem os conflitos. No que diz respeito às relações entre crianças, todas afirmaram ter amigos, justificando a amizade, sobretudo, pela partilha de brincadeiras e pelo afeto demonstrado entre si. Tal como afirma a criança Tiago “Todos são amigos porque brincam comigo!” (E5 - Criança: Tiago, 2024).

Apesar da importância atribuída às amizades, estas relações podem apresentar alguma instabilidade, como evidenciado pela criança Manuel, que referiu: “Às vezes eles são meus amigos e noutras vezes não são” (E9 - Criança: Manuel, 2024). Por outro lado, a criança Francisca indicou que “não tenho amigos lá em casa” (E8 - Criança: Francisca, 2024), mas reconheceu manter laços de amizade no contexto da instituição, enquanto as restantes crianças não mencionaram relações fora do jardim de infância. Estes dados reforçam a importância do ambiente educativo como espaço privilegiado para a formação de vínculos sociais e para o desenvolvimento de competências interpessoais. Neste sentido, Lopes da Silva et al. (2016) defendem que a educação de infância constitui uma etapa essencial para estabelecer relações e interações com os pares, proporcionando oportunidades significativas de aprendizagem social.

Paralelamente, a análise das entrevistas evidenciou que as crianças experienciam diferentes sentimentos face aos conflitos. Os sentimentos de tristeza ou mal-estar foram relatados por várias crianças (Tiago, Laura, Martim e Manuel) quando confrontadas com situações de conflito ou briga, enquanto emoções de felicidade surgiam quando os conflitos eram resolvidos ou quando recebiam pedidos de desculpa, como indicado pela criança Manuel. A criança Francisca, embora sentisse tristeza quando magoada por alguém, relatou não saber lidar com esse sentimento, sugerindo uma carência de

estratégias pessoais para gerir emoções negativas. Este aspeto evidencia a importância de promover desde cedo competências socioemocionais e inteligência emocional, de modo que as crianças aprendam a reconhecer, compreender e gerir as suas emoções de forma construtiva (Rego & Fernandes, 2005). O desenvolvimento destas competências possibilita respostas mais empáticas e autónomas na resolução de conflitos, contribuindo para uma melhor regulação das interações sociais e para a construção de relações mais positivas com os pares.

## ***6.2 A VOZ DOS INTERVENIENTES NA GESTÃO DE CONFLITOS***

Relativamente à origem e à frequência de conflitos observados/experenciados, a maioria dos mesmos, mencionados pelas educadoras encontram-se relacionados com brinquedos e com questões de partilha. A frequência e a gravidade dos conflitos aparentam depender de grupo para grupo e da dinâmica existente entre crianças. Assim, destaca-se a importância de adaptar as estratégias de resolução de conflitos ao contexto específico e ao grupo. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), embora as crianças desempenhem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, cabe ao educador criar experiências significativas, ajustando-as às necessidades e características do grupo, e mediando os significados que emergem dessas vivências. Não obstante, gostaríamos de salientar um dos comentários da educadora coordenadora ao relatar que a frequência e a intensidade dos conflitos variam consoante o decorrer do ano e das idades entre crianças, referindo que “(...) no início do ano [os conflitos são] sempre muito mais frequente[s] do que depois na continuação do ano” (E1 - Educadora Coordenadora: Paula, 2024). O facto de no início do ano letivo as crianças ainda se encontrarem em fase de adaptação ao ambiente e às regras, poderá influenciar a existência de mais conflitos. Porém, à medida que as mesmas se vão familiarizando com o ambiente e entre si, tendencialmente, a frequência dos conflitos diminui, refletindo uma maior adaptação e integração.

Neste sentido, Webster-Stratton (2018) refere que é fundamental que o educador encoraje e elogie as crianças mais novas quando utilizam competências amigáveis de jogo, dando especial atenção àquelas que revelam impulsividade, hiperatividade, dificuldades de atenção ou que se encontram socialmente isoladas. Assim, as crianças mais novas, devido a encontrarem-se em fases iniciais de desenvolvimento social e emocional, tendem a ter mais dificuldades em gerir os conflitos, tal como refere a

educadora cooperante ao mencionar que “alguns deles não sabem lidar com as frustrações e é exatamente por aí que nós precisamos de investir, tentando procurar estratégias para ultrapassar” (E3 - Educadora Cooperante: Celeste, 2024). Este testemunho reforça a importância de promover competências socioemocionais desde cedo, auxiliando as crianças a reconhecer e a gerir os seus sentimentos. Contudo, à medida que vão crescendo as suas habilidades de comunicação e resolução de conflitos também melhora e, como tal, a intensidade e frequência dos conflitos tendem a diminuir igualmente.

As entrevistas realizadas às crianças vieram comprovar as perceções das educadoras, em simultâneo, evidenciaram que as próprias crianças reconhecem as razões que estão na origem dos conflitos. Do ponto de vista das mesmas, a origem dos conflitos surge associada, sobretudo, a episódios de agressão ou à retirada de brinquedos (Maria, Martim e Manuel). Nestes casos, é frequente recorrerem à intervenção de um adulto. A criança Manuel, por exemplo, afirmou “Nunca aconteceu isso” (E9 - Criança: Manuel, 2024) quando questionada se costuma se chatear com os colegas e se sim o que costuma fazer, o que pode indicar ausência de conflitos ou uma perceção distinta face ao grupo. Já a criança Francisca (2024) referiu que os conflitos acontecem porque os amigos “não me tratam bem”, acrescentando que “uma palmada não é fazer mal”, revelando, assim, uma noção própria do que considera ser aceitável dentro da amizade. Posto isto, podemos constatar que com base nas situações de conflitos apercebemo-nos que existe cada vez mais a necessidade de promover, desde cedo, competências socioemocionais que ajudem as crianças a reconhecer e a gerir os seus sentimentos. Com o crescimento, as suas capacidades comunicativas e de resolução de problemas tendem a melhorar, o que contribui para a diminuição da intensidade e da frequência dos conflitos (Webster-Stratton, 2018).

### ***6.3 ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS***

Na categoria relativa às estratégias de resolução de conflitos, as entrevistas às educadoras evidenciaram diferentes formas de atuação, oscilando entre abordagens de carácter mais conversacional e outras de natureza mais disciplinar. A educadora Júlia (educadora da instituição) destacou a importância do diálogo, sublinhando que, quando as crianças não conseguem resolver sozinhas, a sua intervenção passa por conversar com elas, explicando a situação, o que geralmente conduz à aceitação e ao

esquecimento do conflito. Já a Celeste, educadora cooperante, mencionou que “Se for uma situação em que tenha havido, por exemplo, mais tipo ato de “violência”, um empurrar ou um tirar o brinquedo à força, aí, zango-me um bocadinho mais a sério, ponho-o sentado e digo mesmo a palavra castigo” (E3 - Educadora Cooperante: Celeste, 2024). Este equilíbrio entre diálogo e disciplina traduz a flexibilidade necessária para ajustar a intervenção à natureza e gravidade do conflito, aspeto este salientado pelas três educadoras.

As crianças, por sua vez, reconhecem o papel central dos adultos na gestão e resolução dos conflitos, identificando educadoras, auxiliares e mestrandas como figuras a quem recorrem em momentos de tensão (Maria, Tiago, Martim e Francisca). Algumas, como Maria, Martim, Francisca e Manuel, associaram a intervenção adulta também à aplicação de castigos, o que revela uma perceção mais punitiva dessa intervenção, em contraste com outras crianças que salientaram o diálogo ou a ajuda para resolver problemas. Ainda assim, a tendência predominante é a de solicitar apoio adulto sempre que estão envolvidas ou testemunham disputas (Maria, Tiago, Martim, Francisca e Manuel).

Não obstante, também surgiram evidências de que as crianças começam a ensaiar formas próprias de resolução de conflitos. A criança Manuel, por exemplo, relatou um episódio em que, ao presenciar uma disputa em casa por causa de um brinquedo, pediu a intervenção da mãe, que interveio diretamente com uma repreensão. Este testemunho sugere um início de compreensão sobre a necessidade de mediação em situações de tensão, ainda que o recurso a figuras de autoridade continue a ser predominante.

As observações realizadas e as entrevistas às crianças permitiram identificar padrões de interação que revelam, simultaneamente, uma compreensão inicial das regras sociais e a emergência de competências básicas de resolução de disputas. De facto, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016) e Webster-Stratton (2018), crianças em idade pré-escolar já demonstram estratégias iniciais de mediação, como recordar regras, sugerir alternativas ou tentar intervir em favor de colegas, competências que devem ser incentivadas e orientadas pelos adultos de forma a fortalecer a autonomia na gestão de conflitos.

Neste sentido, a comunicação clara e a empática mostrou-se essencial. Uma das educadoras refere “a maioria das crianças até aceita, se nós conversarmos com elas, se

nós lhes explicarmos até aceitam [a intervenção do adulto no momento de conflito]” (E2 - Educadora da instituição: Júlia, 2024). Questionar as crianças envolvidas, escutar ativamente as suas versões e incentivar a expressão dos sentimentos favorece resoluções mais eficazes e compreensivas (Sim-Sim et al., 2008). A valorização da escuta e do diálogo ajudou ainda a reduzir frustrações e a promover um clima de respeito e entendimento mútuo (Oliveira et al., 2021).

#### **6.4 EVOLUÇÃO DO GRUPO FACE AOS CONFLITOS**

No que diz respeito à evolução do grupo face aos conflitos, observa-se um consenso entre as educadoras quanto à importância de permitir que as crianças desenvolvam autonomia na resolução dos seus próprios conflitos. O papel do educador, nestas situações, deve ser, sobretudo, uma figura de apoio e de moderação, intervindo apenas quando necessário. Como refere a educadora Paula, o essencial é “estar a observar e dizer-lhe ‘Tenta resolver’” (E1 - Educadora Coordenadora: Paula, 2024), ao qual a educadora Júlia acrescenta que procura dar oportunidade às crianças para explicarem o que se passou e conversarem entre si, situação que frequentemente culmina no pedido espontâneo de desculpa. Também a educadora Celeste sublinhou que, muitas vezes, vai observando e procura perceber “o que é que eles tentam fazer para resolver aquilo, às vezes, lá fora na rua, acontece mais que alguém me vem dizer algo e, acabo por ficar a olhar para eles e o colega que fez mal acaba por abraçar e pedir desculpa” (E3 - Educadora Cooperante: Celeste, 2024).

Apesar do destaque na autonomia, as educadoras destacam igualmente a pertinência da simples presença do adulto como elemento de segurança e conforto (Lopes da Silva et al., 2016; Webster-Stratton, 2018). Não se trata necessariamente de intervir ou modificar a estratégia adotada pelas crianças, mas de validar as suas iniciativas e transmitir confiança. Tal como refere Celeste, “às vezes, estão à espera que sejamos nós, o adulto, a dar uma palavra, mas acho que nem é uma questão de tentar mudar a estratégia que foi adotada é mesmo só para dar aquele conforto, que nós estamos ali presentes e que assistimos e que estamos ali para apoiar” (E3 - Educadora Cooperante: Celeste, 2024).

Neste sentido, a prática pedagógica deve procurar o equilíbrio entre a autonomia da criança e a intervenção adulta, garantindo que os conflitos sejam resolvidos de forma justa e educativa. Tal como defende Vinha (2000), a intervenção deve assumir sempre

um carácter construtivo, pois o adulto não deve apenas resolver o conflito pelas crianças, mas antes ajudá-las a encontrar soluções, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e fortalecendo competências de convivência social.

Conclui-se, portanto, que a gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar deve assentar numa abordagem integrada, combinando a escuta ativa, a valorização do diálogo, a reafirmação de regras, a oferta de alternativas e a intervenção assertiva quando necessário. O papel do educador é essencial não apenas como mediador, mas também como facilitador de aprendizagens sociais que promovam a construção de cidadãos mais empáticos, comunicativos e preparados para a vida em sociedade (Lopes da Silva et al., 2016; Ramos, 2020). A intervenção baseada na observação, no reforço positivo e na oferta de alternativas viáveis contribui para um ambiente de aprendizagem harmonioso, onde as crianças aprendem a negociar, a respeitar os outros e a cooperar para o bem comum.

## **CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO**

### ***7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO***

O presente estudo procurou analisar as práticas de gestão de conflitos em contexto de Educação Pré-Escolar, com base em entrevistas realizadas a educadoras e crianças e à descrição dos conflitos observados, destacando temas recorrentes e abordagens diversificadas.

Um outro aspeto identificado que consideramos relevante, foi a importância da flexibilidade nas estratégias de resolução de conflitos. As educadoras mencionam utilizar uma combinação de abordagens, nomeadamente, por intermédio da conversa e de mediação até, inclusive, abordagens mais disciplinares, como será o caso do castigo. Esta dita flexibilidade é fundamental, de modo, a responder às diferentes naturezas dos conflitos, aos respetivos contextos, tal como ao grupo. A adaptação das estratégias conforme a gravidade e o tipo de conflito está em consonância com o defendido por Cunha e Monteiro (2018), bem como com a abordagem situacional, que enfatizam a importância de ajustar as respostas de acordo com o contexto e com os envolvidos.

A autonomia das crianças na resolução dos conflitos também surgiu como um tema central nas entrevistas. As educadoras demonstraram reconhecer a importância de permitir que as crianças assumam um papel ativo na resolução dos seus próprios conflitos, promovendo a autonomia e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Contudo, as entrevistas também destacam o papel do educador enquanto mediador no decorrer do processo. Esta dualidade é bem explorada pela teoria da Aprendizagem Socioemocional (SEL) e pelas práticas de mediação de conflitos, que sustentam que o apoio dos educadores é fundamental para garantir que o ambiente de aprendizagem permaneça positivo e seguro para todos.

Relativamente aos tipos e à frequência dos conflitos, foi relatada nas entrevistas a complexidade e a diversidade de interações possíveis no mesmo ambiente de Educação Pré-Escolar. As observações das educadoras estão de acordo com o defendido por Jares (2002) e Cunha e Monteiro (2018), que sugerem que os conflitos são parte natural do desenvolvimento social e cognitivo das crianças, e com Torredo (2000) citado em Cunha e Monteiro (2018), que categoriza diferentes tipos de respostas aos conflitos. A mudança observada na frequência e na intensidade dos conflitos ao longo do ano letivo

e também de acordo com a idade das crianças, vem reforçar a necessidade de adotar uma abordagem adaptativa e dinâmica por parte dos educadores.

Apesar de existirem dissemelhanças na prática das educadoras, conseguimos denotar alguns aspetos comuns que emergem e que se tornam essenciais para o aprimoramento da forma como lidamos com a gestão de conflitos. Primeiramente, constatou-se que existe uma necessidade clara de formação contínua incidente na área de gestão de conflitos. Apesar de as educadoras não mencionarem expressamente sentir falta deste tipo de formação, esta poderá ser essencial na forma como encaramos os conflitos e, como devemos proceder quando os mesmos acontecem. Deste modo, enquanto profissionais de educação torna-se fundamental procurar formações contínuas que abordem diferentes temáticas, sendo que se trata de uma atualização e de aprimoramento das práticas pedagógicas. Esta ausência de formação adequada poderá limitar a eficácia das estratégias utilizadas e influenciar diretamente na forma de os educadores intervirem de forma mais eficaz e adaptadas às necessidades das crianças, não só das envolvidas, mas como as que as rodeia.

Relacionando os dados das entrevistas realizadas com a fundamentação teórica, o estudo revela que a gestão de conflitos em idade Pré-Escolar trata-se de um processo complexo que requer não apenas estratégias pré-definidas, mas sim, uma adaptação contínua às circunstâncias de cada grupo de crianças e ao ambiente em si. A dualidade entre a autonomia por parte das crianças e do papel de mediador do educador é essencial no desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos nas crianças.

## ***7.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO***

Apesar da relevância dos dados recolhidos e do aprofundamento da análise efetuada, este estudo apresenta limitações inerentes que devem ser reconhecidas, uma vez que tais fatores impactam na abrangência das suas conclusões e a sua aplicabilidade a outros contextos educacionais.

Em primeiro lugar, a minha falta de experiência enquanto investigadora tornou-se evidente, dado que a forma como me posicionava e interagía com o grupo, incluindo certas intervenções e observações que ia fazendo, poderá ter condicionado, ainda que de forma involuntária, a forma como as crianças se envolveram nas tarefas e no próprio processo de resolução. Um aspeto adicional a ser considerado prende-se com o papel do

observador e o possível efeito da sua presença no comportamento das crianças e dos adultos. Mesmo adotando uma postura discreta e nem sempre intrusiva, é plausível que a consciência de estarem a ser observados tenha modificado as ações dos participantes, levando-os a exibir condutas mais controladas ou estrategicamente "adequadas" à situação. Esta potencial reatividade pode ter condicionado a fluidez de certas interações, impactando e a genuinidade dos dados recolhidos.

Além disso, a abordagem qualitativa da pesquisa, com foco na observação de um grupo limitado de crianças e entrevistas realizadas num contexto específico, restringe a representatividade dos seus resultados. As formas como os conflitos se manifestaram, as estratégias utilizadas para os resolver e os tipos de intervenção dos adultos são suscetíveis a diferenças consideráveis conforme o grupo de crianças, o ambiente educativo, a cultura defendida pela instituição e o perfil dos adultos envolvidos. Portanto, embora as informações obtidas ofereçam percepções pertinentes sobre como as crianças gerem os conflitos e a forma como os adultos atuam, não se devem assumir como algo comum a todas as circunstâncias em Educação Pré-Escolar.

Além disso, o tempo de observação foi delimitado, o que pode ter condicionado a diversidade de situações presenciadas. A gestão de conflitos é um processo que se desenvolve dinamicamente, profundamente influenciado pelas rotinas do grupo, pelas relações estabelecidas entre as crianças e pelas fases de desenvolvimento e aprendizagem individual. Deste modo, um período de acompanhamento mais extenso poderia ter proporcionado uma compreensão mais aprofundada e abrangente das práticas e reações das crianças e dos adultos face a diferentes situações quotidianas.

Por outro lado, as entrevistas realizadas às crianças, embora tenham sido fundamentais para compreender as suas perspetivas sobre os conflitos e as regras sociais, em algumas em particular, podem ter sido condicionadas por limitações no desenvolvimento linguístico e na capacidade de verbalização das crianças em idade Pré-Escolar. Assim, poderá contribuir para um certo grau de subjetividade na análise dos dados.

Em suma, estas limitações apresentadas não invalidam as contribuições deste estudo, mas reforçam a exigência de interpretações contextualizadas e a continuidade de investigações, que explorem de forma mais abrangente e diversificada as práticas de

gestão de conflitos em contextos educativos, envolvendo diferentes perfis de crianças, de educadores e das realidades institucionais.

### ***7.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES***

Tendo em conta as limitações identificadas neste estudo e a complexidade inerente à gestão de conflitos em contextos de Educação Pré-Escolar, abrem-se diversas possibilidades para investigações futuras. O objetivo será sempre o de aprofundar e ampliar o conhecimento sobre esta temática.

Uma sugestão inicial concentra-se na realização de estudos longitudinais, que observem as crianças por um período mais extenso. Tal monitorização capacitaria a observação da progressão das competências socioemocionais e do desenvolvimento das estratégias de resolução de conflitos, bem como a persistência da influência das intervenções dos adultos. Adicionalmente, esta abordagem poderia esclarecer como as alterações no grupo, nos educadores ou no espaço físico influenciam as dinâmicas de relacionamento. Adicionalmente, seria pertinente ampliar a amostra de participantes, incluindo uma variedade de instituições de Educação Pré-Escolar. Esta medida possibilitaria a análise comparativa de práticas educativas, modos de intervenção e conceções das crianças sobre o conflito, promovendo, assim, uma compreensão mais vasta e fidedigna do fenómeno.

Além do exposto, seria valioso investigar mais a fundo o papel do educador como mediador e facilitador das interações sociais. Investigações que se debrucem sobre as práticas de formação continua dos mesmos, ou que observem as suas estratégias específicas de mediação em distintos cenários, poderiam oferecer contribuições significativas para o desenvolvimento profissional e a otimização da prática pedagógica.

Por fim, a análise de interações entre pares através de grelhas de registo dos conflitos, realizada em conjunto com a educadora, poderia representar uma metodologia bastante enriquecedora. Tal abordagem permitiria uma reflexão crítica conjunta sobre as intervenções pedagógicas, abrindo caminho para a descoberta de novas formas de ação perante os conflitos no dia a dia educativo.

As sugestões apresentadas não pretendem encerrar o debate sobre o potencial de investigação do tema, pelo contrário, realçam a riqueza e pertinência da gestão de

conflitos na infância. A sua abordagem exige perspectivas diversas, metodologias complementares e um compromisso contínuo com a construção de ambientes educativos que promovam a justiça, a empatia e o respeito pela individualidade de cada criança.

## **CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO**

A elaboração deste relatório representou uma etapa marcante no meu percurso formativo, refletindo as aprendizagens e transformações que vivenciei ao longo de todo o mestrado. Este processo levou-me a consolidar não apenas conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também a desenvolver um olhar mais atento, sensível e consciente sobre o papel da criança, do educador/professor e da ação educativa.

Ao longo deste caminho, percebi a importância de uma escuta ativa como ponto de partida para uma pedagogia mais sensível e significativa. Escutar, neste contexto, não se limita ao que a criança verbaliza, mas estende-se à observação atenta dos seus gestos, interesses, ações e silêncios. Esta escuta permitiu-me repensar o planeamento e a avaliação, compreendendo-os como processos dinâmicos, nos quais a voz da criança tem um lugar central. Quando se dá espaço à criança para se expressar e participar, ela envolve-se de forma mais profunda, sente-se valorizada e constrói aprendizagens com maior sentido.

Esta prática exigiu de mim uma postura reflexiva constante, onde fui desafiada a abandonar ideias mais tradicionais e a abrir espaço a modelos participativos, nos quais a criança é vista como um ser competente, curioso e capaz de construir conhecimento. Aprendi a maravilhar-me com os pequenos detalhes do quotidiano, a valorizar as descobertas espontâneas e os momentos não planeados, que tantas vezes se revelam os mais significativos.

A investigação que desenvolvi reforçou esta transformação. Aprofundei a minha compreensão sobre a importância do envolvimento ativo das crianças no seu processo educativo e sobre o papel do educador como mediador, investigador e aprendiz. Ao acompanhar de perto situações de conflito, compreendi que estas não devem ser vistas como momentos negativos, mas sim como oportunidades ricas em aprendizagens e desenvolvimento. Os conflitos são parte natural das interações e, quando mediados com

sensibilidade, permitem às crianças construir competências como a empatia, a negociação e o respeito pelo outro. Assim, esta investigação ajudou-me a perceber que as crianças, mesmo em idade Pré-Escolar, são capazes de encontrar soluções, de escutar os colegas e de expressar as suas emoções de forma cada vez mais ajustada, quando se sentem seguras e apoiadas.

Este percurso permitiu-me também crescer muito enquanto profissional e enquanto pessoa. Descobri que ser educadora/professora é um compromisso contínuo com a escuta, com a reflexão e com a construção conjunta de saberes. Encontrei no diálogo com as crianças, com as famílias e com os colegas um espaço de aprendizagem recíproca. Aprendi que educar é também partilhar, questionar e estar disponível para mudar.

Termino este relatório com a certeza de que esta foi uma viagem exigente, mas profundamente transformadora. Levo comigo a convicção de que a educação deve ser construída com as crianças e não apenas para elas. Quero continuar a procurar, a investigar, a escutar e a crescer. Mas acima de tudo, quero ser uma educadora/professora presente, atenta e comprometida com o direito das crianças a serem ouvidas, respeitadas e envolvidas em tudo aquilo que diz respeito às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A., & Abad T. M. (2022). Análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. *Alternativas cubanas en Psicología*, 10(8), 24-32. <https://acupsi.org/wp-content/uploads/2022/03/03-Analisis-contenido-AAbad-TMarques.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Almeida, L. M., Torres, C. I. O., Seixas, N. R. M., Santos, D. B., & Silva, C. D. D. (2023). A importância das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem em ciências. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, 13(2), 54–71. [https://www.researchgate.net/publication/373494326\\_A\\_IMPORTANCIA\\_DAS\\_TECNOLOGIAS\\_DA\\_INFORMACAO\\_E\\_COMUNICACAO\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_ENSINO\\_E\\_APRENDIZAGEM\\_EM\\_CIENCIAS](https://www.researchgate.net/publication/373494326_A_IMPORTANCIA_DAS_TECNOLOGIAS_DA_INFORMACAO_E_COMUNICACAO_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM_EM_CIENCIAS)
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp.53-71). Almedina.
- Alonso, M. L. G., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projeto de gestão flexível do currículo*. Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20821>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75 – 86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em creche*. (1º ed., pp. 71-91). Porto Editora.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Barroso, M. A. A. (2021). *Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento da Criatividade – Potencialidades da colaboração no desenvolvimento de capacidades criativas nas crianças*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78625/1/Maria%20Albina%20Araujo%20Barroso.pdf>
- Behlau, M., Moreti, F., & Pontes, P. (2018). *Higiene Vocal: Cuidando da voz*. Thieme Revinter.
- Boqué, M. C., Corominas, Y., Escoll, M., & Espert, M. (2021). *Hagamos las paces: Gestión de la convivencia y mediación de conflictos en Infantil*. Octaedro. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788418083709.pdf>
- Branco, M. L. (2011). *A Escola – Comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Instituto Piaget.
- Camargo, C., Camargo, M., & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284/1262>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. (1.ª ed.). Editora Guerra & Paz.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Costa, R., & Costa, A. L. (2024). Desenho das Aprendizagens em Contextos de Educação a Distância. In S. M. Lopes, S. Faria, e S. S. Monteiro (Eds.),

*Metodologias e Práticas Educativas no Ensino Superior: Visões Multidisciplinares*. Edições Almedina.

Costa, S. L., Duque, I., & Martins F. (2020). Reciclagem e literacia estatística: Uma prática interdisciplinar. *Revista APEDUC Journal*, 1(1), 129-141. <https://apeducrevista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/35/9>

Coutinho, C. P (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais de Humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Factor.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 24(31), 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt>

Dantas, A. R. (2016). Análise de conteúdo: Um caso de aplicação ao estudo dos valores e representações sociais. In M. Lisboa (Ed.), *Metodologias de investigação sociológica* (pp. 261-286). Edições Húmus. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/26257/1/Ana\\_Roque\\_Dantas\\_analiseconteudo\\_metodologias.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/26257/1/Ana_Roque_Dantas_analiseconteudo_metodologias.pdf)

Delgado C., Mendes, F. & Mata-Pereira, J. (2022). *Raciocínio Matemático nos 1.º e 2.º ciclos: Números*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Dias, I. S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1330>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House USA.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Resolução de problemas e modificação de comportamento. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), p.107–126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>

Espelage, D., & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na Escola: A indisciplina em sala de aula*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Fazenda, I. (2000). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Papyrus Editora.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Instituto Universitário de Lisboa. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/TextoApoio1\\_Para%20uma%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Melhoria%20das%20Pra%CC%81ticas%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Pedago%CC%81gica.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/TextoApoio1_Para%20uma%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Melhoria%20das%20Pra%CC%81ticas%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Pedago%CC%81gica.pdf)
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. (1.<sup>a</sup> ed.). Leya Educação.
- Fialho, M., & Aguiar, C. (2017). Escala de Avaliação das Estratégias Sociais: Um estudo de validação com crianças em idade pré-escolar. *Análise psicológica*, 1(35), 101-115.
- Figueiredo, M. C., & Amendoeira, J. (2018). *O estudo de caso como método de investigação em enfermagem*. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, VI(2), 102-107. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/download/16137/14378/63022>
- Fochi, P. (2021). Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In F. Santiago, & T. A. Moura (Org.), *Infâncias e Docências: Descobertas e Desafios de Tornar-se Professora e Professor*, pp. 139-160. Pedro & João Editores. [https://www.researchgate.net/publication/354386241\\_Documentacao\\_pedagogica\\_como\\_estrategia\\_de\\_transformacao\\_pedagogica\\_planejamentos\\_e\\_ciclos\\_de\\_comunicacao\\_difusa](https://www.researchgate.net/publication/354386241_Documentacao_pedagogica_como_estrategia_de_transformacao_pedagogica_planejamentos_e_ciclos_de_comunicacao_difusa)
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto Editora.

- Garcia, A., & Pereira, P. C. C. (2008). Amizade na infância: um estudo empírico. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9, p.25-34.  
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a04.pdf>
- Gazire, E., & Rodrigues, F. (2012) Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 7(2), 187-196.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p187/23460>
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Guimarães, M. S., & Maciel, C. M. L. A. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-12.  
[https://www.researchgate.net/publication/367879770\\_A\\_afetividade\\_na\\_relacao\\_professor-aluno\\_Alicerces\\_para\\_a\\_aprendizagem\\_significativa](https://www.researchgate.net/publication/367879770_A_afetividade_na_relacao_professor-aluno_Alicerces_para_a_aprendizagem_significativa)
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Imaginário, S., Jesus, S., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 91-105.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34163>
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Edições Asa.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lagartixa, C. & Alves, M. (2024). *Nos trilhos da Formação Contínua de Professores: Reflexões, olhares e testemunhos*. CENFORMA - Centro de Formação de Montijo

e Alcochete. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2024-02/Nos%20Trilhos%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Cont%C3%ADnua%20de%20Professores%20-%20Reflex%C3%B5es%2C%20olhares%20e%20testemunhos.pdf>

Leitão, C. (2021). A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. In M. Pimentel, E. Oliveira dos Santos (Org.). *Metodologia de pesquisa científica em informática na educação: Abordagem qualitativa* (pp.1-28). Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação. <https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2021/10/livro3-cap7-Entrevista.pdf>

Leite, B. (2022). Considerações finais: Leitura Comentada. In Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (Org.), *A voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores de infância* (pp. 171-175). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Leite, S. A. (2017). O caderno de leitura: Um recurso a explorar. *Revista Dobra, 1*. [https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/sara\\_leite.pdf](https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/sara_leite.pdf)

Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Universidade de Aveiro.

Lewis, R., & Lovegrove, M. N. (1987). What students think of teachers' classroom control techniques: results from four studies. In N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New Directions on Educational Psychology* (pp. 93-113). The Falmer Press.

Lima, E. (2019-2022). *Sebenta / Guia de Apoio*. Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5222/1/Sebenta%20Apoio%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20CI%adnica%20I.pdf>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Lopes, J. M., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Factor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Machado, E. A. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, pp.47-58.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc\\_marco2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf)
- Marques, T. (2011). *Clínica da Infância*. Oficina do Livro.
- Martinelli, S. C., Muelle-Zúñiga, N. & Alves, L. J. (2022). Ambiente de aprendizagem em sala de aula e Desempenho escolar. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26(3), 1-17. <http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/21aaf282-5.pdf>
- Martins, F., Vale, V., Coelho, A., Duque, I. & Pinho, L. (2017). *Educação Pré-Escolar e Literacia Estatística: A criança como investigadora*. Psicosoma.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M- C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Metas Curriculares de Português (2012). *Carnos de Apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Direção Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf)

Minayo, M. C. (2007). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*.

Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439/3910>

Ministério da Educação (Ed.). (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Molina, M. J. (2013). *Socorro, sou professor!*. Bookout.

Moran, J. M. (2008). *Aprendizagem significativa*. Educação transformadora – Fundação Ayrton Senna. [https://moran.eca.usp.br/textos/educacao\\_inovadora/significativa.pdf](https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf)

Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3: Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.

Morroche, C. C., & Hammes, L. J. (2019). Desafios para resolução de conflitos na Educação Infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad*, 5, (4). 1-12.

[https://www.researchgate.net/publication/332882497\\_Desafios\\_para\\_resolucao\\_d\\_e\\_conflitos\\_na\\_Educacao\\_Infantil](https://www.researchgate.net/publication/332882497_Desafios_para_resolucao_d_e_conflitos_na_Educacao_Infantil)

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, L. M. G., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.  
<https://iconline.ipleiria.pt/entities/publication/bff99ac0-5fd2-4539-87f7-cb26e630136e>
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2024). *Documentar e Avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Investigando a prática na Formação de Educadores de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação (4ª edição)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: *A Escola Vista pelas Crianças*, pp.11-29. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Peralbo, Á. (2012). *O Adolescente Indomável- Estratégias para os Pais Solucionarem os Conflitos*. A Esfera dos Livros.

- Pereira, A. (2020). *Gestão e disciplina no ensino básico: Teorias e práticas em contexto de sala de aula*. Porto Editora.
- Pereira, I. S. P. (2003). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4451>
- Petená, G. M. (2021). O espaço como educador: um olhar para Reggio Emilia. In Centro Educacional sem Fronteiras (Ed.), *Revista mais educação* (pp. 824-832). Editora Centro Educacional Sem Fronteiras. <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n4-junho-2021/74>
- Piconez, S. (2012). A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In Stela C.B Piconez, *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*, - 24º ed. Campinas, SP: Papirus.
- Pikler E., & Tardos, A. (2022). *Crescer Autônomo*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebês em Infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Poulou, M. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher–Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions. *Early Childhood Educ J*, pp. 427-435. [https://www.researchgate.net/publication/303894383\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning\\_and\\_Teacher-Student\\_Relationships\\_Preschool\\_Teachers'\\_and\\_Students'\\_Perceptions](https://www.researchgate.net/publication/303894383_Social_and_Emotional_Learning_and_Teacher-Student_Relationships_Preschool_Teachers'_and_Students'_Perceptions)
- Ramos, V. (2020). *Como Lidar com os Problemas de Comportamento das Crianças: Guia para professores, pais e educadores*. Pactor.

- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). *Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida*. Associação Portuguesa de Psicologia, 19, pp. 139-167. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/download/401/161>
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Ribeiro da Silva, C. M., & Abreu, J. M. (2018). O jogo pedagógico e a expressão plástica na motivação das aprendizagens escolares: Contributos do projeto curricular integrado. *Revista Praxis, Vitória da Conquista, Educacional, 14(30)*, 200-228. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4368>
- Rios, J. (2021). Estudo de Caso: Método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In: Moreira, A. Sá, P. Costa, A. P. Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B., & Soares, T. (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos (vol.1)* (pp. 13-31). UA editora. <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.
- Sampaio, S. (2017). *As oportunidades de participação das crianças de três anos numa sala heterogénea*. Universidade do Minho.
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. S. (2013). Planificar em creche...que sentido?. In Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (Ed.), *II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos de Educação* (pp. 472-473).
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and Cognitive Abilities. *Association for Psychological Science, 14(6)*, p.317-320. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x>
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.

- Silva, A. R. M. (2022). A relação afetiva adulto-criança em creche e jardim de infância. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43189/1/Ana%20Rita%20Machado%20Silva%20-%20Projeto%20de%20Investigac%CC%A7a%CC%83o%20versa%CC%83o%20final.pdf>
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Colibri.
- Silva, A. L. G., & Fazenda, I. C. A. (2018). Interdisciplinaridade na formação de professores: Aspectos da arte na cultura indígena terena. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP*, 1(5), 113-122.  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/7356>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Sobral, C., & Caetano, A. P. (2021). *O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz*. *Jornal Jurídico*.  
<https://revistas.ponteditora.org/index.php/j2/article/view/319/243>
- Sobral, C., (2015). Mediação de conflitos em contexto de educação de infância. *Interacções*, 28, p.127-152. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8495>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Factor.
- Sousa, S. M. O. (2013). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar. [Dissertação de Mestrado em Educação

Especial-Intervenção Precoce na Infância]. Universidade Fernando Pessoa.  
<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3992>

Souza, A. V. P. (2024). Desvendando a indisciplina: percepções da gestão escolar. *Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior de Amapá*, 5(6), p.119-144.  
<https://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma/article/view/140>

Thompson, R. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, pp. 269-307.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e Protocolos Facultativos*.  
Comité Português para a UNICEF.  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a\\_o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (Eds.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp.161-176). Campo das Letras.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Edições Almedina.

Vinha, T. P. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista do Cogneime*, 14, pp. 15-38.  
<https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/wp-content/uploads/2020/10/O-Educador-e-a-Moralidade-Infantil-numa-Perspectiva-Construtivista-Telma-Vinha.pdf>

Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios Edições.

William, D. (2007). Keeping learning on track. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Information Age Publishing.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

### **Legislação utilizada**

Decreto-lei, n.º 147/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I Série A, n.º 133/1997, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Decreto-Lei n.º 22/2014 do Ministério da Educação. (2014). Diário da República: I Série, n.º 29/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-122826455>

### **Documentos produzidos ao longo do mestrado citados neste relatório**

Lopes, R. F. R. (2024). *Reflexão Individual. Didática da Educação de Infância – Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Leiria.

Marques, L. & Lopes, R. (2023). *Caracterização do Contexto Educativo – [REDACTED]*. Instituto Politécnico de Leiria.

Marques, L. & Lopes, R. (2023). *Reflexão sobre as semanas de Observação*. Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Instituto Politécnico de Leiria.

Marques, L. & Lopes, R. (2024). *Caracterização do Contexto Educativo – [REDACTED]*. Instituto Politécnico de Leiria.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE I – REFLEXÃO DA 1ª SEMANA – 25 A 04 DE OUTUBRO DE 2023**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-nos proposta a elaboração da presente reflexão acerca da observação realizada nos dias 25, 26 e 27 de setembro e 2, 3 e 4 de outubro, que teve como princípios norteadores, a observação direta, a análise e a reflexão sobre o ambiente educativo. No decorrer desta reflexão, pretendemos refletir essencialmente sobre as nossas expectativas e aprendizagens efetuadas, bem como a interação com as crianças e com a restante comunidade educativa.

O contexto de creche foi uma novidade, uma vez que nunca trabalhamos com estas faixas etárias, contudo a curiosidade sentida foi imensa, apesar de trazer também alguns medos e receios pelo facto de as crianças poderem não se adaptar à presença das estagiárias na sala de atividades, não querendo interagir devido a sermos desconhecidas. No entanto, esses medos e receios passaram nos primeiros instantes, pois a adaptação das crianças foi incrível, não estranharam a nossa presença, estavam calmas e bastante recetivas, imitando as nossas ações, como forma de se expressarem e comunicar connosco.

No primeiro dia, deslocámo-nos à Instituição e pudemos desfrutar do primeiro contacto, onde fomos bem-recebidas por toda a comunidade educativa, tendo a coordenadora, muito prestável, se disponibilizado para realizar uma visita guiada pelo piso correspondente à Educação Pré-Escolar. Na sala de atividades, a educadora recebeu-nos de uma forma delicada, tendo o cuidado de falar um pouco sobre a rotina das crianças e de algumas características das mesmas. Esta partilha revelou-se muito importante no decorrer da nossa observação, pois é possível compreender melhor as necessidades de cada um, tal como refere Estrela citado por Tutorato (2014), a “observação tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (p.8).

No decorrer destes dias foi possível observarmos que a comunicação realizada pelas crianças do grupo passa apenas por referirem palavras básicas e soltas (como por exemplo, sim, não, mãe, pai, nomes de alguns animais, entre outras). No segundo dia de observação foi-nos possível assistir a uma pequena demonstração de uma atividade extracurricular lecionada por dois elementos da Escola de Artes SAMP, ligada à

vertente musical. Durante a mesma observamos que o grupo de crianças sentiu um grande estímulo por intermédio de músicas e sons reproduzidos de diferentes formas (instrumentos musicais, ritmos corporais, entre outros). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), observar as crianças, enquanto grupo e enquanto seres individuais, conhecendo os seus interesses, dificuldades e capacidades são meios essenciais para compreender melhor cada um e adequar a nossa prática educativa visando corresponder às suas necessidades.

O desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade encontra-se muito presente ao longo da rotina do grupo de crianças, principalmente no momento das refeições, uma vez que apresentam alguma destreza no manuseamento da colher, o que contribui para o desenvolvimento da motricidade fina, embora ainda exista algum derrame de comida sobre o babeto. No que concerne à motricidade grossa, o grupo tem vindo a demonstrar uma constante evolução por intermédio do afastar e arrumar a cadeira. Desta forma, e tal como refere Jones (2021), é fundamental proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças por intermédio de pequenas tarefas presentes na sua rotina, auxiliando na estrutura e organização do seu pensamento.

No terceiro dia de estágio, a educadora proporcionou às crianças um momento de exploração de caixas de cartão. Posteriormente, quando a concentração já não se encontrava inteiramente direcionada às caixas, nós, estagiárias e educadora, colocamos duas crianças sentadas em cada uma das caixas com o intuito de formar um comboio (figura 1). Posto isto, verificamos que as crianças tiveram boa adesão ao momento de descoberta, tanto que algumas colocaram-se dentro e por cima das caixas. Esta atividade surgiu com base numa observação da educadora após ter verificado o interesse das crianças em se colocarem dentro das caixas de arrumação que existem no interior da sala e, como tal, teve como objetivo facultar caixas maiores para que as crianças se pudessem colocar dentro das mesmas e explorá-las de acordo com os seus interesses. Este momento relacionou-se com alguns dos objetivos plasmados no Projeto Educativo da Instituição, nomeadamente, no que concerne à estimulação da reutilização de diversos materiais.



**Figura 15**

*Exploração das Caixas de Cartão - Comboio*

De acordo com Post & Hohmann (2011), o contacto das crianças com materiais não-estruturados permite, de forma livre e diversificada, a exploração e própria interpretação das diferentes potencialidades do material, tanto que Rosa (2018) complementa referindo que, “A aprendizagem ativa tem como objetivo que cada criança aprenda pela sua própria ação, vivendo experiências diretas e imediatas, de forma a construírem o conhecimento dando deste modo sentido ao meio envolvente.” (p. 23-24).

A observação apresenta um maior destaque nesta faixa etária, pois observar implica bem mais do que simplesmente olhar, isto é, devemos realizar de forma involuntária reflexões que nos permitam melhorar a nossa prática enquanto profissionais que visam compreender e conhecer as crianças como um ser único.

Por meio da observação procuramos perceber quais os interesses e necessidades sentidas pelo grupo de crianças, para que mais tarde nos fosse útil no momento de planificar, tal que,

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família (Parente, 2012, p. 6).


Em suma, aprendemos que num ambiente educativo estamos constantemente a observar, a refletir e a analisar o que nos rodeia para nos consciencializarmos das nossas falhas e com isso evoluir. Enquanto futuras educadoras/professoras é importante refletirmos acerca deste processo de observação, uma vez que nos leva ao conhecimento das formas como as crianças interagem umas com as outras e aquilo que lhes desperta mais interesse e curiosidade, o que permite ver cada criança como um ser único, que apresenta as suas características individuais, devendo ser respeitadas. Para tal, tem de haver a necessidade de adequar a forma de agir, de modo a ir ao encontro das necessidades de cada criança.

## **Referências Bibliográficas**

Ministério da Educação (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>

- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche*. Universidade do Minho.
- Rosa, D. (2018). *O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20042/1/RelatoriodoProjetodeInvestiga%C3%A7ao.pdf>
- Tutorato, A. G. (2014). *Manual de Apoio à Observação*.  
[https://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao\\_2014.pdf](https://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao_2014.pdf)
- Jones, A. (2021). *As rotinas diárias enquanto promotoras do desenvolvimento da autonomia das crianças em creche e jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37674/1/TESE%20-%20Rotinas%20di%C3%A1rias%20como%20promotoras%20da%20autonomia%20das%20crian%C3%A7as.pdf>

## APÊNDICE II – PLANIFICAÇÃO

		<b>Sala de Atividades:</b> Sala 2 <b>Nº de crianças:</b> 20 crianças <b>Idades:</b> 3-6 anos <b>Data:</b> 13, 14 e 15 de maio de 2024		<b>Interveniente:</b> Lara Marques <b>Educadora Cooperante:</b> Sandra Pereira <b>Auxiliar da Ação Educativa:</b> Cristina Ferreira <b>Professor Supervisor:</b> Miguel Oliveira	
<p><b>Contextualização:</b> A seguinte planificação surgiu no seguimento do trabalho de projeto, ao qual pretendemos dar continuidade, questionando às crianças “O descobrimos?” acerca dos animais que se encontram no espaço exterior da nossa instituição. Com isto, pretendemos proporcionar ao grupo diversas saídas de campo e pesquisas através de diversos recursos (livros, enciclopédias, tablets, computador, lupas), isto é, pretendemos que as crianças mobilizem “diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), uma vez que contribui para o desenvolvimento holístico das crianças.</p> <p>Nesta semana procuramos também corresponder aos restantes interesses que o grupo de crianças tem vindo a demonstrar ao longo das semanas anteriores, nomeadamente, a exploração livre de sombras através de diferentes formas. Posto isto, pretendemos que as crianças descubram os diversos movimentos que poderão realizar com o próprio corpo e desenvolvam a sua criatividade e imaginação, uma vez que “A luz convida as crianças a um jogo de descoberta e de imaginação, permitindo um profundo envolvimento, onde a observação e a exploração dos materiais ganham novas perspectivas, potencializando a construção de novas aprendizagens” (Colégio Cubo Mágico, 2013). Além disso, visamos implementar a narração de uma história recorrendo a um suporte diferente do habitual, o teatro de sombras, indo ao encontro da abordagem da sombra, bem como dar voz às crianças, incentivando-as a contar histórias através deste método. Não obstante gostaríamos de ampliar o leque de técnicas de pintura que as crianças conhecem, uma vez que na semana anterior tiveram uma nova experiência de pintura com a tinta congelada, tendo existido feedbacks positivos a este respeito. Assim, tencionamos dar a conhecer a técnica da pintura mágica, a qual acreditamos que surpreenda as crianças pela positiva, sendo este um fator crucial no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.</p>					
ROTINA					
Rotina	Área de Conteúdo/Domínio Intencionalidades Educativas	Aprendizagens a Promover	Descrição da Atividade	Espaço, Recursos Humanos e Materiais	Avaliação
9h – 10h	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Independência e autonomia;</u></li> <li>- Proporcionar momentos para desenvolver o sentido de autonomia na realização das tarefas do dia-a-dia, sensibilizando para questões de higiene, segurança e vida saudável;</li> <li>- <u>Convivência democrática e cidadania;</u></li> </ul>	<p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>	<p>As mestrandas sentam-se na área do tapete com as crianças que, posteriormente, começam por preencher as tabelas (presenças, dia e meteorologia). Posteriormente a mestranda pede ao “amigo do dia” que proceda à contagem de todas as crianças presentes na sala de atividades, distinguindo quantas crianças existem de cada género e diga quantas crianças faltam. De seguida, o “amigo do dia” escolhe a canção do</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades e Casa de Banho.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa;</p>	<p>Observação direta da forma como as crianças se relacionam com os pares e no espaço.</p> <p>Observação direta da forma como as crianças se</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar momentos para desenvolver a atenção;</li> <li>- Proporcionar momentos socio-afetivos e de comunicação com os outros;</li> <li>- Incentivar o respeito pelas regras da sala e pelos outros;</li> <li>- Criar momentos de entajuda com os colegas;</li> </ul> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Domínio da Matemática (Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados);</u></li> <li>- Proporcionar momentos para desenvolver a noção de quantidade, recorrendo à contagem;</li> </ul> <p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Convivência democrática e cidadania;</u></li> <li>- Incentivar o respeito pelas regras da sala e pelos outros;</li> <li>- <u>Independência e autonomia.</u></li> <li>- Proporcionar momentos para desenvolver o sentido de autonomia na realização das tarefas do dia-a-dia, sensibilizando para questões de higiene, segurança e vida saudável.</li> </ul>	<p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>	<p>“Bom dia” (<i>anexo 1</i>) que iremos cantar. Depois, a mestranda cria um momento de diálogo com o grupo de crianças, questionando cada criança individualmente acerca do que fizeram no fim de semana. À posteriori, a mestranda chama o “amigo do dia” para formar o comboio e dirigem-se para a casa de banho, onde fazem a higiene.</p>	<p>Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Tabela de Presenças; Calendário; Tabela da Meteorologia; Caneta Permanente; Canção do “Bom dia”.</p>	<p>comportam no tapete.</p> <p>Observação direta da contagem efetuada por uma criança.</p> <p>Observação direta da forma como as crianças se expressam em grande grupo.</p>
10h – 10h30	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro);</u></li> </ul>	<p>Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático.</p>	<p>De volta à sala de atividades, as crianças sentam-se à mesa e, o “amigo do dia” com</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades.</p>	<p>Observação direta da autonomia do grupo de crianças</p>

	<p>- Proporcionar momentos de jogo simbólico;</p> <p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u>  - Convivência democrática e cidadania;  - Incentivar o respeito pelo outro e pelas regras da sala;</p> <p>- Independência e autonomia;  - Proporcionar momentos para desenvolver o sentido de autonomia no período da refeição;</p>	<p>situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</p> <p>Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>	<p>o auxílio das mestrandas procedem à distribuição da fruta e do leite.</p> <p>Aquando do término do reforço matinal, as crianças podem levantar-se, levando o seu pacote de leite para o ecoponto e a taça da fruta para o lavatório.</p> <p>De seguida, as crianças brincam livremente pelas diferentes áreas da sala, até que todos terminem o reforço matinal.</p>	<p><u>Recursos Humanos:</u>  Educadora;  Auxiliar da ação educativa;  Grupo de crianças;  Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u>  Leite;  Fruta.</p>	no momento da refeição.
<b>APENAS TERÇA-FEIRA - Aula de Dança</b>					
<b>10h15 – 11h</b>					
<b>Atividade</b>					
<b>10h30 – 11h45</b>					
<b>Almoço</b>					
<b>(11h45 – 13h30)</b>					
13h30 – 14h	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u>  - Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro);</p>	<p>Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de</p>	<p>As crianças procedem a um momento de brincadeira livre no parque exterior, que se encontra localizado atrás do edifício.</p>	<p><u>Espaço:</u> Espaço Exterior e Casa de Banho.</p>	<p>Observação direta da forma as crianças se relacionam com</p>

	<p>- Proporcionar momentos de jogo simbólico;</p> <p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u>  - Convivência democrática e cidadania;  - Proporcionar momentos socio-afetivos e de comunicação com os outros;  - Proporcionar momentos de relação entre pares;  - Incentivar o respeito pelas regras do espaço exterior e pelos outros;</p> <p>- Independência e autonomia.  - Proporcionar momentos para desenvolver o sentido de autonomia na realização das tarefas do dia-a-dia, sensibilizando para questões de higiene, segurança e vida saudável.</p>	<p>experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</p> <p>Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>	<p>De regresso, as crianças serão encaminhadas à casa de banho, para que possam realizar as suas higienes e voltar à sala de atividade.</p>	<p><u>Recursos Humanos:</u>  Educadora;  Auxiliar da ação educativa;  Grupo de crianças;  Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u>  Materiais/brinqued os presentes no parque exterior.</p>	os pares e no espaço.
<b>Atividade</b>					
<b>14h – 15h</b>					
15h – 15h30	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u>  - Convivência democrática e cidadania;  - Proporcionar momentos socio-afetivos e de comunicação com os outros.</p>	<p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p>	<p>Finalizada a atividade, a mestranda reúne o grupo de crianças na área do tapete e proporciona às crianças um momento de reflexão onde estas podem falar acerca do</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u></p>	<p>Observação direta das dificuldades sentidas pelas crianças, bem</p>

			que fizeram ao longo do dia, o que aprenderam, quais as dificuldades sentidas, o que gostaram e o que não gostaram.	Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.	como as aprendizagens efetuadas e o que mais gostaram.
--	--	--	---	--	--

ATIVIDADES					
13 de maio					
Rotina	Área de Conteúdo/Domínio Intencionalidades Educativas	Aprendizagens a Promover	Descrição da Atividade	Espaço, Recursos Humanos e Materiais	Avaliação
10h30 – 11h45	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u> - <u>Convivência democrática e cidadania;</u> - Proporcionar momentos socio-afetivos e de comunicação com os outros;</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro);</u> - Proporcionar momentos de jogo simbólico;</p> <p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u></p>	<p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</p> <p>Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p>	<p>As mestrandas preparam o ambiente educativo que terá um lençol pendurado com umas molas e um projetor a emitir luz branca direcionada para o mesmo. Posto isto, a mestranda escurece a sala como forma de incentivar as crianças a explorarem o ambiente. Além disso, encontrar-se-ão no espaço rolos de papel com desenhos, <u>de modo a que</u> as crianças possam explorar o efeito que a luz tem quando atravessa os mesmos. Assim como, explorar a projeção das imagens desenhadas nos mesmos.</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Lençol; Projetor; Computador; Rolos de papel.</p>	<p>Observação direta da forma as crianças se relacionam com os pares e no espaço.</p> <p>Observação direta da forma como as crianças reagem e exploraram as sombras.</p>

	<p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural;</u> - Proporcionar momentos de contacto e exploração de fenómenos naturais causada pela luz.</p>	<p>Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>			
14h – 15h	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro);</u> - Proporcionar momentos de jogo simbólico; - Proporcionar momentos de práticas teatrais de diferentes estilos e géneros. - Envolver a criança no momento de representação dramática;</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</u></p>	<p>Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</p> <p>Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> <p>Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica.</p> <p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p>	<p>A mestranda reúne o grupo de crianças na área do tapete e procede à dramatização da história “A Joaquina Resmungona” de Eric <u>Charle</u> com recurso ao teatro de sombras. Finalizado o teatro, a mestrada cria um momento de diálogo acerca do enredo da história. Posteriormente, questiona as crianças “Alguém quer vir contar a história com o teatro de sombras?”, consoante a resposta das mesmas, a mestranda dá continuação à dinâmica e auxilia-as quando necessário.</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Livro “A Joaquina Resmungona” de Eric <u>Charle</u>; Personagens da história em cartão; Lençol; Projetor.</p>	<p>Observação direta da forma como as crianças se expressam no momento de diálogo.</p> <p>Observação direta da memorização das crianças acerca do retratado na história.</p> <p>Observação direta da criatividade demonstrada pelas crianças</p>

	<p>- Proporcionar momentos de calma e curiosidade no momento da história;</p> <p>- Criar momentos onde as crianças tenham a capacidade de se expressarem e responderem a questões colocadas relativas à história e ao que sentiram;</p> <p>- Proporcionar momentos para desenvolver o conhecimento da língua portuguesa, alargando o vocabulário;</p>	<p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p>			<p>na dramatização da história.</p>
<b>14 de maio</b>					
9h – 9h45	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>- <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais);</u></p> <p>- Incentivar a criação de produções plásticas;</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</u></p> <p>- Proporcionar momentos de calma e curiosidade no momento da história;</p> <p>- Criar momentos onde as crianças tenham a capacidade de se expressarem e responderem a questões colocadas relativas à história e ao que sentiram;</p> <p>- Proporcionar momentos para desenvolver o conhecimento da língua portuguesa, alargando o vocabulário;</p> <p>- Criar momentos onde as crianças identifiquem os elementos sonoros presentes nas palavras (sílabas), de forma lúdica;</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p> <p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</p>	<p>A mestranda cria um momento de diálogo, com o intuito de explicar o que se irá proceder de seguida. “O que acham de cada um de vocês fazer um registo sobre o que descobrimos acerca dos animais do nosso projeto? Querem?”, consoante a resposta das crianças a mestranda organiza o grupo de forma a realizar um acompanhamento mais individualizado no decorrer do registo. Assim, as crianças procedem a um momento de brincadeira livre pelas diferentes áreas da sala, enquanto a mestranda chama duas crianças de cada vez para realizar o registo. Este registo vai consistir num desenho de cada um dos animais e depois num discurso entre a mestranda e a criança, onde a mestranda vai registando o que a criança diz acerca daquele animal.</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades e Casa de Banho.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Folhas A3; Lápis de cor; Canetas de feltro; Caneta.</p>	<p>Observação direta da forma como as crianças se expressam em grande grupo.</p> <p>Observação direta da criatividade demonstrada pelas crianças na sua produção artística.</p> <p>Observação direta dos conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças</p>

	<p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u></p> <p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural.</u></p> <p>- Proporcionar momentos para questionar e refletir sobre os fenómenos do meio físico e natural;</p>	<p>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>			<p>acerca dos animais do projeto.</p>
11h – 11h45	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u></p> <p>- <u>Convivência democrática e cidadania;</u></p> <p>- Incentivar o respeito pelas regras da sala e pelos outros;</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</u></p> <p>- Proporcionar momentos de calma e curiosidade no momento da história;</p> <p>- Criar momentos onde as crianças tenham a capacidade de se expressarem e responderem a questões colocadas relativas à história e ao que sentiram;</p> <p>- Proporcionar momentos para desenvolver o conhecimento da língua portuguesa, alargando o vocabulário;</p> <p>- Criar momentos onde as crianças identifiquem os elementos sonoros presentes nas palavras (sílabas), de forma lúdica;</p>	<p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</p>	<p>Após o término da aula de dança, as crianças são encaminhadas pela professora de dança para a sala de atividades, onde as crianças procedem a um momento de brincadeira livre pelas diversas áreas da sala, enquanto a mestranda chama duas crianças de cada vez para continuar a atividade anterior (registo sobre os animais do projeto).</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Materiais/brinquedos presentes na sala de atividades; Folhas A3; Lápis de cor; Canetas de feltro; Caneta.</p>	<p>Observação direta da forma como as crianças se relacionam com os pares e no espaço.</p> <p>Observação direta da criatividade demonstrada pelas crianças na sua produção artística.</p> <p>Observação direta dos conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças acerca dos</p>

	<p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u> - <u>Conhecimento do mundo físico e natural.</u> - Proporcionar momentos para questionar e refletir sobre os fenômenos do meio físico e natural;</p>	<p>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenômenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>			animais do projeto.
14h – 15h	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</u> - Criar momentos onde as crianças tenham a capacidade de se expressarem e responderem a questões colocadas relativas ao trabalho de projeto; - Proporcionar momentos para desenvolver o conhecimento da língua portuguesa, alargando o vocabulário; - Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhes apoio, de modo a fazê-lo de forma cada vez mais elaborada;</p> <p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u> - <u>Conhecimento do mundo físico e natural.</u> - Proporcionar momentos para questionar e refletir sobre os fenômenos do meio físico e natural;</p>	<p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenômenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>	Já na sala de atividades, a mestranda reúne o grupo de crianças na área do tapete e explica a atividade que se irá suceder “Lembram-se dos cartões que começámos a fazer sobre os animais que vocês escolheram?”, consoante a resposta das crianças a mestranda refere “Temos de os acabar. Agora podemos escrever as informações que já descobrimos sobre os animais.”. Posto isto, as crianças vão brincar livremente pelas diversas áreas da sala, enquanto a mestranda chama uma criança de cada vez para acabar o BI do animal.	<p><u>Espaço:</u> Sala de atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Materiais/brinquedos presentes na sala de atividades; BI dos animais; Caneta.</p>	<p>Observação direta da forma as crianças se relacionam com os pares e no espaço.</p> <p>Observação direta da forma como as crianças se expressam oralmente no momento de diálogo.</p> <p>Observação direta dos conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças acerca dos</p>

	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro);</u> - Proporcionar momentos de jogo simbólico;</p> <p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u> - <u>Construção da identidade e da autoestima;</u> - Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; - Proporcionar momentos de respeito pela diferença e tirar proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem;</p>	<p>Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</p> <p>Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> <p>Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, bem como as suas próprias ideias.</p> <p>Reconhecer e valorizar laços de pertença social.</p>			animais do projeto.
<b>15 de maio</b>					
9h30 – 10h	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</u> - Proporcionar momentos de calma e curiosidade no momento da história; - Criar momentos onde as crianças tenham a capacidade de se expressarem e responderem a questões colocadas relativas à história e ao que sentiram;</p>	<p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p>	De seguida, a mestranda cria um momento de diálogo com o grupo de crianças acerca do trabalho de projeto. “Temos estado aqui a descobrir algumas coisas sobre estes animais. O que acham de criamos uma história com estes animais?”. Consoante o que as crianças responderem, a mestranda dará continuidade à dinâmica, auxiliando as crianças sempre que necessário. A	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p>	<p>Observação direta da forma como as crianças se expressam em grande grupo.</p> <p>Observação direta da criatividade</p>

	<p>- Proporcionar momentos para desenvolver o conhecimento da língua portuguesa, alargando o vocabulário;</p> <p>- Criar momentos onde as crianças identifiquem os elementos sonoros presentes nas palavras (sílabas), de forma lúdica;</p> <p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u> - <u>Conhecimento do mundo físico e natural.</u> - Proporcionar momentos para questionar e refletir sobre os fenómenos do meio físico e natural;</p>	<p>Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</p> <p>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>	<p>história será depois impressa e as crianças poderão levá-la para casa.</p>	<p><u>Recursos Materiais:</u> Caneta; Folha branca A4.</p>	<p>demonstrada pelas crianças no momento de construção da história sobre os animais.</p>
10h30 – 11h45	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais);</u> - Incentivar a criação de produções plásticas;</p> <p><u>Área da Formação Pessoal e Social:</u> - <u>Convivência democrática e cidadania;</u> - Incentivar o respeito pelas regras da sala e pelos outros;</p> <p>- <u>Independência e autonomia.</u> - Proporcionar momentos para desenvolver o sentido de autonomia na realização das tarefas do dia-a-dia, sensibilizando para</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>	<p>A mestranda reúne o grupo de crianças na área do tapete, com o intuito de explicar a atividade que se irá suceder. “O que acham de hoje fazermos uma pintura com um material diferente?” “Chama-se pintura mágica. Alguém sabe como vamos fazer?”. Consoante a resposta das crianças a mestranda refere que esta técnica é realizada em duas partes diferentes e que nesta altura iniciam a primeira parte e à tarde fazem a segunda parte, uma vez que este desenho tem de ficar a secar. No que diz respeito à organização do grupo, metade do pode ir brincar livremente pelas áreas</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestrandas.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> 20 folhas brancas A4; Bicarbonato de sódio;</p>	<p>Observação direta da forma como as crianças se expressam oralmente no momento de diálogo.</p> <p>Observação direta da criatividade demonstrada pelas crianças</p>

	<p>questões de higiene, segurança e vida saudável.</p>		<p>da sala, enquanto, a outra metade vai realizar a primeira parte sua obra.</p>	<p>Água; Pincéis.</p>	<p>no momento de criação da obra.</p>
14h – 15h	<p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u> - <u>Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais);</u> - Incentivar a criação de produções plásticas.</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p>	<p>Já na sala de atividades, a mestranda reúne o grupo de crianças na área do tapete e explica segunda parte da atividade que se irá suceder. “Lembram-se dos nossos desenhos que ficaram a secar? Agora já podemos fazer a segunda parte!”. Consoante a resposta das crianças a mestranda divide o grupo, onde metade vai brincar livremente pelas áreas da sala e a outra metade vai realizar a segunda parte sua obra. E vice-versa.</p>	<p><u>Espaço:</u> Sala de Atividades.</p> <p><u>Recursos Humanos:</u> Educadora; Auxiliar da ação educativa; Grupo de crianças; Mestranda.</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> 20 folhas A4; Açafrão; Pincéis.</p>	<p>Observação direta da criatividade demonstrada pelas crianças no momento de criação da obra.</p>

## Referências Bibliográficas

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

[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Colégio Infantil Cubo Mágico (2013). *Diálogos com a luz – As mesas de luz no Colégio Infantil Cubo Mágico*. <https://www.facebook.com/colégiocubomagico/?fref=ts>  
Retirado a 8 de maio de 2024.

### Anexo 1

Bom Dia Alegria - <https://www.youtube.com/watch?v=GxCcgqFIN10>

Chegamos à escola e dizemos bom dia

Vamos fazê-lo com alegria

Com alegria vamos brincar

Com os amigos vamos cantar

Bom dia (nome), bom dia alegria

Bom dia (nome), bom dia alegria

Bom dia (nome), bom dia alegria

Bom dia (nome), bom dia alegria

Chegamos à escola e dizemos bom dia

Vamos fazê-lo com alegria

Com alegria vamos brincar

Com os amigos vamos cantar

Bom dia (nome), bom dia alegria

Bom dia (nome), bom dia alegria

Bom dia (nome), bom dia alegria

Bom dia amigos, bom dia alegria

Olá Olá Bom Dia - <https://www.youtube.com/watch?v=Ji7TE69vR1s>

Olá Olá Bom Dia

Olá Olá Bom Dia

Olá Olá Bom Dia

Olá Olá Bom Dia

Bom dia para ti, bom dia para ti

Bom dia para ti, bom dia para ti

Que seja um bom dia!

Que seja um bom dia!

Bom dia para ti, bom dia para ti

Bom dia para ti, bom dia para ti

Que seja um bom dia!

Que seja um bom dia!

Bom dia com os dedos

Bom dia com os dedos

Bom dia com as mãos

Bom dia com as mãos

Bom dia com os braços

Bom dia com os braços

Bom dia com os pés

Bom dia com os pés

Que seja um bom dia

Que seja um bom dia

Para todos nós!

Para todos nós!

Que seja um bom dia

Para todos... Vós! Bom

dia!!!

### **APÊNDICE III – REFLEXÃO DA 8ª SEMANA – 06 A 07 DE NOVEMBRO DE 2023**

No âmbito da unidade curricular de PP em Educação de Infância - Creche, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto de Creche.

A semana de 06 a 07 de novembro foi destinada à observação da intervenção individual da minha colega. A presente semana teve como base corresponder à presente estação do ano, o Outono, na qual procurámos proporcionar momentos sensoriais por intermédio de alguns elementos característicos.

A primeira atividade teve como objetivo dar a conhecer dois novos elementos (terra e pinhas), bem como, relembrar os restantes elementos abordados anteriormente. Nesta pude observar um grande fascínio demonstrado por parte das crianças através da exploração da terra, pois, estas tiveram a liberdade de se sujarem e de a explorarem da forma que desejassem. Contudo, importa referir que uma criança em particular no grupo, sentiu a dificuldade em sujar-se. Por intermédio da exploração, consegui refletir acerca da necessidade que a criança tem para encontrar a posição que considera mais confortável para esse momento. As posições adotadas para a exploração da terra foram diversas, desde sentados sobre esta, sentados diante da mesma, bem como, ligeiramente deitados a mexer. A felicidade que as crianças demonstraram ao espalhar a terra, a brincar com as pinhas formando diferentes sons, bem como, a relembrar a castanha, a noz e as folhas, foi bastante perceptível nos seus sorrisos genuínos.

No segundo dia, devido a alguns ajustes na planificação, surgiu o momento de brincar com as folhas juntamente com o secador, porém, as crianças demonstraram mais interesse ao atirar as folhas ao ar. Isto é, o secador não teve o efeito idealizado, ao qual nos adaptamos e atiramos as folhas ao ar. Posto isto, enquanto umas se encontravam a pintar com os lápis de cera, outras crianças ficaram a brincar com as folhas caídas no chão, pisando-as, formando montes ou até mesmo atirando-as ao ar. Assim, que percebi que as crianças gostaram de ver as folhas a “voar”, juntei-me a elas e, colocamos as folhas na pá. Em seguida, virámo-la de modo a que as folhas caíssem sobre o pequeno grupo. Deitar sobre as folhas foi, também, um momento interessante de observar, pois, uma das crianças quando se deitou sobre as folhas, moveu as pernas e os braços, como se costuma fazer nos anjos de neve. Deste modo, questioneimei-me acerca da possibilidade de a criança associar o deitar sobre algo que cobre a superfície do chão a um elemento meteorológico, nomeadamente, a neve. Além disto, talvez

a criança possa estar habituada a observar este tipo de comportamento, seja através dos cuidadores ou dos desenhos animados, levando-a a imitar este ato.

Com base, na atividade tentámos proporcionar uma relação com elementos da natureza, uma vez que nos encontramos numa era tecnológica, onde as crianças têm pouco contacto com o meio ambiente. Posto isto,

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincarem, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (Ministério da Educação, 2016, p.27)

Por intermédio desta observação, no futuro, se possível, gostaria de proporcionar a oportunidade de as crianças irem a um espaço exterior, onde estivessem em contacto direto com a Natureza. Isto é, perto da instituição existe um bosque que seria interessante explorar com as crianças, uma vez que é um espaço diferente permitindo outras explorações igualmente importantes.

A reunião realizada em grande grupo serviu como forma de partilha mais abrangente acerca das diferentes práticas e contextos. Considero que o principal foco deste momento de partilha tenha sido a observação como base do nosso trabalho. Por intermédio das observações, podemos conhecer todas as crianças, de forma individual e enquanto grupo, toda a comunidade educativa envolvente, bem como, a instituição. Porém, é importante que a nossa observação e, conseqüentemente, a nossa forma de pensar e agir, contenha mudanças e adaptações.

As crianças devem ser vistas como seres genuínos e individuais e, como tal, devemos compreender enquanto futuros educadores/professores, que estas possuem interesses, necessidades e motivações que variam de criança para criança. Perante o exposto, por vezes, será necessário dar mais atenção a determinada criança que se encontre com mais dificuldades de adaptação, de modo a contribuir para uma integração saudável no grupo. Importa referir a utilidade de uma boa relação com o contexto familiar e restante meio envolvente, pois, esta poderá tornar-se um recurso essencial para melhor compreensão dos pensamentos e atitudes de determinada criança.

Em suma, devemos entender a observação como um processo contínuo de apoio ao processo de planificação, pois “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Ministério da Educação, 2016, p.15). Deste modo, podemos perceber que a observação do início do semestre será diferente da observação de agora, pois existe a necessidade de transformação e adaptação ao meio. Esta deve, ainda, se encontrar interligada a uma escuta ativa, onde cabe ao educador preparar o espaço e as atividades de modo a integrar todos em simultâneo. Assim, surge a ideia da observação se interligar à interpretação, uma vez que com base na nossa observação, será imprescindível uma pesquisa para que o nosso objetivo seja atingido. A dita pesquisa, serve-nos ainda como uma aprendizagem, pois fazemo-lo para dar melhores respostas às situações apresentadas. Porém, tudo isto só será possível se nós, adultos, nos encontrarmos bem, seguros do que fazemos e com alguma abertura para transmitir o que nos encontramos a sentir. Perante o exposto, só conseguiremos dar o nosso melhor quando nós próprios nos sentirmos bem, uma vez que quando existe uma ameaça ao bem-estar, existirá “uma diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula” (Rosa & Galinha, 2015, p.5).

### **Referências Bibliográficas**

- Rosa, M. & Galinha, S. (2015). Identidade Profissional: como se veem os professores na escola atual. Instituto Politécnico de Santarém. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14395/10781>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

## **APÊNDICE IV – REFLEXÃO DA 11ª SEMANA – 27 A 29 DE NOVEMBRO DE 2023**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto de Creche.

O presente documento é destinado à reflexão do dia 27 de novembro. Neste dia realizei a minha intervenção individual, conseguindo proporcionar às crianças momentos prazerosos através da exploração da luz e da tinta.

Iniciamos o dia a fixar nova documentação pedagógica na parede da sala e, como tal, assim que as crianças deram conta ficaram a observar e a comentar acerca da mesma. Isto é, uma criança começou por dizer “popó” enquanto apontava para o comboio, surgindo assim a necessidade de explicar às crianças que se tratava de um comboio e qual a sua finalidade. As crianças demonstraram compreender que nele continha algumas das atividades que temos vindo a desenvolver com as mesmas.

Posto isto, importa salientar a pertinência da documentação pedagógica, uma vez que serve como ferramenta que acompanha e auxilia na interpretação dos processos educativos, apoiando assim, os educadores e ajudando as crianças a visualizar as aprendizagens vivenciadas. Além do exposto, este tipo de documentação permite “monitorizar os processos de aprendizagem e ensino, considerando os princípios que lhe estão subjacentes e a intencionalidade educativa” (Jamal, 2019, p.42).

É de realçar que, não existe uma forma única de realizar a documentação pedagógica, pois de acordo com Anastácio (2019), devem variar e adaptar-se consoante o contexto, as necessidades das crianças e os desafios que surgem, porém, devem ser claras e evidenciar a ideia central do que se pretende transmitir aos destinatários, sejam eles crianças ou adultos. Deste modo, do ponto de vista de educadores/professores este instrumento tem como base a observação que permitirá, mais tarde, analisar e interpretar os resultados, gerando novos desafios aos profissionais e reflexão acerca da sua identidade e a de cada criança. Quanto ao ponto de vista de uma criança, este oferece a oportunidade de contemplar o que foi feito, transmitir confiança perante o seu trabalho, vontade de participar sendo a protagonista do seu processo de aprendizagem. Perante o exposto, podemos perceber que a documentação pedagógica serve, igualmente, para “conhecer a criança, no sentido de conhecer como pensa, como se sente, como faz e como aprende” (Jamal, 2019, p.41).

No que diz respeito à atividade desenvolvida neste dia, teve por base uma mesa de luz emprestada e, como tal, foi necessário revestir a mesma para que esta não ficasse estragada nem suja. Assim sendo, optamos por proteger com um plástico, de modo a que a tinta não contactasse diretamente com o material. Contudo, com o decorrer da atividade apercebi-me que o plástico tinha alguns rasgos, permitindo a passagem da tinta, deste modo, numa próxima vez, optaria por um plástico mais resistente para que não voltasse a ocorrer este mesmo incidente. Importa salientar que o material não ficou estragado, pois foi possível limpá-lo. Para o decorrer desta exploração optei por deixar as crianças ficarem de pé, com a mesa de luz pousada sobre a mesa. Assim, permitiu às crianças ter um melhor ângulo de visão sobre a mesa de luz, dado que, sentados, acredito que alguns tivessem dificuldade em observá-la na integra.

Esta exploração demonstrou ser bastante gratificante para o grupo de crianças, pois todos tiveram tempo para explorar de forma individual, bem como, a oportunidade de contactar com a tinta sobre uma superfície luminosa. Posto isto, foi perceptível que as crianças demonstraram curiosidade e até alguma admiração pela alteração da tonalidade da tinta em contacto com a luz. Dito por outras palavras, a relação luz-tinta causou reações positivas nas crianças, uma vez que à medida que a cor da mesa de luz era alterada, as mesmas ficavam admiradas perante as alterações que foram constatando. Porém, existiram três crianças que não tiveram reação à dita alteração de cor, pois encontravam-se mais focadas na sensação de mexer com as mãos na tinta, algo que já tínhamos percebido que era do agrado do grupo. Ainda sobre a atividade, gostaria de salientar dois momentos com duas crianças distintas, em que estas procuraram ter contacto físico comigo, isto é, no momento de exploração, ao aperceberem-se de que as suas mãos e as minhas estavam sujas, quiserem tocar e experimentar o contacto de pele com pele, por intermédio da tinta que ambos tínhamos nas mãos. Através deste momento, apercebi-me da ligação que criei com ambas as crianças, pelo facto de estas procurarem o contacto e quererem-me envolver na sua exploração, tendo sido bastante gratificante para mim enquanto pessoa.

Assim, acredito que esta procura de contacto físico entre adulto e criança pode demonstrar uma relação significativa, uma vez que a criança procura a segurança junto do adulto referência. Portanto, sou da mesma opinião que a autora Silva (2022), quando refere que o “afeto e educação são indissociáveis, e são imprescindível ao desenvolvimento das crianças” (p.58). A este respeito, importa referir que o educador deve ter conhecimento acerca do desenvolvimento das emoções das crianças nos seus primeiros anos de vida, sendo um “observador atento a cada criança de forma a conhecê-la para responder às suas

necessidades afetivas, contribuindo assim para que todas se sintam seguras, confiantes para aprenderem e se desenvolverem num ambiente de bem-estar. (Silva, 2022, p.59).

Por fim, gostaria de referir que esta atividade mostrou-se muito importante para mim, pois fui-me apercebendo da felicidade que as crianças sentiram ao explorar livremente, bem como, da importância de eu mexer primeiro para que estas percebessem que era seguro. Nesta exploração, aprendi que também a conversa pode ser um fator bastante pertinente neste tipo de atividade, uma vez que foi algo mais individualizado. Além disto, foi-me ainda possível observar algumas crianças a identificarem ou a repetirem as cores que eram expostas, ora através da mesa de luz ora pela tinta, demonstrando a concentração e atenção que estas tinham perante a realização da atividade.

### **Referências Bibliográficas**

- Anastasio, C. F. S. (2019). *Um caminho de aprendizagens ao longo da Prática Pedagógica: Contributos da documentação pedagógica em contextos de Educação de Infância*. [Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Leiria. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4022/1/RELAT%c3%93TIO\\_%2bC%3%a1tia%2bAnast%c3%a1cio\\_%2bcorre%c3%a7%c3%a3o%2b12-06-2019.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4022/1/RELAT%c3%93TIO_%2bC%3%a1tia%2bAnast%c3%a1cio_%2bcorre%c3%a7%c3%a3o%2b12-06-2019.pdf)
- Jamal, S. A. (2019). *AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DE QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO FOCADO NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO*. [Dissertação de Mestrado em Educação de Infância]. Universidade Católica Portuguesa. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/29523/1/Avaliacao%20pedagogica%20educacao%20infancia\\_%20Soraia%20Jamal.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/29523/1/Avaliacao%20pedagogica%20educacao%20infancia_%20Soraia%20Jamal.pdf)
- Silva, A. R. M. (2022). *A RELAÇÃO AFETIVA ADULTOCRIANÇA EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43189/1/Ana%20Rita%20Machado%20Silva%20-%20Projeto%20de%20Investigac%CC%A7a%CC%83o%20versa%CC%83o%20final.pdf>

## **APÊNDICE V – REFLEXÃO DA 13ª SEMANA – 11 A 13 DE DEZEMBRO DE 2023**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto de Creche.

O presente documento é destinado à reflexão da semana de 11 a 13 de dezembro. Esta semana teve por base da exploração sensorial, uma vez que, achamos por bem continuar a proporcionar momentos que visassem corresponder aos interesses das crianças.

A primeira atividade da semana, consistiu numa caixa sensorial, onde todas as faces eram cobertas com diferentes atividades. Primeiramente, esta foi explorada em grupo, com o intuito de dar a conhecer o material e, só posteriormente, individualmente. Ao longo desta exploração, em grupo denotei que as crianças ficaram fascinadas pelo material didático o que suspeitei ser devido ao facto de este ter muita cor proporcionando diferentes estímulos visuais. Além disso, devido à emissão de som através de guizos pendurados na caixa. No decorrer da atividade, a interveniente, achou por bem realizar a exploração de uma forma mais individualizada, uma vez que, seria mais proveitoso para todas as crianças. A existência de dois adultos ou mais na sala e o facto de o número de crianças no grupo ser reduzido, possibilitou estabelecer um acompanhamento mais individualizado. Esta metodologia promoveu e respeitou o ritmo de aprendizagem de cada criança, permitindo ao educador prestar auxílio em alguma dificuldade que a criança apresentasse e contribuiu para o estabelecimento do vínculo entre adulto-criança, pois demonstrou estar atento às necessidades de cada criança. Assim, como Post e Hohmann (2003) referem, esta estratégia contribuiu para que a criança se sentisse mais segura e confiante junto do adulto.

Na segunda atividade da semana, procurou-se que as crianças experienciassem diferentes texturas, contudo, existiram duas crianças que se mostraram mais hesitantes nesta exploração. No entanto, após observarem os restantes colegas a mexerem, estes também quiseram explorar, porém, uma criança em específico perdeu o interesse pela massa rapidamente. Neste sentido, podemos interligar o fator de desagrado ao tipo de exploração ao tempo de concentração reduzido em crianças tão jovens pois, segundo Laevers (1994), citado em Oliveira (2014), para que uma criança se encontre envolvida numa atividade, esta necessita de estar concentrada e demonstrar persistência, identificada através da motivação e entrega, contribuindo para uma satisfação profunda. Além disto, nesta atividade,

denotamos, ainda, a importância do trabalho em equipa, uma vez que, apenas foi possível higienizar as crianças, limpar e reorganizar a sala devido a este mesmo fator.

No que diz respeito à última atividade da semana, considero que esta tenha sido uma das explorações mais apreciadas pelo grupo de crianças, pois foi bastante claro que o momento foi prazeroso. Porém, existiam três aspetos que podiam ser melhorados numa próxima atividade semelhante. O primeiro era adaptar o vestuário das crianças ao tipo de atividade, isto é, retirar o calçado e as calças, se possível, de modo a não existirem entraves impostos pela família, tal que esta não detinha conhecimento do tipo de exploração que iríamos realizar. Em segundo lugar, o ambiente pedagógico podia ser também adaptado à exploração, ou seja, torná-lo mais amplo, para que as crianças estivessem mais à vontade pelo espaço e, por último, seria termos ponderado melhor acerca das questões de limpeza. Devido ao trabalho em grupo, foi possível limpar tudo como deve de ser, desde o chão a brinquedos que se encontravam à disposição das crianças e, neste sentido, demonstra a importância do trabalho em equipa.

O trabalho em equipa quando decorre de forma positiva, torna-se essencial para todos os elementos constituintes na equipa pedagógica da sala, “pois faz com que exista apoio mútuo constante, uma maior abertura para novas ideias (...) e opiniões que enriquecem a prática e um maior bem-estar, que leva a uma maior motivação e empenho no trabalho” (Cativo, 2019, p.47).

Em suma, acredito que esta semana me tenha proporcionado vários momentos prazerosos e repletos de reflexões além das expostas, que me servirão úteis enquanto futura profissional de educação.

### **Referências Bibliográficas**

- Cativo, F., M., S., (2019). *Trabalho em Equipa em Jardim de Infância: Um Estudo sobre a Importância da Cooperação entre Elementos de uma Equipa Educativa de Sala*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10412/1/Francisca%20Maria%20Silva%20Cativo\\_TM.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10412/1/Francisca%20Maria%20Silva%20Cativo_TM.pdf)
- Oliveira, M., A., C., (2014). *As atividades no pré-escolar e o envolvimento da criança*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior Politécnico Gaya. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19781/1/TESE%20CD.pdf>

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

## **APÊNDICE VI – REFLEXÃO DA 14ª SEMANA – 18 A 20 DE DEZEMBRO DE 2023**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto de Creche. O presente documento é destinado à reflexão da minha semana de intervenção de 18 a 20 de dezembro. Esta semana teve como principal objetivo corresponder aos interesses das crianças, contudo, interligando-os com o tema do Natal.

No decorrer da primeira atividade realizada esta semana, apercebi-me de possíveis melhorias a ter em consideração numa exploração semelhante. Isto é, ao tentar descolar a árvore que se encontrava no centro da folha, esta rasgou-se, demonstrando que o tipo de folha de árvore não foi o mais adequado à utilização deste material. Neste sentido, numa próxima vez, seria importante utilizar folhas de maior gramagem, para que seja possível retirá-las, sem danificar. Outra melhoria, seria realizar este tipo de explorações de forma individual, pois, em grande grupo não nos é possível dar a devida atenção a cada criança, sendo que, a meu ver, esta atenção é essencial, uma vez que estas ainda se encontram a descobrir o mundo que as rodeia. No decorrer da exploração, foi bastante importante o trabalho em equipa, pois, foi necessário eu acompanhar a exploração de forma mais individualizada, enquanto o meu par pedagógico estivesse a ajudar com restante grupo, de forma a promover aprendizagens mais significativas. Quando terminadas as explorações, procurei refletir sobre uma criança em particular, uma vez que esta no início das nossas intervenções que envolviam tinta ou outro material que sujasse, não demonstrava agrado. Porém, neste dia, foi notória a sua evolução uma vez que mexeu e explorou a tinta de forma livre e sem ser necessária a intervenção e o incentivo por parte dos seus adultos de referência na instituição.

Neste sentido, podemos perceber que crianças tão pequenas dão avanços tão significativos num curto espaço de tempo, pois são inúmeros os progressos que o grupo tem vindo a demonstrar. Ou seja, as crianças começam a tentar explicar-se, a perceber o que significa partilhar e, imitam imensas atitudes e gestos dos adultos. Assim, podemos perceber que as crianças são muito atentas ao ambiente ao seu redor e às atitudes e posturas dos adultos de referência. Deste modo, segundo Alves (2017), percebemos que a imitação tem um papel fundamental no desenvolvimento mental da criança, pois passa de um pensamento natural a um pensamento simbólico, “deixando de ser comandada pelas leis naturais da

sensorialidade e passando a ser comandada pelas leis da história e da cultura” (Martins & Franco, 2009, citado em Alves, 2017, p.13).

Na segunda exploração da semana, também optei por realizar um acompanhamento individualizado. Através deste método, foi-me possível explorar o nome das cores, bem como, mencionar a textura das tintas (por exemplo, frio e macio). No decorrer desta pude ainda perceber que cada criança procurou explorar a pintura nos pauzinhos à sua maneira, arranjando várias estratégias, nomeadamente, esfregando com as mãos ou pintando apenas com a ponta dos seus dedos. Assim, em relação a esta exploração, as crianças tiveram a oportunidade de escolher a forma como pintariam, assim como quais as cores que queriam utilizar. Ou seja, o educador deverá proporcionar um ambiente educativo, onde disponibiliza materiais que estimulam os interesses e a curiosidade das crianças, não limitando a escolha das mesmas. Assim, o ambiente criado “dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p.26).

Quanto à última exploração da semana, as crianças encontravam-se bastante surpresas por ver caixas embrulhadas e luzes espalhadas pela sala. O momento mais inesperado da exploração, foi quando uma criança que segundo o que nos disseram, tinha algum receio relativo a elementos do Natal, após a colocação, em mim, de uma bandolete alusiva ao tema, esta ficou muito animada, querendo também colocar na sua cabeça. Além disso, deu a entender que queria que eu colocasse o gorro do Pai Natal, tendo demonstrado que não tinha medo, contudo, não o quis meter na sua cabeça. Neste sentido, percebemos a importância de o adulto proporcionar um ambiente seguro e demonstrar que devemos entender o que as crianças nos pretendem transmitir, pois colocar o gorro na sua cabeça já seria passar o seu limite.

### **Referências Bibliográficas**

Alves, M., A., D., (2017). A Importância das Interações Sociais no Desenvolvimento das Competências Sociais. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21858/1/TFM\\_M%C3%B3nica%20Alves.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21858/1/TFM_M%C3%B3nica%20Alves.pdf)

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
<http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>

## **APÊNDICE VII – REFLEXÃO DE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA**

No âmbito da unidade curricular de Didática da Educação de Infância - Jardim de Infância, do 2.º semestre, do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposto pelos docentes da UC, elaborar um Trabalho de Projeto no contexto de prática pedagógica. Assim, este documento visa refletir acerca das diversas experiências e aprendizagens que esta metodologia me proporcionou, destacando as expectativas iniciais, as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas para superá-las. Além disso, mencionarei, ainda, qual o papel de um educador no desenvolvimento de projetos e como esta prática contribuiu para o meu crescimento profissional.

Neste sentido, importa primeiramente, mencionar que a metodologia de trabalho de projeto tem ganho destaque no mundo educativo ao longo dos anos, devido ao seu enorme potencial, nomeadamente, promover aprendizagens significativas, por intermédio de uma participação ativa por parte dos integrantes. Esta é caracterizada pela centralidade nas crianças, incentivando a autonomia e a capacidade de reflexão, dado que, são as mesmas que constroem a sua própria aprendizagem. No que diz respeito ao papel do educador neste tipo de metodologia este deverá ser de facilitador e mediador da aprendizagem. Assim, podemos afirmar que este tipo de abordagem procura promover a importância da “ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Gambôa, 2011, p.73). Ao longo desta metodologia foi possível articular diversas áreas do conhecimento, tornando-se assim a aprendizagem mais enriquecedora para todos os envolvidos. Embora grande parte das crianças não se aperceba, o fator de integração auxilia as mesmas a desenvolverem diversas capacidades e a articular diversos saberes. Desta forma, podemos compreender que esta metodologia permite uma aprendizagem mais completa em que as diversas áreas podem ser interligadas com o intuito de enriquecer a aprendizagem.

No que diz respeito às minhas expectativas iniciais, eu não sabia bem o que esperar, uma vez que, nunca tinha trabalhado com esta metodologia, apenas sabia do que se tratava por intermédio da teoria. Deste modo, as minhas expectativas não eram muito elevadas, nem tão pouco tinha noção da dimensão que um trabalho destes poderia

ganhar, pois esperava ter de dar mais apoio do que o que realmente foi necessário. Deste modo, a forma como as crianças se envolveram teve um impacto bastante positivo, trazendo-me aprendizagens e a perceção de que as crianças são bastante autónomas, quando envolvidas de forma significativa. Não obstante, sempre pensei que a meio do trabalho as crianças iriam perder o interesse e o foco, coisa que não aconteceu, até pelo contrário, demonstraram-se cada vez mais envolvidas e curiosas com as descobertas. Acredito que este fator se deveu ao facto de as atividades “alimentar[em] a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins et al., 2009, p.12). Com o trabalho desenvolvido, passei a compreender que as crianças desenvolvem habilidades de colaboração, de gestão de tempo, bem como, tomadas de decisões, sem se aperceberem, sendo algo extraordinário.

Porém, ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho de projeto, foram alguns os desafios que surgiram. Posto isto, destaco que a minha maior dificuldade foi dar voz às crianças, dado que, eu acabava por os “ajudar” com o raciocínio, sem que fosse de facto necessário, pois vim a aperceber-me de que elas não precisavam de tanta ajuda como imaginei. Segundo Pacheco (2020), a participação das crianças no processo educativo só passa a ter verdadeiro significado na atualidade, quando passa a ser valorizada como uma prática de cidadania. Posto isto, podemos compreender que “dar voz às crianças não só é um meio de a envolver, mas também de permitir a sua própria construção do processo de aprendizagem e de crescimento” (Pacheco, 2020, p.7). Neste sentido, comecei por me controlar mais e deixá-las debater entre elas, tentando perceber onde chegavam os seus raciocínios e qual as estratégias adotadas pelas mesmas para chegarem a um consenso. Além disso, também a gestão do tempo, acredito que tenha sido um grande desafio, dado que, muitas das vezes as crianças encontram-se submetidas aos “constrangimentos de tempo criados pelos adultos que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para elas” (Humblet e Guzman, 2013, citado em Pereira et al., 2022, p.135). Posto isto, a estratégia adotada foi criar diálogos em grande grupo, de modo a sistematizar com as crianças o que já tínhamos realizado, o que ainda tínhamos por terminar e que mais poderíamos adicionar consoante o nosso tempo.

Enquanto futura educadora, a minha postura e visão do mundo educativo, sofreu algumas alterações necessárias, pois, em vez de fornecer respostas diretas, o meu

objetivo passou a ser questionar e estimular o pensamento crítico, orientando as crianças para a procura de soluções. Dito por outras palavras, o meu foco principal foi incentivar a autonomia das crianças e proporcionar momentos de reflexão e de avaliação ao longo do processo de aprendizagem. Neste sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento da autonomia envolve uma partilha de poder entre o educador e o grupo de crianças, onde estas têm a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, tomando consciência das suas responsabilidades, nomeadamente, ao nível da sua segurança e bem-estar (Lopes da Silva et al., 2016, p.36). Além disso, foram inúmeras as estratégias que foram adequadas consoantes as necessidades e interesses do grupo, não apenas como forma de os cativar, mas como de os fazer compreender o abordado. Assim, a existência de *flashcards* foi crucial para as crianças, especialmente as mais novas, para fazerem a correspondência entre imagem e significado. Esta estratégia foi elaborada com uma intencionalidade, nomeadamente, “manipular a receção, tornando a informação mais perceptível (ou seja, facilitando o acesso à compreensão dos conteúdos através de alegorias visuais, capazes de concretizar visualmente o que os textos dizem)” (Viana et al., 2014, p.62). Tornou-se ainda fundamental, criar um ambiente colaborativo e de respeito entre todos, onde todas as crianças se sentissem valorizadas e responsáveis pelo sucesso, isto é, dando voz a cada criança, inclusive e, em particular, às mais envergonhadas. Não obstante, acredito que a implementação de momentos de reflexão conjunta tenha auxiliado as crianças a sentirem-se apoiadas, orientadas e com voz ao longo deste percurso, sendo possível adequar a abordagem às suas necessidades.

Por fim, gostaria ainda de salientar a importância que as famílias tiveram ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto, dado que, se envolveram desde início, demonstrando entusiasmo e motivando, igualmente, os seus educandos. Dito por outras palavras, o apoio e interesse demonstrado pelas famílias foi essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais cativante, evidenciando a importância de uma colaboração entre escola-família. Este envolvimento contribuiu significativamente para manter as crianças motivadas e comprometidas com a aprendizagem. De acordo com as OCEPE (2016), é importante a criação de uma relação entre família-educadores, dado que ambos trabalham em prol do bem-estar das crianças, onde o foco central deverá ser a criança (Lopes da Silva et al, 2016).

Desta forma, a implementação da metodologia de trabalho de projeto teve um impacto significativo na minha formação, enquanto futura educadora/professora. A necessidade

de adequar as estratégias e de me adaptar de modo contante às necessidades e interesses das crianças, implicou ampliar as minhas capacidades pedagógicas, bem como, a minhas capacidades de inovação. Não obstante, passei a dar ainda mais valor ao feedback contínuo e à reflexão com as próprias crianças. Além disso, esta metodologia reforçou a importância de sermos flexíveis, pois por vezes, o que planeamos não é o melhor para as nossas crianças, e como tal, surge a necessidade de nos reinventarmos. Assim como Cardona et al. (2021) mencionam, toda a planificação deve ser de carácter flexível e evolutiva “de acordo com as necessidades que a educadora ou o educador vão identificando, as sugestões que vão sendo dadas pelas crianças, [e] o trabalho que vai sendo realizado” (p.79). Aprendi ainda, a lidar melhor com a minha incerteza, a encarar os desafios como oportunidades de aprendizagem e a fortalecer a minha capacidade de comunicar com o grupo de crianças, ainda que esta tenha sido um grande desafio.

Em suma, a metodologia de trabalho de projeto revelou ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das crianças, bem como, para a formação da minha identidade profissional. Embora tenham existido desafios ao longo do processo, a superação destes obstáculos contribuiu para aprendizagens significativas e para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e enriquecedor. Portanto, destaco, sim, a importância de enquadrar esta metodologia centrada nas crianças, onde o educador assume um papel de mediador e de facilitador da aprendizagem. Destaco ainda que, enquanto futura educadora, tenciono implementar este tipo de metodologia de trabalho, reafirmando o seu valor na aprendizagem e, procurar formação contínua debruçada em estratégias que envolvam as crianças ao longo do processo da própria aprendizagem.

## **Bibliografia**

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância*. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)
- Pacheco, A. C. O. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: O princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.  
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2907/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20Ana%20Pacheco%202015086.pdf>
- Pereira, M., Brito, A. T., & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Mediações – Revista OnLine*, 10(1), pp.132-142.  
<https://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/download/333/303>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Edições Almedina.

## **APÊNDICE VIII – REFLEXÃO DA 7ª SEMANA – 08 A 10 DE ABRIL DE 2024**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto de educação pré-escolar. O presente documento é destinado à reflexão da semana de intervenção de 08 a 10 de abril de 2024, que teve como base o interesse das crianças pelo contacto com o espaço exterior. Assim, seguem-se alguns pontos de reflexões efetuadas acerca de diversos aspetos considerados marcantes, bem como, possíveis pontos a melhorar no decorrer desta prática. Além disso, existirá uma pequena menção e articulação acerca do seminário assistido, anteriormente, referente à Metodologia de Trabalho de Projeto.

A primeira atividade dinamizada com o grupo de crianças demonstrou corresponder aos seus interesses, uma vez que se encontravam bastante envolvidos com a exploração do espaço exterior, demonstrando um forte interesse pelos animais da natureza encontrados. Neste sentido, ao longo da semana, os animais encontraram-se bastante presentes, nas suas explorações e brincadeiras, evidenciando um potencial educativo e contribuindo para o desenvolvimento de competências nas crianças, dado que, a criança toma consciência do mundo que a rodeia, conhece e estabelece relações. Neste seguimento, podemos perceber o quão importantes são os animais na vida de uma criança e que “graças ao animal a criança enriquece a sua paleta de sensações” (Vallontton, 1979, citado em Luís, 2013, p.4).

Um momento bastante marcante, a meu ver, do ponto de vista profissional, passou pela adesão das famílias na transformação de garraões em vasos, que posteriormente foram decorados. Em diálogo com as crianças, apercebi-me de que grande parte teria gostado mais de fazer o vaso dado que o fizeram com os pais. Neste sentido, leva-me a refletir que as propostas de atividades realizadas em colaboração com a família, promovem a motivação da criança em aprender, realizar as atividades propostas pela educadora e, em simultâneo, estabelece momentos familiares, onde as crianças têm a oportunidade de passar mais tempo de qualidade com os cuidadores. Assim, segundo Salvador (2013), torna-se crucial motivar as famílias a participar em dinâmicas propostas, em função do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças.

O processo de germinação também desencadeou momentos prazerosos e ricos em aprendizagem, uma vez que serviu como mote para desencadear o tema do trabalho de projeto, identificado pelas crianças como os animais da natureza, bem como, o conhecimento do crescimento das plantas e respetivos constituintes. Neste sentido, o

seminário, referido anteriormente, frisou a importância desta metodologia, dado que a articulação dos temas com os respetivos interesses das crianças, contribui para que estas se envolvam na integra, assumindo um papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Ainda relativo ao momento de germinação, apercebemo-nos que a chuva gerou alguma inquietação, contudo, não por parte das crianças, mas sim pelos adultos. Assim, questiono-me se não serão os adultos que têm mais receios, podendo afetar algumas aprendizagens por parte das crianças? Esta questão surge porque as crianças foram as primeiras a dar indícios de que estavam tristes por terem de ir para o espaço interior e referindo “já nem está a chover!”. Deste modo, surge-me uma outra questão: deverá o adulto proporcionar momentos de brincadeira à chuva? Portanto, concordo com Maria (2021), quando menciona que as crianças “querem tomar sol e apanhar chuva e nós, os adultos, acabamos por lhes retirar todas essas possibilidades” quando evitamos que estejam à chuva. Não obstante, acredito que cabe ao educador explicar aos pais que para que as crianças usufruam do espaço exterior e retirem aprendizagens significativas, “basta que tenham uma roupa adequada a cada situação meteorológica” (Costa, 2021, p.25). Contudo, existe ainda, a necessidade de escutar os pais e perceber que estes têm cada vez mais, um papel ativo na escola.

Num momento de leitura de uma história realizada no espaço exterior, demonstrou possuir inúmeras potencialidades educativas, nomeadamente, o facto de algumas crianças do grupo terem conseguido associar as ilustrações do livro ao meio que as rodeava, nomeadamente, os elementos naturais. Neste sentido, podemos perceber a importância de mostrar e criar momentos em que seja visível aos olhos da criança a temática abordada, por exemplo, através de imagens reais ou saídas de campo a locais cujo abordado esteja explícito. Assim, as crianças poderão fazer associações mais facilmente e começar a nomear os elementos com os devidos nomes. Um aspeto a melhorar nesta dinâmica passou por ter em consideração que pela manhã o terreno ainda se encontra orvalhado e, como tal, o ideal seria realizar dinâmicas destas na parte da tarde.


Em suma, a presente semana enfatizou as inúmeras potencialidades que o espaço exterior acarreta, sendo este visto como o local preferencial para o grupo de crianças. Segundo Würdig (2010) citado em Duarte (2015), “o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica.” Assim, o facto de poderem correr, saltar, gritar e explorar o próprio corpo por intermédio de

movimentos livres, são possíveis fatores que levam a que o espaço exterior seja, maioritariamente, o eleito pelas crianças.

### Referências Bibliográficas

- Duarte, S. A. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5240>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Lúis, D. M. P. (2013). *Estudo do meio: os animais no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2878/1/DissertMestradoDulceMarlenePereiraLuis2013.pdf>
- Maria, I. O. S. (2021). *Brincar livremente na natureza: Contributo de pais e professores*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário]. Instituto Politécnico de Leiria. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6537/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Isabela\\_Maria.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6537/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Isabela_Maria.pdf)
- Salvador, V. P. M. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6916/1/Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Envolvimento%20das%20fam%C3%ADlias%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

## APÊNDICE IX – AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS

	<p>Sala de Atividades: Sala 2          Nº de crianças: 20 crianças          Idades: 3 aos 6 anos</p>	<p>Intervenientes: _____ e Rute Lopes          Educadora Cooperante: _____          Auxiliar da Ação Educativa: _____          Professor Supervisor: Miguel Oliveira</p>
<b>Avaliação</b>		
<p><b>Data:</b> 13, 14 e 15 de maio  <b>Quem avalia?</b> Mestrandas _____ e Rute Lopes  <b>Quem é avaliado?</b> As Mestrandas e as Crianças da Sala 2  <b>Como avalia?</b> Observação direta através das notas de campo e do registo foto e videográfico  <b>O que se avalia?</b>          Diariamente:          - Postura das mestrandas;          - Ambiente Educativo;          - Sentido de autonomia nos diversos momentos do dia;          - Relação entre pares e no espaço;          - Noção de quantidade, através da contagem;          - Expressão oral em grande grupo;          - Momento de reflexão acerca das dificuldades sentidas pelas crianças, bem como das aprendizagens efetuadas e do que mais gostaram.</p> <p>13 de maio:          - Forma como as crianças reagem e exploram as sombras.          - Forma como as crianças se expressam no momento de diálogo.          - Memorização das crianças acerca do retratado na história.          - Criatividade demonstrada pelas crianças na dramatização da história.</p> <p>14 de maio:          - Criatividade demonstrada pelas crianças na sua produção artística.          - Conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças acerca dos animais do projeto.</p> <p>15 de maio:          - Criatividade demonstrada pelas crianças no momento de construção da história sobre os animais.          - Criatividade demonstrada pelas crianças no momento de criação da obra (pintura mágica).</p>		
<p><b>Observações:</b>  <u>13 de maio</u>          A mestranda ao longo do dia procurou dar uma voz ativa e participativa às crianças, deixando que elas fossem autónomas em todo o processo.          O grupo estava muito conversador no momento do acolhimento.          O “amigo de dia” ( _____ ) não apresentou dificuldades no preenchimento das tabelas, conseguiu contar sem dificuldade os colegas e responder acertadamente às diversas questões que lhe foram colocadas (envolviam contas simples e a noção de quantidade (maior/menor)). No entanto, demonstrou ter noção do seu engano na contagem e pediu para contar novamente.          No que diz respeito ao diálogo acerca do fim de semana, no geral, o grupo demonstrou estar à vontade na partilha, à exceção da _____ (muito tímida, falou apenas com a mestranda respondendo às suas questões) e do _____ (começa por referir que não sabe o que fez no fim de semana e, só depois de alguma insistência por parte da mestranda é que responde a algumas questões, mas com um discurso muito confuso).          No momento de exploração das sombras, o grupo encontrava-se muito entusiasmado e irrequieto, pois esta era uma atividade do seu interesse, tendo culminado em muita euforia. Além disso, o grupo demonstrou uma forte preferência pela projeção da sombra dos animais, mencionando quais eram, bem como a exploração da sombra</p>		

colorida. Neste sentido, apenas algumas crianças tiveram interesse em explorar com o corpo (nomeadamente, \_\_\_\_\_).

Na hora do conto, as crianças demonstraram-se muito surpreendidas, motivadas e envolvidas na narração da história com recurso ao teatro de sombras, que captou a sua atenção. No momento de diálogo acerca da história, o grupo demonstrou-se muito participativo e conseguiu ordenar sem dificuldade as personagens do enredo (\_\_\_\_\_). No geral, todo o grupo quis experimentar o teatro de sombras, mas não quiseram criar uma história, preferiram recontar a mesma história, tendo o áudio do enredo por detrás. No entanto, apenas algumas crianças tiveram interesse por brincar livremente com o teatro de sombras (\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_), tendo a \_\_\_\_\_ tentado criar um pequeno enredo. No decorrer desta atividade foi notória uma evolução por parte do grupo de crianças no que diz respeito às regras da sala.

#### 14 de maio

A mestranda ao longo do dia procurou dar uma voz ativa e participativa às crianças, deixando que elas fossem autónomas em todo o processo.

O grupo estava calmo no momento de acolhimento, no entanto, existiam algumas conversas paralelas acerca dos animais do projeto.

O “amigo de dia” (\_\_\_\_\_) não apresentou dificuldades no preenchimento das tabelas, conseguiu contar sem dificuldade os colegas e responder acertadamente às diversas questões que lhe foram colocadas (envolviam contas simples e a noção de quantidade (maior/menor)). Além disso, demonstra conseguir fazer um raciocínio rápido e automático.

Relativamente à atividade de registo das informações/características descobertas acerca dos animais, algumas crianças evidenciaram os conhecimentos necessários na sua produção artística, pois demonstraram ser rigorosas nos desenhos, tentando retratar no mesmo o que aprenderam. Além disso, foi notório que as crianças mais velhas (\_\_\_\_\_) retiveram mais conceitos acerca dos diferentes animais abordados, enquanto que com as mais novas foi necessário mostrar alguns dos cartões que evidenciavam o desenho do conteúdo, sendo-lhes mais fácil fazer uma articulação de raciocínio.

#### 15 de maio

A mestranda ao longo do dia procurou dar uma voz ativa e participativa às crianças, deixando que elas fossem autónomas em todo o processo.

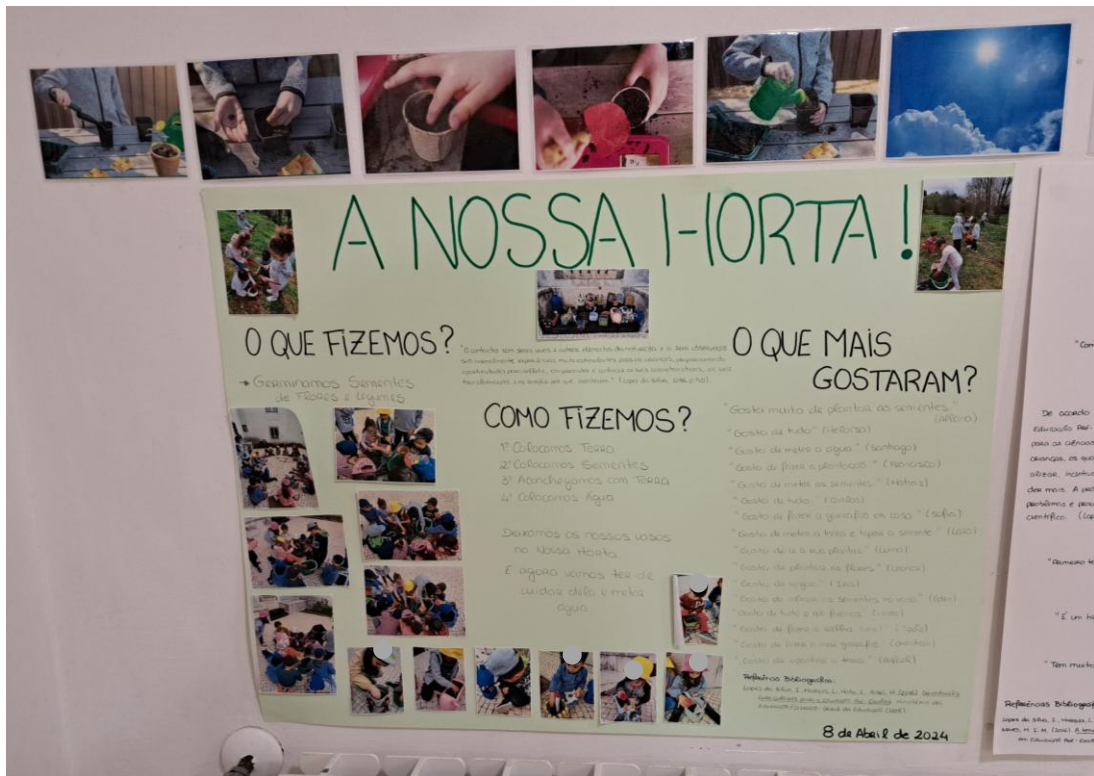
O grupo estava muito calmo e silencioso no momento de acolhimento, pois encontravam-se a jogar o jogo do silêncio.

O “amigo de dia” (\_\_\_\_\_) não apresentou dificuldades no preenchimento das tabelas, conseguiu contar sem dificuldade os colegas e responder acertadamente às diversas questões que lhe foram colocadas (envolviam contas simples e a noção de quantidade (maior/menor)). Além disso, demonstra conseguir fazer um raciocínio automático nas contas.

No momento da criação da história, o grupo estava muito entusiasmado e envolvido, tendo a mestranda apenas guiado o processo colocando algumas questões. Referiram primeiro quem seriam os escritores e os ilustradores (\_\_\_\_\_) e mencionaram “Qual é o título?” (\_\_\_\_\_). Posteriormente o restante grupo foi mencionando algumas das personagens que iriam integrar o enredo (\_\_\_\_\_) e, de seguida, a mestranda questionou “E onde é que se vai passar a nossa história?”, tendo o grupo respondido que se deveria passar na natureza porque eram lá que viviam os animais. No entanto, a \_\_\_\_\_ referiu “Mas nós temos o lobo e ele vive na floresta.”, tendo o \_\_\_\_\_ mencionado “Mas a floresta também é natureza”. Posto isto, o grupo concordou com o que foi debatido e decidiu que o local era a floresta.

Relativamente à primeira parte da pintura mágica o grupo demonstrou estar muito curioso pelo resultado final. No entanto, algumas crianças demonstraram alguma frustração por não conseguirem ver o que estavam a desenhar, uma vez que estava a secar rapidamente (\_\_\_\_\_). Na segunda parte da pintura mágica foi bastante perceptível a concentração do grupo, pois estavam muito motivados e curiosos por descobrir o resultado final. O facto de ter sido um amigo a descobrir o que estava representado no desenho do outro acabou por envolver mais as crianças no momento. Assim, esta foi uma dinâmica muito prazerosa e significativa para as crianças, permitindo-lhe uma participação ativa ao longo do processo de descoberta.

**APÊNDICE X – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DIRECIONADA ÀS CRIANÇAS**



**APÊNDICE XI – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – DIRECIONADA AOS ADULTOS**



## **APÊNDICE XII – REFLEXÃO 3ª SEMANA – 07 A 09 DE OUTUBRO DE 2024**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto do 2.º ano de escolaridade na Escola Básica [REDACTED]. O presente documento é destinado à reflexão da semana de intervenção conjunta de 07 a 09 de outubro de 2024. Importa salientar que, por se tratar de uma semana de intervenção conjunta, esta reflexão encontrar-se-á dividida em duas partes, sendo a primeira relativa à minha prática e a segunda enquanto mestranda observadora. Assim, seguem-se alguns pontos de reflexões efetuadas acerca de diversos aspetos considerados marcantes, bem como possíveis pontos a melhorar no decorrer desta prática.

Primeiramente, enquanto mestranda atuante foram algumas as reflexões efetuadas, bem como possíveis aspetos a melhorar ao longo da prática. No que diz respeito ao plano de aula, considero que o mesmo funcionou bem e que abordava os conteúdos previstos. Porém, se voltasse a realizar algumas tarefas faria de forma diferente, de modo a adequá-las mais às necessidades dos alunos.

Neste seguimento, um ponto que merece destaque, diz respeito à atividade relacionada ao número do dia. Acredito que os alunos sentiram, alguma dificuldade, não por falta de familiaridade com o tipo de exercícios propostos, mas devido à introdução de um novo conceito. O facto de a turma não conhecer o número 200, trouxe algumas dificuldades para inúmeros alunos. Assim, seria importante ter organizado a sequência da aula de uma outra forma, dando mais destaque a como se escrevia por extenso e a explicar como se representaria o mesmo no material multibásico. Contudo, como forma de colmatar esta lacuna, no dia seguinte, as explicações foram devidamente aprofundadas pela minha colega, através do material multibásico (MAB), da escrita por extenso e da decomposição do número por ordens. Através deste material manipulável (MAB) estruturado é possível “representar números, introduzir e justificar os algoritmos das diversas operações aritméticas” (Santos, 2019, p.19).

Por outro lado, a atividade que a turma demonstrou menos dificuldade dizia respeito à atividade que interligava a educação física com a matemática. Acredito que os alunos tenham compreendido o objetivo do jogo e as respetivas regras, porém, existiu um aproveitamento menos positivo devido à falta de atenção. Além disso, importa referir que se tivesse a oportunidade de repetir a atividade, trocaria para a última atividade do dia, pois,

quando retornámos à sala de aula, as crianças encontravam-se mais agitadas para a atividade seguinte.

A área de intervenção que senti mais dificuldades foi na matemática, dado que sempre tive bastante insegurança nesta. Acredito que a minha falta de bases no ensino primário do ensino básico, especialmente no que se refere ao cálculo mental, tenha impacto no meu desempenho, exigindo-me mais dedicação e cuidado nesta área.

Relativamente à área do estudo do meio, nomeadamente, a abordagem do 5 de outubro de 1910, foi necessário algum aprofundamento dos meus conhecimentos sobre o tema, bem como refletir, no dia anterior, sobre qual a forma mais adequada de apresentá-lo à turma. Este tema, devido à sua complexidade, exige um cuidado redobrado na escolha de vocabulário e nos exemplos fornecidos ao grupo.

Por fim, gostaria ainda de salientar duas estratégias que utilizei no momento de lecionar ao longo da semana, que considere boas e adequadas. Nomeadamente, explicar todos os exercícios da ficha antes de os alunos começarem a trabalhar de forma autónoma. Esta abordagem permitiu que cada aluno conseguisse avançar no seu ritmo, garantido que todos tivessem a oportunidade de compreender o que seria o esperado em cada exercício. Acredito que clarificar as instruções desde início contribuiu para que os alunos se sentissem mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios impostos.

A outra estratégia dizia respeito a solicitar a alguns alunos que fossem ao quadro resolver um exercício para explicarem os seus raciocínios aos colegas. Tanto eu como a minha colega aplicámos esta estratégia ao longo da semana, tendo obtido resultados bastante positivos. Esta interação fortaleceu a compreensão da resolução, dado que, por vezes, as crianças entre si conseguem explicar-se melhor uns aos outros do que o próprio adulto. Além disso, este momento enriqueceu o ambiente de aprendizagem, pois promoveu a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico.

No que diz respeito aos momentos enquanto mestranda observadora, tive a oportunidade de realizar algumas aprendizagens e progressos que considero importantes destacar. Um exemplo foi o caso de uma aluna apresentar dificuldade a fazer a contagem de 10 em 10 oralmente. De modo a facilitar a sua compreensão, acredito que a minha colega poderia ter utilizado o quadro branco como recurso, por exemplo, ilustrando uma reta numérica, que auxiliasse a criança a compreender o abordado de forma visual.

A atividade relativa à resolução do problema, considero que tenha sido a que os alunos enfrentaram mais dificuldades. Em diálogo com a professora cooperante, chegámos à conclusão que para facilitar o entendimento, seria importante que o problema tivesse sido lido, em voz alta, procurando realizar uma interpretação do mesmo de forma conjunta. Esta abordagem poderia ajudar grande parte na turma, bem como, sublinhar as informações mais relevantes presentes no problema. Além disso, a escolha do problema deveria ter sido mais ponderada, dado que a presença de uma subtração (218-20), não seria uma conta “simpática” para os alunos. Assim, gerou alguma confusão nos mesmos, visto que nunca teriam feito algo semelhante, contudo, tornou-se interessante perceber que, apesar das dificuldades, alguns alunos conseguiram encontrar diferentes estratégias para resolvê-lo.

Além disso, tive a oportunidade de verificar a importância de acompanhar os alunos na resolução de exercícios, desde o início até ao seu fim, pois este acompanhamento permite ao professor identificar se o aluno enfrenta alguma facilidade ou dificuldade na sua resolução e, possibilita-nos intervir com o intuito de esclarecer a dúvida. Um outro aspeto mencionado pela professora supervisora, diz respeito à importância de promovermos a autoestima de cada criança. No momento em que um aluno erra determinado exercício, especialmente no quadro em frente da turma, é crucial dar-lhe ou a oportunidade de identificar o próprio erro e corrigi-lo ou oferecer uma nova tentativa com um exercício semelhante, de modo que possa acertar e sentir-se melhor consigo mesmo. O feedback desempenha um fator muito importante para determinados alunos, especialmente aqueles que têm uma autoestima mais baixa do que o dito normal. Por exemplo, existem algumas crianças da turma que costumam questionar se fizeram determinado exercício bem, com o intuito de receber uma aprovação por parte do adulto. Portanto, o feedback deve ser dado sempre em momentos oportunos, de acordo com as necessidades dos alunos e com informações adequadas que lhes permitam melhorar a aprendizagem (Tavares, 2023). Segundo Dweck (2006) o feedback influencia diretamente a motivação dos alunos perante situações de aprendizagem.

Quanto à dinâmica realizada em grupo, apercebi-me que ainda existem algumas dificuldades em trabalhar coletivamente. Uma das principais passa pela falta de comunicação entre elementos, que muitas vezes resulta num elemento que assume características de liderança. Assim, o ambiente em que algumas crianças sobressaem e outras ficam silenciadas, pode resultar e limitar a troca de ideias, contribuindo para a falta de vontade e desmotivação para a realização de tal atividade. Este acontecimento fez-me refletir sobre a importância da criação de um ambiente colaborativo, onde todos são

respeitados e as ideias valorizadas. Importa referir que os grupos foram estrategicamente pensados, existindo uma intencionalidade, dado que a aprendizagem cooperativa deve ser composta por grupos heterogéneos, possibilitando interações e partilhas ricas e diversificadas de ideias (Azenha, 2021). Além disso, a implementação desta estratégia, implica ao professor dinamizar atividades diversificadas, mas baseadas nas “capacidades de comunicação, tomada de decisão, de empatia com os outros e (...) valores como o respeito, cooperação e aceitação” (Carromeu, 2017, p. 24).

Em suma, foi uma semana repleta de aprendizagens com diferentes elementos (alunos, professora cooperante, par pedagógico e professora supervisora), que nos servirão para o resto da vida enquanto futuras docentes. Estas foram algumas aprendizagens, estratégias e abordagens que devo refletir e ponderar usar no decorrer da prática, com o intuito de melhorar.

### **Referências Bibliográficas**

- Carromeu, T. (2017). *O Trabalho Cooperativo como contexto facilitador de Aprendizagens*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/19909>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House USA.
- Santos, R. S. D. (2019). *O uso do Material Multibásico e das Representações na compreensão do Algoritmo Usual da Subtração*. [Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Coimbra. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29276/1/RAQUEL\\_SANTOS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29276/1/RAQUEL_SANTOS.pdf)
- Tavares, O. O. M. (2023). *Conceções e práticas de feedback*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica]. Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/15872/1/TMSP\\_OlimpioTavares.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/15872/1/TMSP_OlimpioTavares.pdf)

## **APÊNDICE XIII – REFLEXÃO 9ª SEMANA – 25 A 27 DE NOVEMBRO DE 2024**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual, com o intuito de analisar e refletir acerca das experiências vivenciadas em contexto do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB na Escola Básica da Touria. O presente documento é destinado à reflexão da minha semana de intervenção de 25 a 27 de novembro de 2024. Assim, seguem-se alguns pontos de reflexões efetuadas acerca de diversos aspetos considerados marcantes, bem como, possíveis pontos a melhorar no decorrer desta prática.

Iniciei esta semana com um sentimento de desânimo e alguma tristeza, acreditando que o controlo da turma estava além das minhas capacidades. Nunca tinha experienciado tal desmotivação durante um estágio. O controlo do grupo parecia fora do meu alcance, com interrupções frequentes que não produziam os efeitos desejados. Por exemplo, na segunda-feira, interrompi a aula três vezes sem conseguir restabelecer a ordem. Questionei-me sobre o que poderia fazer para mudar esta dinâmica e apercebi-me da necessidade de encontrar estratégias para lidar com momentos de maior agitação, como exercícios de relaxamento ou alongamentos. A sala de aula é um espaço dinâmico, onde o movimento e a interação são inevitáveis. Por isso, não é realista esperar um silêncio absoluto em todos os momentos. É importante existir um equilíbrio ajustado às necessidades da aula e dos alunos, estabelecendo tempos adequados para que os alunos possam comunicar, bem como momentos de concentração e silêncio.

Apesar disso, uma conversa esclarecedora com a professora cooperante foi determinante para reverter esta minha perceção. A professora recomendou que eu revisse a minha postura, demonstrando uma maior autoconfiança e segurança, especialmente na área da matemática. Este conselho revelou-se transformador, pois na quarta-feira, ao adotar uma atitude mais confiante, senti mudanças significativas, tanto na minha abordagem como no progresso dos alunos, que demonstraram uma compreensão clara dos conteúdos. Segundo Costa (2019), um professor deve “dominar os conteúdos, (...) [e] estar seguro cientificamente das matérias a lecionar” (p.42).

No momento de partilha acerca da interrupção letiva, existiram momentos de discussão sobre rios, onde percebi que alguns alunos não tinham fixado corretamente a informação, como no caso do Rio Douro e a sua localização. Embora tenha corrigido

imediatamente, foi evidente a necessidade de melhorar a clareza na transmissão das ideias e de estruturar melhor as perguntas para estimular o pensamento crítico dos alunos. Em situações futuras, pretendo questionar, primeiramente os alunos e só então esclarecer, com o intuito de reforçar a aprendizagem com uma abordagem centrada no aluno. De acordo com os autores Paiva e Lourenço (2017), o ensino quando centrado no aluno contribui para “o aproveitamento escolar na medida em que tinha em conta a apresentação e a elaboração de concepções alternativas de conhecimento e era apoiado na discussão” (p.1029).

Relativamente à área que senti mais dificuldade em lecionar, diz respeito à área da matemática, dado que a minha insegurança, juntamente com o fator distração por parte dos alunos, possam ter condicionado a aprendizagem e o desenrolar da aula. Portanto, acredito que nesta semana, o maior desafio para os alunos foi a resolução de um exercício que envolvia o cálculo mental através da subtração, onde os alunos mostraram dificuldades significativas. Ao solicitar que três alunos fossem ao quadro em simultâneo, percebi que não consegui prestar o apoio necessário a todos. Este momento evidenciou a importância de adaptar a minha abordagem, focando no apoio individual e no ritmo da turma. Numa próxima intervenção, em exercícios mais complexos, devo optar por uma explicação passo a passo e trabalhar de forma mais pausada, pois poderá ajudar na assimilação dos conceitos.

No que diz respeito a aspetos a melhorar enquanto mestranda interveniente, trata-se da relevância de utilizar materiais manipuláveis, como o MAB, para explicar conceitos matemáticos. Com a intervenção da professora cooperante, este recurso revelou ser essencial para ajudar os alunos a compreender a diferença entre dois números, bem como, a compreensão de que, por exemplo, no número 129, ao solicitarmos o algarismo das dezenas (2) é diferente de questionar quantas dezenas tem aquele número (12 dezenas). Para a realização deste exercício já seria expectável que existissem algumas dificuldades, porém, o facto de a turma se encontrar um pouco dispersa afetou ainda mais na compreensão da explicação. Além disso, também a dramatização nas aulas de matemática pode ser um ponto crucial para melhor entendimento dos conceitos, pois ao “incorporar um elemento lúdico à aula e motivar os alunos, isso não implica que não se possam trabalhar os objetivos e conteúdos propostos na planificação inicial” (Gaspar, 2014, p.26). Outro aspeto a melhorar é a gestão do tempo da aula e a organização das informações no quadro. No caso do quadro, apercebi-me que, durante a resolução de um

exercício, acabei por misturar as informações, o que dificultou a minha própria orientação e, conseqüentemente, para os alunos que a estavam a passar. Este episódio destacou a importância de apresentar as informações de forma clara e estruturada, garantindo que a organização visual do quadro facilite a compreensão e o acompanhamento por parte da turma.

Quanto à área onde senti mais facilidade foi o português, pois tratou-se da exploração de um texto e respetiva interpretação. Neste aspeto, considero que a minha intervenção foi bem-sucedida, pois os alunos demonstraram grande interesse pelo tema abordado no texto sobre as profundezas dos oceanos. A exploração do tema foi enriquecida com a visualização de imagens e integração de fenómenos reais, como a tragédia do Titanic, a extinção dos corais e das tartarugas, entre outros exemplos. Esta abordagem não só despertou a curiosidade das crianças como também permitiu relacionar o conteúdo com questões relevantes do mundo real, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente. Acredito que a área em que os alunos demonstraram maior facilidade foi o português, especialmente devido ao interesse e à curiosidade que o tema do texto despertou neles. Este envolvimento tornou-os mais recetivos e motivados, o que contribuiu significativamente para o sucesso da aula e facilitou o desenvolvimento das atividades propostas. Posto isto, cabe aos professores “ter em atenção as motivações dos alunos a fim de as ter presentes quando propõe uma determinada tarefa” (Mahomed, 2018, p.5).

Não obstante, importa salientar que senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre os direitos das crianças, pois embora os mais conhecidos sejam de fácil identificação, é essencial compreender que questões englobam. Este aprofundamento não só enriquece a minha prática pedagógica, como também permite transmitir aos alunos uma visão mais completa e integral, promovendo uma aprendizagem que vai além do superficial e fomenta a reflexão sobre a importância desses direitos no seu quotidiano. Perante o exposto, acredito que a exploração dos direitos das crianças foi bem conseguida, pois envolveu uma articulação eficaz e esclarecedora para os alunos. Além disso, a apresentação dos cartazes elaborados no dia seguinte teve um efeito bastante positivo, dado que as crianças sistematizaram as ideias expostas no cartaz, onde eu apenas complementei no que fosse necessário, permitindo um resumo bastante acessível para todos. Este foi um exemplo claro de como a autonomia dos alunos pode ser promovida com o devido acompanhamento.

Em suma, esta semana revelou-se uma oportunidade de crescimento, tanto na melhoria da minha prática pedagógica como na minha capacidade de refletir sobre o que funciona e o que precisa de ser ajustado. As aprendizagens que levo daqui serão fundamentais para intervenções futuras.

### **Referências Bibliográficas**

Costa, T. A. R. (2019). Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes. [Dissertação de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124559/2/369008.pdf>

Direção Geral de Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais do 2.º ano do Ensino Básico. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Gaspar, M. I. M. (2014). A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14107/1/Relat%C3%B3rio%20Mestrado%20Margarida%20Gaspar.pdf>

Mahomed, S. M. (2018). Motivar para aprender: A motivação para aprender em crianças dos 6 aos 10 anos: Que fatores a influenciam em contexto pedagógico?. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35710/1/Sharika%20Mahomed.pdf>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M- C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Paiva, M. O. A. & Lourenço A. L. (2017). Abordagens ao ensino: Implicações no processo de aprendizagem dos alunos. *Psicologia do Desenvolvimento*, 17(3), 1022-1041. <https://doi.org/10.12957/EPP.2017.37700>

## APÊNDICE XIV – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS

**Assunto:** Entrevista às Educadoras – Gestão de conflitos entre crianças

### Objetivos gerais da entrevista:

- Compreender no que consiste um conflito;
- Compreender quais as estratégias utilizadas pelo educador para a resolução de conflitos entre crianças.

<b>Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização</b>		
Objetivos	Questões	Observações
<p>- Informar a educadora entrevistada sobre a entrevista e qual a temática.</p> <p>- Solicitar a autorização da educadora para a realização da entrevista e, respetiva, gravação.</p>	<p>1. Bom dia. O meu nome é Rute Lopes, sou aluna de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Círculo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Leiria. Encontro-me a realizar uma investigação cujo tema diz respeito à gestão de conflitos entre crianças e gostaria de colocar-lhe algumas questões relacionadas com o tema. Será que é possível?</p> <p>2. Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a utilizar estes dados apenas para fins académicos, acha que pode ser?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
<b>Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação</b>		
Dados pessoais e profissionais do entrevistado		
Objetivos	Questões	Observações
<p>- Identificar a faixa etária da educadora.</p> <p>- Identificar o tempo de serviço da educadora;</p> <p>- Identificar a formação académica da educadora;</p> <p>- Compreender se da educadora tem alguma formação relevante</p>	<p>3. Qual a sua idade?</p> <p>4. Qual o seu tempo de serviço?</p> <p>5. Qual o tempo de serviço na presente instituição?</p> <p>6. Qual a sua formação académica?</p> <p>7. Já realizou alguma formação contínua relevante para este tema?</p> <p>8. Sente que a formação inicial a preparou para a</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>

<p>para o tema;</p> <p>- Compreender se a dimensão pessoal da educadora influencia a sua prática profissional.</p>	<p>gestão de conflitos na educação de infância? Como desenvolveu as suas competências na gestão de conflitos? Pesquisou, procurou formação contínua, com a experiência do terreno...</p> <p>9. De que modo as suas características pessoais influenciam o seu desempenho profissional, ao nível da resolução de conflitos entre crianças?</p>	
<p>Caracterização do grupo de crianças (Apenas educadora cooperante)</p>		
<p>- Compreender a perceção da educadora em relação ao grupo de crianças.</p>	<p>10. Como caracteriza o grupo a nível social?</p> <p>11. E quanto ao nível de aprendizagem?</p> <p>12. Como é que as crianças se relacionam entre si?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
<p>Tipos de conflitos mais observados pela educadora</p>		
<p>- Identificar as conceções da educadora acerca da temática;</p> <p>- Compreender, na ótica da educadora, sobre os conflitos que ocorrem.</p>	<p>13. Como definiria um conflito?</p> <p>14. Olhando para o grupo, que conflitos costumam acontecer? Em que situações é que surgem estes conflitos?</p> <p>15. Com que frequência ocorrem esses conflitos?</p> <p>16. Poderia mencionar alguns exemplos desses conflitos?</p> <p>17. A seu ver, por que razão acontecem estes conflitos no grupo de crianças?</p> <p>18. Qual a sua postura quando estes acontecimentos surgem? Como lida com a situação?</p> <p>19. Quando necessita de intervir, qual é a reação das crianças?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
<p>Estratégias de resolução de conflitos</p>		
<p>- Compreender as estratégias adotada pela educadora perante situações de conflito;</p>	<p>20. Pode elencar as estratégias que usa habitualmente na gestão de conflitos das crianças?</p> <p>21. Recorre a estratégias diferentes de acordo com o</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>

<p>- Compreender o papel dos educadores na gestão de conflitos.</p>	<p>tipo de conflitos? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>22. Recorre a estratégias diferentes de criança para criança? Porquê? Pode dar alguns exemplos? 23. Consegue identificar estratégias adotadas pelas crianças para gerir os seus conflitos?</p>	
<p><b>Evolução do grupo face aos conflitos</b></p>		
<p>- Compreender se a educadora dá oportunidade de as crianças resolverem os seus próprios conflitos;</p> <p>- Compreender qual a importância que a educadora dá perante situações de conflito.</p>	<p>24. Dá a oportunidade às crianças para resolverem os seus próprios conflitos? Se sim, consegue dar um exemplo de como o faz?</p> <p>25. Consegue perceber se, com o tempo, as crianças desenvolvem autonomia para resolver os seus conflitos? Justifique.</p> <p>26. Considera que os conflitos desempenham um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?</p> <p>27. Na sua opinião, qual a importância, de serem as crianças a resolverem os seus próprios problemas? 28. A seu ver, qual o papel que o educador de infância deve desempenhar na gestão de conflitos entre crianças?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
<p><b>Bloco C: Legitimação da entrevista</b></p>		
<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Questões</b></p>	<p><b>Observações</b></p>
<p>- Identificar outras ideias da educadora entrevistada sobre o tema da investigação que queira mencionar;</p> <p>- Agradecimento ao entrevistado.</p>	<p>29. Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar? Dou por terminada a entrevista. Agradeço novamente pela sua colaboração e participação.</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
<p><b>Observações:</b> Outras questões poderão ser adicionadas consoante o seguimento da entrevista, visando melhor compreensão da temática.</p>		

Quadro 2 – Guião de entrevista às educadoras

## APÊNDICE XV – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS

**Assunto:** Entrevista às crianças – Gestão dos próprios conflitos

### Objetivos gerais da entrevista:

- Compreender qual o conhecimento que a criança detém acerca da temática;
- Compreender as dinâmicas das relações entre crianças;
- Compreender as reações das crianças perante situações de conflito;
- Conhecer as estratégias que as crianças mobilizam para resolver os seus conflitos com outras crianças.

<b>Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização</b>		
Objetivos	Questões	Observações
<p>- Informar a criança entrevistada sobre a entrevista e quais os procedimentos que irão ocorrer.</p> <p>- Solicitar a autorização da criança para a realização da entrevista e, respetiva, gravação.</p>	<p>1. Olá (nome da criança). Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?</p> <p>2. Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?</p> <p>3. Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?</p> <p>4. Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
<b>Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação</b>		
Relação entre as crianças		
Objetivos	Questões	Observações
<p>- Compreender as dinâmicas das relações entre crianças.</p>	<p>5. Tens amigos no Jardim de Infância?</p> <p>6. Porque é que eles são teus amigos?</p> <p>7. Com quem gostas mais de brincar? Porquê?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.</p>
Origem dos conflitos		
<p>- Compreender as dinâmicas das relações entre crianças.</p>	<p>8. No jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos? Porquê?</p>	<p>Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de</p>

		áudio.
<b>Tipos de conflitos</b>		
- Compreender as reações das crianças perante situações de conflito.	<p>9. Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes?</p> <p>10. Quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?</p> <p>11. O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?</p> <p>12. O que dirias a um amigo que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu?</p> <p>13. Se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?</p> <p>14. Quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?</p>	Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.
<b>Estratégias de resolução de conflitos</b>		
- Compreender as estratégias adotadas pelas crianças perante situações de conflito.	<p>15. Quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?</p> <p>16. Já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga? Como fizeste isso?</p> <p>17. Tu pedes desculpa quando brigas com alguém? Como fazes isso?</p> <p>18. Achas importante pedir desculpas quando magoamos alguém? Porquê?</p> <p>19. Achas importante partilhar com os amigos?</p>	Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.
<b>Sentimentos associados aos conflitos</b>		
- Compreender os sentimentos das crianças perante situações de conflito.	<p>20. Como te sentes quando existe uma briga entre ti e um amigo?</p> <p>21. Como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?</p>	Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.

	<p>22. O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?</p> <p>23. Quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?</p> <p>24. Como te sentes quando alguém diz algo que te magoa?</p> <p>25. O que fazes depois para te sentires melhor?</p> <p>26. Como te sentes quando alguém te pede desculpas?</p> <p>27. Como te sentes quando partilham algo contigo?</p>	
O papel dos adultos nos conflitos		
- Compreender a perceção que as crianças têm do adulto perante situações de conflito.	<p>28. Quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?</p> <p>29. Já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo? O que aconteceu?</p>	Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.
O papel das crianças nos conflitos		
- Conhecer as estratégias que as crianças mobilizam para resolver os seus conflitos com outras crianças.	<p>30. Quando te chateias com um colega, o que costumas fazer?</p> <p>31. Quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?</p> <p>32. Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?</p> <p>33. Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?</p> <p>34. Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu?</p> <p>35. Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?</p> <p>36. O que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?</p>	Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.

	37. Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva? Porquê?	
<b>Bloco C: Legitimação da entrevista</b>		
Objetivos	Questões	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar outras ideias da criança entrevistada sobre o tema da investigação que queira mencionar;</li> <li>- Agradecimento à criança entrevistada.</li> </ul>	38. Queres dizer mais alguma coisa? Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!	Recurso ao telemóvel para realizar a gravação de áudio.
<p><b>Observações:</b></p> <p>Outras questões poderão ser adicionadas consoante o seguimento da entrevista, visando melhor compreensão da temática.</p>		

Quadro 2 – Guião de entrevista às crianças

## **APÊNDICE XVI – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

### *ENTREVISTA I - EDUCADORA COORDENADORA: PAULA*

#### Registo da transcrição

#### **Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Bom dia. O meu nome é Rute Lopes, sou aluna de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Leiria.

Encontro-me a realizar uma investigação cujo tema diz respeito à gestão de conflitos entre crianças e gostaria de colocar-lhe algumas questões relacionadas com o tema. Será que é possível?

**Educadora:** Sim

**Mestranda:** Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a utilizar estes dados apenas para fins académicos, acha que pode ser?

**Educadora:** Pode

#### **Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

#### Dados pessoais e profissionais do entrevistado

**Mestranda:** Qual a sua idade?

**Educadora:** 63

**Mestranda:** Qual o seu tempo de serviço?

**Educadora:** 36/37, por aí assim.

**Mestranda:** Certo. Qual o tempo de serviço na presente instituição?

**Educadora:** Ora, eu estou aqui desde 2015, portanto, vai fazer 9 anos.

**Mestranda:** Qual a sua formação académica?

**Educadora:** Portanto, eu tenho a licenciatura em administração escolar e administração educacional.

**Mestranda:** Já realizou alguma formação contínua relevante para este tema?

**Educadora:** A gestão de conflitos?

**Mestranda:** Exatamente.

**Educadora:** Que me recorde assim de momentos, não, porque também isto ao longo dos anos são tantos que pronto não tenho preciso.

**Mestranda:** Certo. Sente que a formação inicial a preparou para a gestão de conflitos na educação de infância?

**Educadora:** Sei lá, não me recordo muito, eu penso que aqui há uns anos atrás, não se falava muito disso, eu acho que não se falava muito neste tema da gestão de conflitos.

**Mestranda:** Como desenvolveu as suas competências na gestão de conflitos? Pesquisou, procurou formação contínua, com a experiência do terreno...

**Educadora:** Eu acho que isso tem um pouco a ver com a personalidade de cada um, pronto. Eu sou uma pessoa que por norma gosto de falar, gosto de explicar e é assim que eu tento fazer isso, mesmo que seja às vezes “Ai tá quieto”, não é? Ou “Não debes fazer isso”, eu gosto sempre de conversar depois com eles e fazer-lhes ver as situações.

**Mestranda:** E pesquisou, procurou formação contínua, com a experiência do terreno é...

**Educadora:** Eu penso que é mais a experiência no terreno e a minha maneira de ser, pronto e, sobretudo, gosto de lhes explicar as coisas, eu já com os meus filhos era a mesma coisa, eu podia zangar-me, eu nunca me deitava sem voltar a falar com eles e explicar, fizeste bem ou por isto e por aquilo. Tentar sempre explicar o porquê, porque acho que isso é muito importante, não é não porque não, mas é não por alguma coisa. E que eles entendam o porquê, sobretudo, nestes momentos e agora na prática, eu pergunto “Achas que está correto?” e quero se sejam eles a dizerem-me se acham que estão correto ou não e o porquê.

**Mestranda:** De que modo as suas características pessoais influenciam o seu desempenho profissional, ao nível da resolução de conflitos entre crianças?

**Educadora:** Eu penso que é isso mesmo, eu gosto de falar e isto prende-se com os adultos, se há qualquer coisa que não está bem, eu gosto de falar com as pessoas e, em relação às crianças, agora perdi-me um bocadinho no raciocínio...

**Mestranda:** Em relação às suas características pessoais influenciam o seu desempenho.

**Educadora:** A experiência no terreno, o que é que me diz, muitas vezes eu tenho que observar, tenho que entender a criança e, por exemplo, vou-te falar muito, eu tenho aqui uma serie de conflitos internos e tem muito a ver com as características pessoais das crianças e conflitos entre pais e, portanto, isto é sempre uma situação que me leva a pensar porque é que aquela criança tem aquele comportamento e, independentemente, do tratamento ser igual e faze-lo entender, ele ou ela, achar se estão a fazer bem e explicar-lhes o porquê. Mas isso sim interroga-me e faz-me interrogar muito e faz-me ter uma atenção especial para essas crianças e, neste momento, estou a viver uma situação dessas e não consigo desligar e já estou a desenvolver demasiado, não consigo desligar das coisas e chegam-me as mensagens, chegam-me prints e eu digo realmente como é que esta criança também ade estar bem a assistir a uma serie de situações destas, pronto.

#### Tipos de conflitos mais observados pela educadora

**Mestranda:** Como definiria um conflito?

**Educadora:** Um conflito nestas idades, normalmente, aparece do nada, aparece por um brinquedo, aparece porque eu quero, porque eu fiz primeiro, porque eu estava a fazer, porque tu tocas-te e era para mim. Pra já, esta diferença de idades que existe leva a que os mais pequenos, muitas vezes, é tudo deles, portanto, esta nova geração a que nós chamamos dos 3 anos, são os bebés e são as crianças covid, não é, que tiveram naquela bolha, são muito egocêntricas e, portanto, umas são assim, mas outras também não são, mas pronto. Uma criança com 3 anos é muito egocêntrica, é meu e às vezes, não entendem logo as regras e isso tem de ser explicado, também não podemos ceder e, portanto, eles têm que entender as regras, têm que ir entendendo as regras.

**Mestranda:** Olhando para o grupo, que conflitos costumam acontecer? Em que situações é que surgem estes conflitos?

**Educadora:** É mesmo nas brincadeiras.

**Mestranda:** Entre eles?

**Educadora:** É.

**Mestranda:** Com que frequência ocorrem esses conflitos?

**Educadora:** Ah sei lá, no início do ano há sempre muito mais frequente do que depois na continuação do ano, não é? Portanto, neste momento, uma vez por semana, é muito difícil, eu não vivo muito para o conflito, portanto, vivo mais para a resolução deles e, portanto, levá-los a eles a tentar.

**Mestranda:** Vai variando também então a ocorrência?

**Educadora:** Exatamente.

**Mestranda:** Poderia mencionar alguns exemplos desses conflitos?

**Educadora:** Como eu já referi, tem a ver um pouco com as brincadeiras, com os próprios jogos e, sobretudo, nos 4/5 anos e são mais as meninas, que é “Ela não quer brincar comigo”, “Ela não gosta de mim”, portanto, tem um bocado mais a ver com, eu sou tua amiga e se ela não quiser brinca comigo isso ai já é um drama, pronto. E “ela disse-me que não gosta de mim” ou “Ela disse-me que a minha roupa é feia”, portanto, lá esta é o eles a terem de começar a aceitar que a vida não é um mar de rosas e não temos de gostar todos da mesma coisa.

**Mestranda:** A seu ver, por que razão acontecem estes conflitos no grupo de crianças?

**Educadora:** Eu penso que eles acontecem e devem acontecer porque é uma maneira de eles crescerem, não é? Conflitos nós vamos na vida toda e, portanto, temos de começar a aprender a gerir desde pequenos e, penso que haver um conflito, um “não”, acho que é importante, porque coitadinhos, há meninos que não podem ouvir um não, nós sabemos, não é? Eles querem isto e toda a gente vai ali fazer-lhes a vontade, tem que haver um não. Nós na nossa vida vamos ouvir sempre um não e temos que aceitar que, às vezes

ganhamos, outras vezes perdemos e que não somos bons em todo. Muitas vezes os conflitos também aparecem porque “Ela disse que o meu desenho está feio” e, portanto, há que ter de desmistificar ao que disse, fazer-lhe ver que idade que ele tinha/tem e como é que fazia quando tinha a idade do mais novo, não é e, assim sucessivamente. Tem de ser tudo explicado, eu costumo dar muito um exemplo de que é como quando eles dizem “Não consigo fazer” não é, eu disse-lhes “Vocês quando nascem conseguem andar?” eu dou-lhes muito este exemplo. É a mesma coisa.

**Mestranda:** É um processo.

**Educadora:** Exatamente.

**Mestranda:** Qual a sua postura quando estes acontecimentos surgem? Como lida com a situação?

**Educadora:** É assim, nos mais novos tenho uma postura, nos mais velhos, muitas vezes, já tenho outra, sobretudo, nos que já vão para a escola primária, porque eles já têm de começar a desvencilharem-se sozinhos. Portanto, nos mais novos é sempre fazê-los ver que se for ao contrário eles não gostam, ouvi-los e tentar eu contornar ali as coisas com os dois intervenientes do conflito. Conforme eles vão crescendo, eu vou dizer “Vais tentar resolver sozinho, vai falar com o amigo, vai perguntar se ele agora empresta, depois trocam” pronto, este tipo de coisas, que muitas vezes “Ai eu quero andar primeiro no triciclo”, pronto fazer ali uma gestão dessa situação. O que, normalmente, é engraçado que os mais velhos até são mais simpáticos, gentis para os mais novos, às vezes não são para os da mesma idade, porque acabam por estar ali “porque eu cheguei primeiro” e há que tentar explicar isso, ok ele chegou primeiro, então ele vai fazer, mas depois deixas ir o outro fazer isso, pronto. São regras no fundo, a vida tem regras e eles desde pequenos devem ter regras.

**Mestranda:** Quando necessita de intervir, qual é a reação das crianças?

**Educadora:** É assim, eles têm de sentir que estão seguros e, o facto de eu falar com eles, dá-lhes alguma segurança, tanto naquele que criou, se calhar o conflito ou não, porque normalmente, para haver um conflito tem que haver sempre dois intervenientes, mas acabam por aceitar.

Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Pode elencar as estratégias que usa habitualmente na gestão de conflitos das crianças?

**Educadora:** É mesmo a conversa e é o exemplo.

**Mestranda:** O seu exemplo?

**Educadora:** O meu exemplo até para com eles e ouvi-los e, faze-los refletir eles entenderem. Eu acho que consigo ter a certeza se eles entenderam ou não, que fizeram ou não mal ou que tiveram um comportamento que não era o correto, porque já os conheço.

**Mestranda:** Recorre a estratégias diferentes de acordo com o tipo de conflitos? Pode dar alguns exemplos?

**Educadora:** Olha que normalmente eu acho que a minha estratégia é sempre a mesma, é sempre, nos mais velhos, muitas vezes já digo “Já és crescidinho vais resolver” claro que estou de olho á distância, não é? Porque pode haver um mais violento do que o outro e aquilo continuar a não correr bem, mas nos mais novos é sempre através da palavra.

**Mestranda:** Recorre a estratégias diferentes de criança para criança? Porquê? Pode dar alguns exemplos?

**Educadora:** Só pelas idades.

**Mestranda:** Consegue identificar estratégias adotadas pelas crianças para gerir os seus conflitos?

**Educadora:** No início, às vezes, é se tu me bateres levás também. Depois isto, sabes que atravessa-se várias fases. É essa logo da defesa ou não, portanto, há uns que podem chorar e vir logo queixar-se, mas há outros que é toma lá, dá cá, ou dá cá, toma lá. Depois há a fase em que nos vêm dizer a nós e, depois já tentam eles gerir as coisas, quando alguém vem para falar comigo, sobretudo nos mais velhos, já um está a dizer, “Mas eu depois deixo-te”. Há sempre uma exceção, há sempre um que não consegue lembrar-se disto até ao fim e que pronto, é mais violento. Mas isto nesta idade, lá está, faz tudo parte da idade.

## Evolução do grupo face aos conflitos

**Mestranda:** Dá a oportunidade às crianças para resolverem os seus próprios conflitos? Se sim, consegue dar um exemplo de como o faz?

**Educadora:** É isso mesmo, é estando a observar e dizer-lhe “Tenta resolver”.

**Mestranda:** Consegue perceber se, com o tempo, as crianças desenvolvem autonomia para resolver os seus conflitos? Justifique.

**Educadora:** Sim, lá está, isto no fundo está tudo encadeado e já foi dito. O tempo e quando se começa, de início, a explicar-lhe as coisas e depois deixá-los que eles resolvam os problemas.

**Mestranda:** Considera que os conflitos desempenham um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?

**Educadora:** É isso mesmo. O conflito é uma aprendizagem também, não é? Se o mundo for todo cor-de-rosa, nós não sabemos o que é que é mau. Portanto, se uma criança não sofreu já uma bofetada ou o tirarem-lhe, eu não posso dizer-lhe “Gostavas que fizessem o mesmo a ti?”. No fundo é uma aprendizagem, o conflito é uma aprendizagem para eles crescerem.

**Mestranda:** Na sua opinião, qual a importância, de serem as crianças a resolverem os seus próprios problemas?

**Educadora:** É de crescerem e prepará-los, realmente, para um mundo que o 1.º Ciclo é totalmente diferente de um pré-escolar, eles deixam de estar, apesar de nós tentarmos dar-lhes a autonomia e querermos providenciarmos essa situação, eles ainda estão numa bolha fechada e depois o 1.º Ciclo é outro mundo e, portanto, sim convém que eles terem que arranjar capacidades sem estar a fazer as queixinhas como eu lhes digo.

**Mestranda:** A seu ver, qual o papel que o educador de infância deve desempenhar na gestão de conflitos entre crianças?

**Educadora:** Mediação. É para já dar-lhe segurança, isso é a coisa mais importante que já vem de trás. Uma pessoa até se esquece porque eu já falei nisto tudo. Mas no fundo é a segurança, eles ao sentirem-se seguros, ao mediarmos eles sabem que nós gostamos de

um e dos outros e que estamos ali a tentar. E depois quando já estão na fase de conseguirem resolver é engraçado, porque mesmo à distância eles olham para nós a ver se nós estamos atentos. Eu não sei se me estou a fazer explicar, se me falha alguma coisa.

**Mestranda:** Não, eu penso que esteja perfeito.

#### Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar? Que possa ser útil?

**Educadora:** Eu penso que não, eu já falei tanto, o problema é que a gente cruza as conversas e, por isso, é que eu estava a perguntar se havia alguma coisa mais concreta que eu não tivesse explicado, porque isto é uma bola e nós intercalamos tudo, aliás é como o ensino tem de ser tudo intercalado.

**Mestranda:** Dou por terminada a entrevista. Agradeço novamente pela sua colaboração e participação.

**Educadora:** De nada, eu é que agradeço também e espero ter contribuído para alguma coisa e que tudo corra bem.

**Mestranda:** Sem dúvida, muito obrigada!

*ENTREVISTA 2 - EDUCADORA DA INSTITUIÇÃO: JÚLIA*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Bom dia. O meu nome é Rute Lopes, sou aluna de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Leiria.

Encontro-me a realizar uma investigação cujo tema diz respeito à gestão de conflitos entre crianças e gostaria de colocar-lhe algumas questões relacionadas com o tema. Será que é possível?

**Educadora:** Sim sim.

**Mestranda:** Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a utilizar estes dados apenas para fins académicos, acha que pode ser?

**Educadora:** Pode ser.

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Dados pessoais e profissionais do entrevistado

**Mestranda:** Qual a sua idade?

**Educadora:** 49.

**Mestranda:** Qual o seu tempo de serviço?

**Educadora:** Total?

**Mestranda:** Sim.

**Educadora:** 26 anos.

**Mestranda:** Qual o tempo de serviço na presente instituição?

**Educadora:** Estou desde setembro.

**Mestranda:** Qual a sua formação académica?

**Educadora:** Educadora de Infância.

**Mestranda:** Já realizou alguma formação contínua relevante para este tema?

**Educadora:** Eu acho que não.

**Mestranda:** Sente que a formação inicial a preparou para a gestão de conflitos na educação de infância?

**Educadora:** Sim, de uma certa maneira sim.

**Mestranda:** E como desenvolveu as suas competências na gestão de conflitos? Pesquisou, procurou formação contínua, com a experiência do terreno...

**Educadora:** Sim, tento pesquisar, tento ler.

**Mestranda:** De que modo as suas características pessoais influenciam o seu desempenho profissional, ao nível da resolução de conflitos entre crianças?

**Educadora:** É assim, eu sou calma e tento também transmitir-lhes calma e que eles conversem, que eles peçam desculpa, tentar que sejam eles a resolver os conflitos.

#### Tipos de conflitos mais observados pela educadora

**Mestranda:** Como definiria um conflito?

**Educadora:** No Pré-Escolar?

**Mestranda:** Sim.

**Educadora:** É mais por causa de brinquedos que eles entram em conflito, porque querem e o amigo não empresta, ou querem os dois o mesmo quando vão brincar no tapete.

**Mestranda:** Olhando para o grupo, que conflitos costumam acontecer? Em que situações é que surgem estes conflitos?

**Educadora:** É assim, eu tenho um grupo muito calmo, mesmo muito calmo, portanto, raramente, muito raro eu tenho conflitos na sala. Mas eu tento gerir com calma, que eles

conversem e explicar que não pode ser como eles querem, que têm de ceder, que têm de ser amigos e que eles peçam desculpa.

**Mestranda:** Com que frequência ocorrem esses conflitos?

**Educadora:** Muito pouco, muito pouco!

**Mestranda:** Poderia mencionar alguns exemplos desses conflitos que poderão ocorrer?

**Educadora:** Ah, tenho um menino que normalmente não gosta, que por vezes, não gosta de emprestar os brinquedos e, normalmente, é por causa disso ou porque ele quer o brinquedo do amigo, mas é raro.

**Mestranda:** A seu ver, por que razão acontecem estes conflitos no grupo de crianças?

**Educadora:** É uma maneira também de eles estarem a crescer, porque eles também ao estarem a resolver os conflitos estão a ganhar maturidade e também faz parte das idades de pré-escolar é o que há mais, apesar de eu este ano ter um grupo muito calminho.

**Mestranda:** Qual a sua postura quando estes acontecimentos surgem? Como lida com a situação?

**Educadora:** Primeiro tento avaliar, se é grave ou se não é grave para intervir, se não deixo/tento que sejam eles a resolver, quando eles não resolvem vou lá, converso com as crianças e depois eles acabam por esquecê-lo muitas vezes.

**Mestranda:** Quando necessita de intervir, qual é a reação das crianças?

**Educadora:** Depende das crianças, há umas que aceitam melhor do que outras. Eu já tive crianças que é muito difícil, que não aceitam mesmo, ficam depois frustrados com birras, mas, normalmente, a maioria das crianças até aceita, se nós conversarmos com elas, se nós lhes explicarmos até aceitam.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Pode elencar as estratégias que usa habitualmente na gestão de conflitos das crianças?

**Educadora:** Tentar conversas muito com eles, explicar-lhes, fazê-los ver.

**Mestranda:** Recorre a estratégias diferentes de acordo com o tipo de conflitos? Pode dar alguns exemplos?

**Educadora:** Sim às vezes temos de recorrer a estratégias diferentes, se for uma coisa grave, se magoou o amigo, depende, às vezes eles têm de sentar um bocadinho, ficar a pensar no que fizeram e quando acabar, costumo lhes dizer “Já pensaste?”, se ele dizer que sim eu digo “Então vá, vai brincar e vai pedir desculpa” se ele diz que ainda não pensou fica mais um bocadinho a pensar.

**Mestranda:** Recorre a estratégias diferentes de criança para criança? Porquê? Pode dar alguns exemplos?

**Educadora:** Sim, porque é o que eu estava a dizer, se for mais grave eu tenho de ser mais firme, não é? E fazê-lo entender que não podes ser e ele tem de pensar no que fez. Às vezes quando são coisas sem grande importância eu costumo dizer “Olha não fiques chateado, deixa, não vale a pena, vão brincar os dois” e eles vão!

**Mestranda:** Consegue identificar estratégias adotadas pelas crianças para gerir os seus conflitos?

**Educadora:** A maturidade tudo traz, mas é eles serem amigos.

**Mestranda:** Eles acabam por resolver entre si?

**Educadora:** Exato, eles acabam por resolver entre si e é uma maneira de eles crescerem.

**Mestranda:** E considera que quanto mais velhos, mais facilmente têm essa capacidade de resolução?

**Educadora:** Sim, sim.

#### Evolução do grupo face aos conflitos

**Mestranda:** Dá a oportunidade às crianças para resolverem os seus próprios conflitos? Se sim, consegue dar um exemplo de como o faz?

**Educadora:** Sim eu dou-lhes oportunidade, vou lá pergunto o que é que se passa, eles explicam, eu deixo-os conversar um bocadinho e eles, normalmente, até já pedem

desculpa, neste meu grupo que também não é o normal. Eles são mesmo muito calminhos, eles próprios já pedem desculpa, portanto, eles já vêm com medo, ficam logo muito preocupados. Tento que sejam eles a resolver.

**Mestranda:** Consegue perceber se, com o tempo, as crianças desenvolvem autonomia para resolver os seus conflitos? Justifique.

**Educadora:** Sim à medida que eles vão crescendo, eles conseguem resolver, ali nos  $\frac{3}{4}$  anos eles são muito egocêntricos, acham que são os centros das atenções, que tudo é como eles querem, que tudo gira à volta deles. Depois quando já têm os 5 anos já são mais crescidos, já entendem melhor as coisas, já cedem de outra maneira.

**Mestranda:** Considera que os conflitos desempenham um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?

**Educadora:** Sim, porque é assim é que eles crescem, que eles aprendem. Uma criança que não consegue resolver os conflitos, um dia mais tarde também não vai conseguir resolver as várias situações do dia a dia, faz parte da aprendizagem.

**Mestranda:** Na sua opinião, qual a importância, de serem as crianças a resolverem os seus próprios problemas?

**Educadora:** É como eu disse, que é para eles crescerem, porque nem sempre vão ter o adulto por perto.

**Mestranda:** A seu ver, qual o papel que o educador de infância deve desempenhar na gestão de conflitos entre crianças?

**Educadora:** Deve intervir quando for a coisa mais grave, se não, tentar que eles conversem, que sejam eles próprios a resolver.

#### Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

**Educadora:** Não

**Mestranda:** Dou por terminada a entrevista. Agradeço novamente pela sua colaboração e participação.

**Educadora:** Obrigada.

**Mestranda:** Obrigada eu!

*ENTREVISTA 3 - EDUCADORA COOPERANTE: CELESTE*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Bom dia. O meu nome é Rute Lopes, sou aluna de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Leiria.

Encontro-me a realizar uma investigação cujo tema diz respeito à gestão de conflitos entre crianças e gostaria de colocar-lhe algumas questões relacionadas com o tema. Será que é possível?

**Educadora:** Sim.

**Mestranda:** Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a utilizar estes dados apenas para fins académicos, acha que pode ser?

**Educadora:** Sim.

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Dados pessoais e profissionais do entrevistado

**Mestranda:** Qual a sua idade?

**Educadora:** 50.

**Mestranda:** Qual o seu tempo de serviço?

**Educadora:** 28 anos de serviço.

**Mestranda:** Qual o tempo de serviço na presente instituição?

**Educadora:** 2 anos.

**Mestranda:** Qual a sua formação académica?

**Educadora:** Bacharelato em Educação Pré-Escolar.

**Mestranda:** Já realizou alguma formação contínua relevante para este tema?

**Educadora:** Propriamente para a gestão de conflitos não.

**Mestranda:** Sente que a formação inicial a preparou para a gestão de conflitos na educação de infância?

**Educadora:** Não.

**Mestranda:** Como desenvolveu as suas competências na gestão de conflitos?

**Educadora:** Ao longo do tempo de serviço, nas conversas com as colegas, nas situações no imediato que ocorrem, que uma pessoa vai olhando e o bom senso impera que a gente saiba depois tomar uma atitude.

**Mestranda:** **Ou seja, chegou alguma vez a realizar alguma pesquisa,** procurou formação contínua e com a experiência do terreno.

**Educadora:** Sim, uma pessoa vai fazendo as suas pesquisas e tenta perceber o que é os comportamentos que há certas e determinadas crianças, o porquê daquilo, porque é que aquilo disputou aquela situação. Às vezes uma simples confusão por causa de um brinquedo pode disputar ali um conflito entre eles e é preciso nós sabermos o porquê, pronto e então sim, já fiz leituras e, por causa mesmo do comportamento de oposição, de eles se oporem a nós “Não, não, não” e essas situações todas e nós tentamos perceber o que é que dizem algumas pessoas que investigam isso mias afundo, o que é que dizem sobre isso ou que estratégias nos possam dar, para que a gente possa aplicar.

**Mestranda:** De que modo as suas características pessoais influenciam o seu desempenho profissional, ao nível da resolução de conflitos entre crianças?

**Educadora:** Eu acho que a nossa maneira de ser vai sempre influenciar a nossa tomada de posição, face àquela situação. Há pessoas que podem ter uma certa atitude para resolver um conflito, eu da maneira que sou, às vezes, sou um bocadinho intrancegente, porque acho que há coisas que não se admitem, principalemtno, uma coisa é no início do ano letivo, em que els ainda ainda se estão a conhecer e nós ainda nos estamos a ambientar uns aos outros e nós acabamos por desculpar, deixar passar certas situações, tirar um brinquedo, derrubar o castelo que alguém esteja a fazer. Quando vamos a meio do ano já nos conhecemos todos, já conhecemos o espaço que cada um ocupa dentro da sala, há o respeito para com o colega, não é que não haja no início do ano, mas ali já há

um respeito e ali já é um bocadinho, que se possamos dizer, ser um bocadinho mauzinho, não é? Olha porque ele esta a fazer um castelo bonito, eu vou lá e destruo, é assim, e isso merece ser penalizado, eu acho que é essas situações a mim que desagradam. Se nós estamos aqui e queremos promover nas nossas crianças que elas sejam boas no futuro, que sejam cidadãos de exemplo, não podemos permitir este comportamento, porque hoje eles fazem isto , não é, amanhã sabemos la o que é que eles vão fazer, então temos que os chamar à atenção e temos que os sentar e conversar e dizer-lhes “Agora vais te sentar e quando te acalmares a gente vai conversar e a primeira coisa que vais fazer é vais pedir desculpa ao teu colega e depois vamos tentar perceber porque é que tu fizeste isto, porque isto que tu fizeste foi muito feio”.

#### Caracterização do grupo de crianças (Apenas educadora cooperante)

**Mestranda:** Como caracteriza o grupo a nível social?

**Educadora:** Este grupo deste não, que é meu já desde o ano letivo passado, é um grupo calmo, a sua maioria é calmo, tem uns comportamentos que às vezes que surgem, mas lá está, porque alguns deles não sabem lidar com as frustrações e é exatamente por aí que nós precisamos de ir investir, tentando procurar estratégias para ultrapassar. Mas é um grupo, na sua maioria que até partilha, que sabe estar em grupo, claro que há dias que nós não acordamos bem dispostos, como eu costumo dizer e há um ou outros que aparece que veio naquele dia exatamente com os pés fora do avesso e então vai fazendo muitas estrepolias e acaba por complicar, mas na maioria, é um grupo calmo que sabe brincar em conjunto, que até sabe partilhar. É claro que depois às vezes há um brinquedo que vem de casa, que eu ao contrário de muitas colegas eu não sou contra a ideia do brinquedo vir de casa, acho que o brinquedo quando vem de casa tem vertentes positivas, no sentido que é um brinquedo que vem porque a criança está contente por mostrar aos outros, sabe é que bem trazendo aquele brinquedo eu não assumo responsabilidade se ele se estragar e ele vem para ser partilhado. Se ele não vem para ser partilhado então não entra dentro da sala, pronto. E é importante porque a criança sente-se feliz porque está a partilhar uma coisa sua com os outros.

**Mestranda:** E quanto ao nível de aprendizagem? O grupo como é que se enquadra?

**Educadora:** O grupo até é um grupo que gosta de saber, é um grupo que procura que alguém lhes dê respostas, que quando não estamos a trabalhar alguma coisa/assunto/tema, que ainda fazem perguntas mais além.

**Mestranda:** Como é que as crianças se relacionam entre si?

**Educadora:** Ah, têm um bom relacionamento.

#### Tipos de conflitos mais observados pela educadora

**Mestranda:** Como definiria um conflito?

**Educadora:** Um conflito com duas crianças que estão numa atividade, seja um trabalho de grupo de mesa, um simples partilhar de cola, numa brincadeira de vamos construir um castelo, não se conseguem entender e depois por alguma razão há uma atitude menos, que a gente considera menos positiva que é uma palmada, um chega para lá, fazer o outro sentir-se mal, não é, que é exatamente o que eles têm de ter noção que não devem fazer o outro sentir-se mal. Devem fazer o outro sentir-se tão bem como eles se sentem, ou seja, nós somos amigos, temos que resolver as coisas conversando e é assim que a gente chega lá.

**Mestranda:** Olhando para o grupo, que conflitos costumam acontecer? Em que situações é que surgem estes conflitos?

**Educadora:** Os conflitos neste grupo acontecem quando há a partilha dos brinquedos, porque por exemplo, como encaixotes de jogos que existem na sala, tem uma altura em que eles determinam que têm de ir todos para aquela área e estão todos nos legos, por exemplo, mas não há peças para todos de igual e eles insistem que um quer aquela e outro quer aquela e então isto é um pequeno conflito. Não podemos dizer que é um conflito assim, é um pequeno conflito que depois acaba, às vezes, por resultar no elo mais fraco, que acaba por ceder, mas que depois chora porque até queria aquela peça, não é, mas que cede ao outro, porque o outro o intimidou, o que não está correto, que é um comportamento que não é permitido.

**Mestranda:** Com que frequência ocorrem esses conflitos?

**Educadora:** Não posso estar aqui a balizar um tempo, acontece esporadicamente, nem é uma situação. Por exemplo, neste momento tem se presenciado, por exemplo, com a história das cartas do Pokémon, que eles têm trazido as cartas do Pokémon e volta e meia porque um traz umas cartas brilhantes e o outro não tem, há ali aquela coisa de que aquela carta é minha e eu quero aquela carta, pronto.

**Mestranda:** Poderia mencionar alguns exemplos desses conflitos?

**Educadora:** Lá está, a história do Pokémon, das cartas, às vezes, quando eles trazem os carrinhos, porque tem aqueles carrinhos que são de tração, aqui na sala nós já tivemos, mas eles estragam-se todos e, então, temos os carrinhos simples, mas quando às vezes os meninos trazem aqueles carrinhos de tração que é preciso puxar para trás, o outro colega quer porque é um carro HotWheels, que tem tração e aquilo anda mais rápido e porque depois o outro não quer emprestar ou só empresta um bocadinho e o outro quer usar mais tempo e não compreende que tem de ser um bocadinho para cada um. Depois às vezes nem é o não partilhar é o não compreenderem que todos também querem, pronto, lá está e às vezes as crianças têm um bocadinho esta dificuldade, não é? De perceber, então, mas eu traga um carrinho que é de tração, que ele anda sozinho, então, mas porque é que eu não posso brincar o dia todo com ele? Não porque os outros também querem, pronto. Passa um bocadinho por aqui.

**Mestranda:** A seu ver, por que razão acontecem estes conflitos no grupo de crianças?

**Educadora:** Lá está, às vezes é o quererem muito aquilo e porque até idealizaram uma brincadeira, por exemplo, eu estou-me a lembrar de uns legos grandes que nós temos, há ali uma peça que é tipo de uma grua e todos eles querem aquilo, porque aquilo dá-lhes hipótese de fazer não sei o quê, que na construção deles, mas só há uma peça daquelas, é claro que, às vezes, aquela peça já tem de ficar de castigo, não é eles, é a peça que fica de castigo, porque a peça. porque não sabem brincar e não conseguem partilhar a peça.

**Mestranda:** Qual a sua postura quando estes acontecimentos surgem? Como lida com a situação?

**Educadora:** Se for uma situação entre os meninos mais crescidos, converso com eles e tento explicar, quando são os meninos mais pequeninos, tipo 3 anos, para além de conversar com eles, às vezes, prefiro retirar o objeto ou a questão que está ali a causar o

conflito. Porque é um grupo que não arranjam conflitos entre eles, não é porque tu não és minha amiga e eu não sou amiga daquele, não, é mais por bens materiais. Então é mais fácil de resolver, quando os conflitos são, que eu já tive muito grupos em que eu fico triste, vou intrigar-te porque tu és mais amiga daquela menina do que és minha e eu tou com ciúmes. Essa situação é um conflito mais difícil de mudar, porque é com pessoas e nós não podemos os tirar da sala e temos que saber fazer as pessoas compreender que, para além de eu gostar de ti, posso gostar mais de outra menina e que passa um bocadinho pro aí, pronto. Nós temos de fazer que não somos todos iguais, que há posturas diferentes, quando é com bens materiais é bem mais fácil de resolver, que nós retiramos o objeto, enquanto vocês não souberem partilhar, não souberem brincar, este brinquedo fica de castigo. E eles sabem que estão privados daquilo.

**Mestranda:** Quando necessita de intervir, qual é a reação das crianças?

**Educadora:** Qual é a reação das crianças? Quando eu levanto o tom de voz elas já sabem que a coisa não vai ser boa, porque eu fico zangada e que acaba por lhes chamar à atenção e eles não querem, pois querem sempre ter razão. Aqui a questão é, cada vez mais, as crianças acham que elas é que são detentoras da verdade e quando nós as contrariamos, nem sempre aceitam de bom agrado, pronto. E quando eu levanto o tom de voz a E3 tá zangada, alguma coisa vai acontecer e quando as chamo à atenção ou quando lhes digo que têm de sentar na cadeira e têm que respirar, pronto.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Pode elencar as estratégias que usa habitualmente na gestão de conflitos das crianças?

**Educadora:** Então, normalmente, dependendo do conflito em si, mas pro exemplo nesta questão dos brinquedos, chamo-os e falo com eles, chamo-os à atenção. Se for uma situação em que tenha havido, por exemplo, numa partilha de brinquedo tenha havido mais tipo ato de “violência”, um empurrar ou um tirar o brinquedo à força, aí, zango-me um bocadinho mais a sério, ponho-me sentada e digo mesmo, uso a palavra mesmo castigo, caso contrário se for aquele pequeno conflito de não partilhar eu chamo-os à atenção, digo a eles que, pronto, não sabem partilhar, como já disse tiro o brinquedo para o lado. Quando é entre colegas e se houver ali uma atitude mais violenta entre eles, um que bate e o outro dá um pontapé e não sei quê, então ficam os dois a

pensar, quando tiverem os dois calmos, pedem desculpas um ao outro e vão voltar a brincar.

**Mestranda:** Recorre a estratégias diferentes de acordo com o tipo de conflitos? Pode dar alguns exemplos?

**Educadora:** Como estava a dizer, isto, lá esta, é exatamente isto, depende das crianças, há crianças que são muito sensíveis, basta eu levantar o tom de voz que elas já sabem que fizeram alguma coisa que não estava correto e, então, elas próprias ficam a olhar para mim e dizem “Desculpa foi sem querer”, pronto, elas arranjam logo, ali quase que desarmam o adulto, não é, e que uma pessoa mesmo assim tem que manter uma postura de dizer “Não, mas tu fizeste mal não pode ser assim, tens de pedir desculpa é ao teu amigo e não podes tirar coisas assim à força”, pronto. Noutras crianças que são assim já um bocadinho com uma personalidade mais dominante que acham que conseguem dar a volta, “Mas a culpa não foi minha”, não é, o atribuir às culpas ao outro, isso aí, eu não gosto e chamo-os logo à atenção que eles não podem ser assim, não é, eles têm que assumir os erros deles e que se eles fizeram, têm que assumir, pronto. Depende muito de criança para criança, nós vamos também conhecendo as crianças que temos no grupo, uma gestão de conflitos no início, a gente usa sempre, acho eu, eu pelo menos falo por mim, no início do ano uso uma estratégia mais soft de conversar, sentar e talvez numa repreensão. Mas à medida que a gente os vai conhecendo, também sabemos se aquilo é uma atitude que ele adota sempre, quando se zanga ou quando se sente intrujado com a situação, que acha que está a ser enganado ou a adotar uma atitude menos correta e, então nós temos que gerir o conflito de outra forma. Ou seja, aí já o conhecemos, já o temos que sentar, já temos que ter uma conversa diferente em que ele reflita um bocadinho e, às vezes, é preciso pô-lo sentado, não só os dois minutos, mas uns 5/6/7, para ele perceber que já esta há muito tempo sentado porque aquilo que ele fez foi uma coisa grave. E à medida que o ano vai passando, eles sabem o que é permitido e não é permitido, lá está, é uma atitude menos correta, tenho que pensar mais tempo.

**Mestranda:** Recorre a estratégias diferentes de criança para criança? Porquê? Pode dar alguns exemplos?

**Educadora:** Sim, a razão pela qual se recorre a diferentes estratégias, ou pelo menos eu recorro a diferentes estratégias é porque as crianças não são todas iguais e eu não

consigo aplicar uma estratégia para uma criança, como por exemplo, um menino que já percebe um pouquinho mais do que um que acabou de entrar e é necessário mudar o discurso na linguagem que se utiliza, recorrer a exemplos se calhar, mais práticos para tentar-lhe explicar porque é que não pode fazer isto ou porque não deveria ter feito aquilo e há crianças que conseguem perceber logo que estiveram erradas, que falharam ou que o comportamento que elas utilizaram não foi o mais adequado e há outras que não, que para elas como em casa, às vezes, aquilo, os pais ou ignoram ou deixam passar, são filhos únicos ou assim e ali num espaço escola é diferente. Exemplos, dar exemplos de estratégias, lá está é a conversa o diálogo, o mostrar que por exemplo “Olha aquele menino fez isto, achas bem?” e tentar ver, por a criança no nosso papel de adulto, o que é que ele faria se fossem eles que estivessem a resolver a situação, como é que eles o fariam, pronto. E acho que é um bocadinho isto, o nosso papel é também tentar pô-los também a pensar, mostrar-lhes que o caminho que eles fizeram, a atitude que eles tomaram não é a mais correta e pronto, é basicamente isto.

**Mestranda:** Consegue identificar estratégias adotadas pelas crianças para gerir os seus conflitos?

**Educadora:** O que é que elas fazem? Quando elas, algumas vezes, elas querem alguma coisa e não conseguem, há aqui alguns meninos que são engraçados, que qual é a estratégia deles? Vão buscar outra coisa para incluir na brincadeira para tentar tirar o interesse das crianças daquilo que eles queriam, tirar o foco dali, para conduzir o foco para outro lado. E então, acaba por eles próprios resolverem ali a situação deles, ou seja, eu queria aquilo, consegui aquilo, porque eu fui buscar outra coisa e dei-lhes outra coisa para ficar com aquilo que pretendia. Por isso, sim, eles até conseguem, mesmo em relação a quando eles estão no tapete, na questão da conversa, em que eles têm alguma dificuldade em gerir, que eles todos querem falar ao mesmo tempo, eles já conseguiram perceber que não, não, quem tem o dedo no ar primeiro é que fala primeiro. Por isso, eles conseguem ir gerindo e adotando estratégias eles próprios.

#### Evolução do grupo face aos conflitos

**Mestranda:** Dá a oportunidade às crianças para resolverem os seus próprios conflitos? Se sim, consegue dar um exemplo de como o faz?

**Educadora:** Lá está, vou observando e vejo o que é que eles tentam fazer para resolver aquilo, às vezes, lá fora na rua, acontece mais isto, que alguém vem dizer qualquer coisa e, uma pessoa fica a olhar para eles e já está o colega que fez mal ao outro abraçado a ele a pedir desculpa, desculpa e, quando alguém vem dizer ele já diz logo “Mas eu já pedi desculpa”, não é, mas o outro diz “Mas um desculpa não chega”, pronto, porquê? Porque, às vezes, estão à espera que sejamos nós, o adulto, a dar uma palavra, mas acho que nem é uma questão de tentar mudar a estratégia que foi adotada é mesmo só para dar aquele conforto, que nós estamos ali presentes e que assistimos e que estamos ali para apoiar.

**Mestranda:** Consegue perceber se, com o tempo, as crianças desenvolvem autonomia para resolver os seus conflitos? Justifique.

**Educadora:** Com o tempo sim, mas nem todas. Algumas crianças são mais inibidas e ficam sempre mais acanhadas, à espera que os outros façam as coisas e ficam ali à espera do adulto, à espera do outro colega, não têm iniciativa, porque têm uma personalidade diferente, eu creio que se deve muito à maneira de ser de cada um, não é? Se são crianças que em casa também lhes dão algum reforço positivo, são crianças que conseguem interagir com situações menos agradáveis, de uma certa forma e conseguem resolver os seus problemas, os seus conflitos. Se for uma criança que é mais frágil e que os pais também nem sempre lhe prestem a devida atenção e incentivem a, provavelmente, tem alguma dificuldade em conseguirem.

**Mestranda:** Considera que os conflitos desempenham um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?

**Educadora:** Ah, claro que os conflitos geram muita importância, porquê? Porque as crianças acabam por conseguir sabendo, utilizar estratégias para as ultrapassar, aprendem que aquilo não é um comportamento correto e que o comportamento delas originou uma situação que não foi agradável para ninguém, nem para eles nem para o colega. Porque, lá está, fugiu às normas, às regras estabelecidas, porque lá está, aqui começa-se desde pequenino a perceber que a sociedade tem regras, tal como a nossa sala há regras e, se nós cumprirmos, toda a gente funciona com harmonia e tudo corre muito bem, tal como na sociedade e eles têm que ir compreendendo, desde pequeninos

que se eles cumprirem com as regras, na sociedade eles conseguem se enturmar e obedecer e ser um bom exemplo de cidadão.

**Mestranda:** Na sua opinião, qual a importância, de serem as crianças a resolverem os seus próprios problemas?

**Educadora:** Dá-lhes mais autonomia, dá-lhes a percepção de que nem sempre é fácil e nem sempre o adulto está ali presente. Pode acontecer, lá está, numa situação que eles estão a brincar com a plasticina e há três decks em cima da mesa, mas um deles quer, mas o outro quer e, de repente, partiu-se, mas eu vou por ali à frente do meu colega e, assim, ele vai ter que assumir a responsabilidade de ter sido ele a partir, quando na realidade fui eu. Lá está, não está correto, não é? E é importante que ele assuma “Olha professora, era eu que estava a brincar, fui eu que estraguei, foi sem querer, fiz um bocadinho mais de força e estragou-se”, mas assumir os seus próprios erros e é uma aprendizagem para os outros, porque os outros assim, estão mais confiantes para assumir que quando se estraga alguma coisa, quando se parte, nós temos é de ter a hombridade de vir assumir os nossos erros, porque só assim é que se cresce e aprende, porque lá está, os acidentes acontecem, são acidentes. Agora se eu parti porque tirei da mão do outro à força, lá está, usei um comportamento errado, teve uma consequência gravosa, porque acabei por estragar um brinquedo que é de todos, não é? E, então, é importante eles perceberem e, eles percebem e aprendem com isto.

**Mestranda:** A seu ver, qual o papel que o educador de infância deve desempenhar na gestão de conflitos entre crianças?

**Educadora:** Devemos ter um papel de moderador, ou seja, tentar perceber o que é que se passou, depois lá está, às vezes, num conflito maior, eu quero ter razão, o outro quer ter razão e então é preciso tentar perceber o que é que se passou em concreto e, às vezes, os dois até têm razão, não conseguem é ter o ponto de vista. Então, nós temos é de explicar “Bom, mas o que acontece é que tu chutas-te a bola, a bola foi para fora”, mas a culpa não foi dele, a culpa foi da força que ele exerceu sobre a bola, por isso é que a bola foi para fora, a culpa não é dele, por isso tu não precisas de te zangar com ele, vamos procurar a bola. Pronto, isto é um exemplo, não é, ou seja, temos que tentar adotar uma postura de moderador e tentar perceber as duas partes, porque, às vezes, lá está, eles exaltam-se e depois não conseguem, mas às vezes os dois até têm razão e é

importante que nos tenhamos o papel de moderador ali, porque conseguimos resolver os problemas que não é um problema, é um não problema. Eles é que não conseguem ver para além daquilo, porque depois fazem logo ali um bicho de 7 cabeças, numa situação mínima.

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

**Educadora:** Não me ocorre nada.

**Mestranda:** Dou por terminada a entrevista. Agradeço novamente pela sua colaboração e a sua participação, obrigada!

**Educadora:** De nada!

*ENTREVISTA 4 – CRIANÇA MARIA*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Olá Maria (nome fictício)!

**Criança:** Olá!

**Mestranda:** Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?

**Criança:** Pode ser.

**Mestranda:** Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?

**Criança:** Podes.

**Mestranda:** Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?

**Criança:** Tá bom!

**Mestranda:** Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?

**Criança:** Preparada!

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Relação entre as crianças

**Mestranda:** Tens amigos no Jardim de Infância?

**Criança:** Tenho.

**Mestranda:** Porque é que eles são teus amigos?

**Criança:** Porque eu sou muito boazinha.

**Mestranda:** Com quem gostas mais de brincar? Porquê?

**Criança:** Quem eu gosto mais de brincar? É a Laura, porque ela é minha melhor amiga!

### Origem dos conflitos

**Mestranda:** No jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos? Porquê?

**Criança:** Costumo, porque, às vezes, eles são teimosos, fazem coisas que eu não gosto.

### Tipos de conflitos

**Mestranda:** Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu digo.

**Mestranda:** Dizes a quem?

**Criança:** À professora.

**Mestranda:** Quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** Não está a gravar...

**Mestranda:** Está está!

**Criança:** Tá?

**Mestranda:** Sim e quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu digo à Celeste.

**Mestranda:** O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?

**Criança:** Não sei.

**Mestranda:** O que dirias a um amigo que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu?

**Criança:** Eu ia-me chatear.

**Mestranda:** A sério?

**Criança:** Hum-hum, porque eu não gosto dessas coisas.

**Mestranda:** Não gostas de partilhar os brinquedos?

**Criança:** Não! Eu não gosto que os meus amigos me imitem.

**Mestranda:** Ah! E se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?

**Criança:** Pegamos os brinquedos que queremos.

**Mestranda:** Quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu digo “Isto é só para dois”, eu digo à CH e à CI, só que elas estão sempre a me a seguir. Todos os jogos que eu tenho elas também querem.

**Mestranda:** Então o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu digo para elas não fazerem e irem buscar outro jogo para brincarem as duas. Eu brinco com outra pessoa.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Estou a entender! E quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?

**Criança:** A Celeste.

**Mestranda:** Já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga?

**Criança:** Já

**Mestranda:** E o que é que tu fizeste? Como é que tu fizeste isso?

**Criança:** Não me lembro.

**Mestranda:** Imagina que estão dois meninos a empurrar-se um ao outro, o que é que tu fazes?

**Criança:** O garoto que começou a empurrar, eu digo à Celeste, que assim o outro vai empurrar o outro, que empurrou primeiro.

**Mestranda:** Então tu vais dizer a alguém?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Tu pedes desculpa quando brigas com alguém?

**Criança:** Eu pedo.

**Mestranda:** E como é que tu fazes isso?

**Criança:** Eu digo desculpas.

**Mestranda:** Achas importante pedir desculpas quando magoamos alguém?

**Criança:** Acho.

**Mestranda:** E porque é que achas importante?

**Criança:** Porque assim somos mal educados.

**Mestranda:** Achas importante partilhar com os amigos?

**Criança:** Acho.

#### Sentimentos associados aos conflitos

**Mestranda:** Como te sentes quando existe uma briga entre ti e um amigo?

**Criança:** Sinto-me chateada!

**Mestranda:** Como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?

**Criança:** Sente-se assim chateado.

**Mestranda:** O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?

**Criança:** Não sei.

**Mestranda:** Imagina que ele está triste, o que é que tu fazes?

**Criança:** Digo à Celeste, que ela está a chorar.

**Mestranda:** E quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?

**Criança:** Eu sinto-me impaciente.

**Mestranda:** Boa, estou a perceber!

**Criança:** Eu não gosto de filas.

**Mestranda:** Não gostas de esperar?

**Criança:** Não, não gosto.

**Mestranda:** E como é que tu te sentes quando alguém diz algo que te magoa?

**Criança:** Sinto-me triste.

**Mestranda:** E o que é que fazes depois para te sentires melhor?

**Criança:** Eu como um doce.

**Mestranda:** E deixam-te comer aqui?

**Criança:** Aqui não, mas em casa eu como.

**Mestranda:** E se fosse aqui, como é que tu fazias para te sentires melhor?

**Criança:** Eu brincava!

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém te pede desculpas?

**Criança:** Como eu me sinto?

**Mestranda:** Sim! Como é que tu te sentes quando alguém chega ao pé de ti e te pede desculpa?

**Criança:** Sinto-me feliz!

**Mestranda:** E como te sentes quando partilham algo contigo?

**Criança:** Sinto feliz também.

### O papel dos adultos nos conflitos

**Mestranda:** Quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?

**Criança:** Ralham com ele e deixam de castigo.

**Mestranda:** Já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo? O que aconteceu?

**Criança:** Já.

**Mestranda:** E o que aconteceu?

**Criança:** Não me lembro.

**Mestranda:** Por exemplo, estavam dois amigos a discutir e o que é que o adulto foi fazer?

**Criança:** O adulto?

**Mestranda:** Sim.

**Criança:** O garoto que começou primeiro, se eu disser que foi o garoto, o garoto vai dizer que fui eu e se eu dizer a verdade é por causa que a Celeste vai acreditar em mim.

#### O papel das crianças nos conflitos

**Mestranda:** Quando te chateias com um colega, o que costumas fazer?

**Criança:** Eu fico bravo.

**Mestranda:** Ficas brava?

**Criança:** Hm-hm.

**Mestranda:** Quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?

**Criança:** Fico nervosa.

**Mestranda:** Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?

**Criança:** Dois amigos a lutar?

**Mestranda:** Sim. Imagina dois amigos teus a lutar? O que é que fazes?

**Criança:** Eu digo a alguém.

**Mestranda:** Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?

**Criança:** Eu digo à Celeste.

**Mestranda:** Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu? Tens um problema com um amigo, a quem é que vais pedir ajuda?

**Criança:** Eu pedo à Laura.

**Mestranda:** Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?

**Criança:** Consigo.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Não me lembro.

**Mestranda:** O que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?

**Criança:** Nós a desculpamos, fazemos as pazes.

**Mestranda:** Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva? Porquê?

**Criança:** Conversar!

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque assim somos mal-educados.

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Queres dizer mais alguma coisa?

**Criança:** Não, não, não!

**Mestranda:** Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!

**Criança:** De nada! Já posso ir?

**Mestranda:** Podes ir sim!

*ENTREVISTA 5 - CRIANÇA TIAGO*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Olá Tiago (nome fictício). Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?

**Criança:** Posso.

**Mestranda:** Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?

**Criança:** Sim!

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Relação entre as crianças

**Mestranda:** Tens amigos no Jardim de Infância?

**Criança:** Tenho!

**Mestranda:** Porque é que eles são teus amigos?

**Criança:** Porque eu também brinco.

**Mestranda:** Com quem gostas mais de brincar? Porquê?

**Criança:** Com todos, porque todos também fazem, porque também brincam comigo!

Origem dos conflitos

**Mestranda:** Aqui no jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** E porque não?

**Criança:** Porque eles são os meus amigos e nunca batem em mim.

#### Tipos de conflitos

**Mestranda:** Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu vou dizer.

**Mestranda:** Dizer a quem?

**Criança:** A vocês!

**Mestranda:** Quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** Vou dizer outra vez.

**Mestranda:** O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?

**Criança:** Eu vou chamar outra vez.

**Mestranda:** O que dirias a um amigo que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?

**Criança:** A gente troca de coisas.

**Mestranda:** Vocês vão brincar com coisas diferentes?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?

**Criança:** Partilhas o jogo, partilho o jogo.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?

**Criança:** Vocês!

**Mestranda:** Já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga? Como fizeste isso?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E como fizeste isso?

**Criança:** Com as minhas mãos!

**Mestranda:** Mas o que tu fizeste com as mãos?

**Criança:** Consigo parar a briga, assim!

**Mestranda:** Tu pedes desculpa quando brigas com alguém?

**Criança:** Pedo.

**Mestranda:** Pedes? E como fazes isso?

**Criança:** Ah, eu tenho que dizer “Desculpa, foi sem querer”.

**Mestranda:** Achas importante pedir desculpas quando magoamos alguém?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque se a gente, se alguém machucar um amigo meu, ele pode aleijar, mas ele pode dizer que pode ser.

**Mestranda:** Achas importante partilhar com os amigos?

**Criança:** Sim.

### Sentimentos associados aos conflitos

**Mestranda:** Como te sentes quando existe uma briga entre ti e um amigo?

**Criança:** Triste.

**Mestranda:** Como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?

**Criança:** Triste.

**Mestranda:** O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?

**Criança:** Feliz!

**Mestranda:** Mas o que fazes para esse teu amigo se sentir melhor?

**Criança:** Faço palhaçadas!

**Mestranda:** Quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?

**Criança:** Feliz.

**Mestranda:** Quando tiveste de esperar para brincar com algo, tu sentiste-te feliz?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E como te sentes quando alguém diz algo que te magoa?

**Criança:** Triste.

**Mestranda:** O que fazes depois para te sentires melhor?

**Criança:** Ah, eu sei lá, vou brincar né?

**Mestranda:** Ah! E como te sentes quando alguém te pede desculpas?

**Criança:** Feliz.

**Mestranda:** Como te sentes quando partilham algo contigo?

**Criança:** Feliz.

### O papel dos adultos nos conflitos

**Mestranda:** Quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?

**Criança:** Ralham e batem.

**Mestranda:** Já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo? O que aconteceu?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E o que aconteceu? O que é que o adulto fez?

**Criança:** Deixou-me brincar.

**Mestranda:** Deixou-te a ti brincar?

**Criança:** Sim.

#### O papel das crianças nos conflitos

**Mestranda:** Quando te chateias com um colega, o que costumam fazer?

**Criança:** Brinco com outra pessoa!

**Mestranda:** Quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?

**Criança:** Batem-me também.

**Mestranda:** Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?

**Criança:** Corro lá! Vou lá e faço karaté.

**Mestranda:** Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?

**Criança:** Dou um soco na cara.

**Mestranda:** Tu fazes isso? Tu vais bater em alguém?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Então?

**Criança:** Eu tiro o brinquedo e devolvo ao meu amigo.

**Mestranda:** Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu?

**Criança:** O Manuel e o CA e a Laura.

**Mestranda:** Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque é assim.

**Mestranda:** O que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?

**Criança:** Dou carinho, miminho.

**Mestranda:** Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva? Porquê?

**Criança:** Conversar.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque conversar, porque se a gente gritar a gente dói a garganta, se a gente falar assim normal não dói.

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Queres dizer mais alguma coisa?

**Criança:** Não!

**Mestranda:** Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!

*ENTREVISTA 6 - CRIANÇA LAURA*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Olá Laura (nome fictício). Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?

**Criança:** Ahh, pode ser.

**Mestranda:** Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?

**Criança:** Tá bom.

**Mestranda:** Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?

**Criança:** Hum-hum.

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Relação entre as crianças

**Mestranda:** Tens amigos no Jardim de Infância?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porque é que eles são teus amigos?

**Criança:** Porque eu brinco com eles.

**Mestranda:** Com quem gostas mais de brincar? Porquê?

**Criança:** CA, porque ele deixa-me ir nas costas dele, nós brincamos aos cavalinhos depois eu posso ir às cavalitas dele.

Origem dos conflitos

**Mestranda:** No jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos? Porquê?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** E porque não?

**Criança:** Porque eu não me meto com eles.

#### Tipos de conflitos

**Mestranda:** Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu vou dizer

**Mestranda:** A quem?

**Criança:** Às auxiliares ou a ti ou à L ou à Celeste ou à C.

**Mestranda:** Quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu vou dizer às auxiliares.

**Mestranda:** O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?

**Criança:** Vou dizer.

**Mestranda:** O que dirias a um amigo que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu?

**Criança:** Eu ia dizer “Queres brincar um bocadinho? Toma, mas depois dás-me”.

**Mestranda:** Se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?

**Criança:** Eu queria isto, mas pode ser para tu brincarees.

**Mestranda:** Quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu vou dizer ao outro amigo “Queres brincar com outro jogo, eu vou brincar contigo também” e depois chamo outro menino para brincar.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?

**Criança:** Eu!

**Mestranda:** Tu costumavas ajudar?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Como fizeste isso?

**Criança:** Eu disse para acalmarem-se e para darem um abraço. Estou certa?

**Mestranda:** Se tu achas que estás certa, sim!

**Mestranda:** Tu pedes desculpa quando brigas com alguém? Como fazes isso?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E como fazes isso?

**Criança:** Não sei. Eu peço desculpa.

**Mestranda:** Achas importante pedir desculpas quando magoamos alguém? Porquê?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque assim o outro menino vai dizer e nós ficamos com medo.

**Mestranda:** Achas importante partilhar com os amigos?

**Criança:** Sim, muito importante.

#### Sentimentos associados aos conflitos

**Mestranda:** Como te sentes quando existe uma briga entre ti e um amigo?

**Criança:** Muito triste e depois eu falo “Queres ser o meu amigo? Já não quero mais brigar”.

**Mestranda:** Muito bem. E como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?

**Criança:** Triste e zangada.

**Mestranda:** O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?

**Criança:** Um desenho de mim e ele a dar um abraço.

**Mestranda:** Quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?

**Criança:** Feliz.

**Mestranda:** Ficas-te feliz por esperar para brincar?

**Criança:** Hum-hum. Porque nós temos sempre que esperar pelas coisas.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém diz algo que te magoa?

**Criança:** Triste.

**Mestranda:** O que fazes depois para te sentires melhor?

**Criança:** Eu vou brincar com outro amigo.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém te pede desculpas?

**Criança:** Feliz.

**Mestranda:** Como te sentes quando partilham algo contigo?

**Criança:** Feliz.

### O papel dos adultos nos conflitos

**Mestranda:** Quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?

**Criança:** Hum, põe ele na cadeira.

**Mestranda:** Porque é que eles ficam na cadeira?

**Criança:** Porque se portaram muito mal.

**Mestranda:** Já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo?

**Criança:** Não.

### O papel das crianças nos conflitos

**Mestranda:** Quando te chateias com um colega, o que costumam fazer?

**Criança:** Vou brincar com outro.

**Mestranda:** Quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?

**Criança:** Faço nada, só vou brincar comigo.

**Mestranda:** E, por exemplo, o que é que eles costumam fazer?

**Criança:** Eu chamo eles e eles não me ouvem e eu fico triste, eu só quero dizer uma coisa.

**Mestranda:** Queres dizer alguma coisa?

**Criança:** Não!

**Mestranda:** Ah, na altura.

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?

**Criança:** Eu faço “Vocês têm que parar se assim vão ficar os dois de castigo”.

**Mestranda:** Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?

**Criança:** Eu falo à auxiliar.

**Mestranda:** Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu?

**Criança:** O CA e a Maria.

**Mestranda:** Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Fazemos assim.

**Mestranda:** E o que é isso que eu não sei?

**Criança:** É da amizade.

**Mestranda:** É um gesto da amizade?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Ah entendi! E o que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?

**Criança:** O gesto da amizade!

**Mestranda:** Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva? Porquê?

**Criança:** Conversar e depois explicar.

**Mestranda:** Explicar o quê?

**Criança:** Para nós nos entendermos!

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Queres dizer mais alguma coisa?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!

*ENTREVISTA 7 – CRIANÇA MARTIM*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Olá Martim (nome fictício). Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?

**Criança:** Sim.

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Relação entre as crianças

**Mestranda:** Tens amigos no Jardim de Infância?

**Criança:** Só tenho um, a Laura.

**Mestranda:** De toda a escola só tens um?

**Criança:** Ah me lembro, tenho dois.

**Mestranda:** Então?!

**Criança:** Tenho outro de outra sala.

**Mestranda:** Porque é que eles são teus amigos?

**Criança:** Porque eles são... porque eles são.

**Mestranda:** Eles são teus amigos mas porquê?!

**Criança:** Porque a Laura, ele me deu 2 cartas.

**Mestranda:** E o outro amigo? Porque é que é teu amigo?

**Criança:** Porque ele aqui num dia aonde que eu trouxe uma *beyblade* aqui na escola, eu fiquei brincando de *beyblade* com ele.

**Mestranda:** Ah brincas muito com ele, é isso?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Olha e com quem mais gostas de brincar? Porquê?

**Criança:** Os dois.

**Mestranda:** E porquê é que é com eles e não é com outros meninos?

**Criança:** Porque os outros não brincam comigo...

**Mestranda:** E porquê que eles não brincam contigo, sabes?

**Criança:** Daí eles não brincam...

### Origem dos conflitos

**Mestranda:** No jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos? Porquê?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque a Laura se porta muito mal no almoço.

**Mestranda:** E tu costumavas te chatear com ele?

**Criança:** Sim, porque no ano passado ele ficou portando muito mal.

**Mestranda:** Então costumavas-te chatear com ele e com os outros meninos porque te costumavas chatear?

**Criança:** O outro que é meu outro amigo eu não me chateio com ele, ele não faz nada de mal!

### Tipos de conflitos

**Mestranda:** Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes? Ou quando um outro menino cá da escola te bate, o que é que tu fazes?

**Criança:** Vou falar para a professora.

**Mestranda:** Quando um amigo teu te tira um brinquedo ou um menino cá da escola te tira o brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** Vou chamar a professora.

**Mestranda:** O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?

**Criança:** Eu falo que é para partilhar!

**Mestranda:** Explicas ao menino que é para partilhar?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** O que dirias a um amigo ou um menino que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu?

**Criança:** Eu falo que é meu e que não é dele.

**Mestranda:** Se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?

**Criança:** Hum... Não sei, nunca aconteceu isso comigo.

**Mestranda:** Quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?

**Criança:** Nunca aconteceu comigo.

**Mestranda:** Não?

**Criança:** Eu e o amigo vai primeiro e depois um par que não conseguir e perder vai ser a vez do outro.

### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** E quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?

**Criança:** Não sei, nunca aconteceu isso.

**Mestranda:** Não sabes?? Imagina que na sala dois meninos estão a discutir quem vai ajudar a resolver o problema?

**Criança:** Eu vou falar para a Celeste.

**Mestranda:** E já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga? Ou os meninos da sala, já ajudaste?

**Criança:** Nunca, nunca aconteceu isso.

**Mestranda:** Nunca tiveste de ajudar os meninos?

**Criança:** Lá na sala nunca teve uma briga...

**Mestranda:** Então nunca te ajudas, é isso?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Olha e tu pedes desculpa quando brigas com alguém?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E como é que fazes isso?

**Criança:** Quando eu machuco alguém, pedo desculpa.

**Mestranda:** Achas importante pedir desculpas quando magoamos alguém? Porquê?

**Criança:** Sim

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque é bom.

**Mestranda:** Achas importante partilhar com os amigos?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque assim eu conseguia fazer coisas.

#### Sentimentos associados aos conflitos

**Mestranda:** Como te sentes quando existe uma briga entre ti e outra pessoa?

**Criança:** Fico triste.

**Mestranda:** Como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?

**Criança:** Não sei, nenhum amigo falou para mim.

**Mestranda:** O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?

**Criança:** Não sei. Dar abraço e miminho.

**Mestranda:** Quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?

**Criança:** Eu ia ficar esperando.

**Mestranda:** E não te sentias triste, nem feliz, nem nada?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém diz algo que te magoa?

**Criança:** Não sei, ninguém me falou isso. Eu fico triste.

**Mestranda:** O que fazes depois para te sentires melhor?

**Criança:** Brinco com outra coisa.

**Mestranda:** E como te sentes quando alguém te pede desculpas?

**Criança:** Fico feliz.

**Mestranda:** Como te sentes quando partilham algo contigo?

**Criança:** Fico feliz.

#### O papel dos adultos nos conflitos

**Mestranda:** Olha, mas quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?

**Criança:** Brigam.

**Mestranda:** Os adultos da sala brigam com o menino?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E mais?

**Criança:** Botam eles de castigo.

**Mestranda:** E já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo?

**Criança:** Nunca aconteceu isso.

#### O papel das crianças nos conflitos

**Mestranda:** Quando te chateias com um colega, o que costumas fazer?

**Criança:** Nunca aconteceu isso.

**Mestranda:** Quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?

**Criança:** Me bater, me machucar.

**Mestranda:** Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?

**Criança:** Vou chamar a professora.

**Mestranda:** Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?

**Criança:** Eu falo para ele devolver e falo para a professora. E aí ele fala que não e eu vou chamar a professora.

**Mestranda:** Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu?

**Criança:** A Celeste e você.

**Mestranda:** Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Não? Porquê?

**Criança:** Porque não.

**Mestranda:** O que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?

**Criança:** Pedro desculpas para ele...

**Mestranda:** Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva? Porquê?

**Criança:** Conversar.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque é melhor para não ficar de castigo.

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Queres dizer mais alguma coisa?

**Criança:** Não, eu não sei mais nada.

**Mestranda:** Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!

**Criança:** Tá bem!

## *ENTREVISTA 8 - CRIANÇA FRANCISCA*

### Registo da transcrição

#### **Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Olá Francisca (nome fictício). Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?

**Criança:** Tá bem.

**Mestranda:** Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?

**Criança:** Sim.

#### **Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

##### Relação entre as crianças

**Mestranda:** Tens amigos no Jardim de Infância?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Não tens amigos?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Não tens nem um?

**Criança:** Não. É só eu.

**Mestranda:** Porque é que eles não são teus amigos?

**Criança:** Porque não tenho amigos lá em casa.

**Mestranda:** Mas olha e aqui na instituição?

**Criança:** Ah sim tenho.

**Mestranda:** Ah tu tens amigos cá na instituição?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porque é que eles são teus amigos?

**Criança:** Porque eles gostam de mim.

**Mestranda:** Com quem gostas mais de brincar aqui na instituição? Porquê?

**Criança:** Com o Manuel.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque, porque ele gosta de mim.

#### Origem dos conflitos

**Mestranda:** No jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos? Porquê?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** E como não?

**Criança:** Porque não.

#### Tipos de conflitos

**Mestranda:** Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes?

**Criança:** É dizer à professora.

**Mestranda:** Quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** É dizer à professora.

**Mestranda:** O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?

**Criança:** Eu digo à ti ou à Celeste.

**Mestranda:** O que dirias a um amigo que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu? Percebes-te o que eu perguntei?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Imagina que tu estás a brincar com um brinquedo e eu quero ir brincar com esse brinquedo também. O que é que me vais dizer?

**Criança:** Espera.

**Mestranda:** Espero porquê?

**Criança:** Porque tem de esperar.

**Mestranda:** Se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?

**Criança:** Nós... Hum...

**Mestranda:** Se eu quero brincar com uma coisa e tu queres brincar com outra coisa diferente, o que é que nós vamos fazer?

**Criança:** Escolher qualquer coisa.

**Mestranda:** Para brincarmos juntos ou cada um brinca com o que quer?

**Criança:** Com quer.

**Mestranda:** Quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?

**Criança:** Trocam.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?

**Criança:** Tu, a Celeste ou ML.

**Mestranda:** Já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga? Como fizeste isso?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Como fizeste isso?

**Criança:** Eu dizer tipo “para”.

**Mestranda:** Tu pedes desculpa quando brigas com alguém?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Como fazes isso?

**Criança:** Eu não sei.

**Mestranda:** Há várias formas de pedir desculpa não há?

**Criança:** Como?

**Mestranda:** Não sei, olha podia dar um abraço, podia dar carinho, podia dar um beijinho, podia dizer desculpa, podia fazer muita coisa.

**Criança:** Eu abraço, porque o abraço faz bem!

**Mestranda:** Achas importante pedir desculpas quando magoamos os amigos? Porquê?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque sim.

**Mestranda:** Achas importante partilhar com os amigos?

**Criança:** Sim.

#### Sentimentos associados aos conflitos

**Mestranda:** Como te sentes quando existe uma briga entre ti e um amigo?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Sentes-te bem quando brigas com um amigo? Olha que é brigar não é brincar!

**Criança:** Ah. Eu não sei.

**Mestranda:** Como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?

**Criança:** Sente mais ou menos.

**Mestranda:** Olha eu e tu estamos a discutir, como achas que eu me sinto?

**Criança:** Bem, eu acho.

**Mestranda:** O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?

**Criança:** Um abraço.

**Mestranda:** Quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?

**Criança:** Bem.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém diz algo que te magoa?

**Criança:** Sinto mais ou menos.

**Mestranda:** E quando estás triste, o que fazes depois para te sentires melhor?

**Criança:** Água.

**Mestranda:** Tu ouviste o que eu perguntei?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Imagina que estás triste agora, o que fazes para te sentires melhor?

**Criança:** Eu não sei.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém te pede desculpas?

**Criança:** Não sei.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém te pede desculpa? Sentes-te bem ou mal?

**Criança:** Bem.

**Mestranda:** Ah, então sabes! E como te sentes quando partilham algo contigo?

**Criança:** Bem!

#### O papel dos adultos nos conflitos

**Mestranda:** Mas quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?

**Criança:** Coloca de castigo.

**Mestranda:** Já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo? O que aconteceu?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** E o que aconteceu?

**Criança:** Não sei.

**Mestranda:** Imagina que eu e tu estamos a discutir e tu vais chamar um adulto, por exemplo, a E3 ou a ML ou alguém...

**Criança:** Ou a Rute

**Mestranda:** Ou eu, o que é que achas que vai acontecer?

**Criança:** De castigo.

**Mestranda:** Algum de nós vai ficar de castigo?

**Criança:** Sim.

#### O papel das crianças nos conflitos

**Mestranda:** Quando te chateias com um colega, o que costumas fazer?

**Criança:** Eu digo a tu, à Celeste ou à AC ou à ML.

**Mestranda:** E quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?

**Criança:** Correm.

**Mestranda:** Correm?

**Criança:** Sim, correm atrás de mim, eu acho.

**Mestranda:** Correm atrás de ti?

**Criança:** Sim, porque corro rápido!

**Mestranda:** Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?

**Criança:** Eu vou dizer “para”.

**Mestranda:** Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?

**Criança:** Eu dizer à professora.

**Mestranda:** Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu?

**Criança:** A Celeste.

**Mestranda:** Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque sim!

**Mestranda:** O que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?

**Criança:** Abraço.

**Mestranda:** Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva? Porquê?

**Criança:** Conversar.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque sim.

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Queres dizer mais alguma coisa?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!

*ENTREVISTA 9 - CRIANÇA MANUEL*

Registo da transcrição

**Bloco A: Contextualização da entrevista e pedido de autorização**

**Mestranda:** Olá Manuel (nome fictício). Eu gostava muito de te pedir ajuda para um trabalho muito importante que estou a fazer. Queres me ajudar?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de tudo o que me responderes?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Eu vou fazer algumas questões e tu respondes se quiseres, pode ser?

**Criança:** Sim.

**Mestranda:** Muito obrigada pela tua ajuda! Vamos então começar! Preparado/a?

**Criança:** Sim.

**Bloco B: Recolha de dados sobre o tema da investigação**

Relação entre as crianças

**Mestranda:** Tens amigos no Jardim de Infância?

**Criança:** Tenho.

**Mestranda:** Porque é que eles são teus amigos?

**Criança:** Às vezes eles são meus amigos, porque noutras vezes não são.

**Mestranda:** Então às vezes são e outras vezes não, mas porquê?

**Criança:** Porque às vezes eles me batem e eu não gosto.

**Mestranda:** Com quem gostas mais de brincar?

**Criança:** Com o CA e a Francisca.

**Mestranda:** Mas porquê eles?

**Criança:** Porque eles são os meus melhores amigos.

**Mestranda:** Ah eles são os teus melhores amigos! Não sabia!

#### Origem dos conflitos

**Mestranda:** Olha e no jardim de infância costumavas chatear-te com os teus amigos?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** E porque tu não te chateias com os teus amigos?

**Criança:** Porque ele não... não tratam me mal, às vezes eles me batem, mas eu vou lá dizer, mas eles não ficam de castigo porque eu disse que foi uma palmada, mas só que uma palmada não é fazer mal.

#### Tipos de conflitos

**Mestranda:** Quando um amigo teu te bate, o que é que tu fazes?

**Criança:** Dizo.

**Mestranda:** Dizes a quem?

**Criança:** À professora ou à auxiliar.

**Mestranda:** Quando um amigo teu te tira um brinquedo, o que é que tu fazes?

**Criança:** Diz que esse brinquedo é meu e eles me devolve, mas eles já me conhecem bem porque quando eu fico com essa cara é a cara de mau.

**Mestranda:** O que fazes quando alguém não quer partilhar os brinquedos contigo?

**Criança:** Dizo à professora ou à auxiliar.

**Mestranda:** O que dirias a um amigo que quer brincar com o mesmo brinquedo que tu?

**Criança:** Espera.

**Mestranda:** Se tu e um amigo querem brincar com coisas diferentes, o que fazem?

**Criança:** Brincar ué!

**Mestranda:** Brincar com o quê?

**Criança:** Com os brinquedos.

**Mestranda:** Mas com as coisas que cada um quer?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Ah eu não estava a perceber, por isso é que estava a perguntar!

**Mestranda:** Quando há um jogo que só dá para duas pessoas brincarem e vocês são três, o que é que tu fazes?

**Criança:** Eu só estou lá e chamo um amigo para jogar e quando a outra pessoa vier eu saio, porque eu não só faço as coisas destas agora. Porque eu antes me portava mal mas agora só me porto bem!

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Mestranda:** Quando os meninos brigam ou fazem alguma birra, quem ajuda a resolver o problema?

**Criança:** Eu!

**Mestranda:** Já ajudaste os teus amigos a resolverem uma briga? Como fizeste isso?

**Criança:** Já.

**Mestranda:** E como fizeste isso?

**Criança:** Num dia quando a Francisca e a Laura estavam na minha casa a brincar na minha sala onde tem os meus brinquedos, eles estavam a discutir, por causa do meu brinquedo do Sonic.

**Mestranda:** E o que é que tu fizeste?

**Criança:** Fui dizer à minha mãe e a minha mãe ralhou com eles.

**Mestranda:** Tu pedes desculpa quando brigas com alguém?

**Criança:** Pedro.

**Mestranda:** E como é que fazes isso?

**Criança:** “Desculpa”.

**Mestranda:** Achas importante pedir desculpas quando magoamos alguém?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Não achas importante pedir desculpa?

**Criança:** Acho, mas se eu não dizer é porque eu fiz mal à pessoa e fico de castigo.

**Mestranda:** Ou seja, tu pedes desculpa para não ficar de castigo?

**Criança:** Sim!

**Mestranda:** Então e achas importante pedir desculpa porquê?

**Criança:** Porque a minha mãe ensinou-me “Desculpa” se eu eu faço, se ela faz uma asneira. Se ela quebrar o meu brinquedo, eu fico a chorar, mas ela não arranja nenhum brinquedo. Como o meu pai trata bem de mim e do meu irmão ele arranja os nosso brinquedos, mas só que se a minha mãe quebrar o meu pai expulsa ela.

**Mestranda:** Achas importante partilhar com os amigos?

**Criança:** É.

#### Sentimentos associados aos conflitos

**Mestranda:** Como te sentes quando existe uma briga entre ti e um amigo?

**Criança:** Mal.

**Mestranda:** Como achas que o teu amigo se sente quando brigas com ele?

**Criança:** Mal.

**Mestranda:** O que podes fazer para que o teu amigo se sinta melhor depois da briga?

**Criança:** Pedir desculpa.

**Mestranda:** Quando tiveste de esperar pela tua vez para brincar com algo, como te sentiste?

**Criança:** A esperar horas.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém diz algo que te magoa?

**Criança:** Fico triste.

**Mestranda:** O que fazes depois para te sentires melhor?

**Criança:** Eles me pedem desculpa ou vou dizer e eles ficam de castigo.

**Mestranda:** Como te sentes quando alguém te pede desculpas?

**Criança:** Fico melhor.

**Mestranda:** Como te sentes quando partilham algo contigo?

**Criança:** Bem.

#### O papel dos adultos nos conflitos

**Mestranda:** Quando algum menino se porta mal, o que fazem os adultos da sala?

**Criança:** Ralham com eles.

**Mestranda:** Já pediste ajuda a algum adulto quando estavas a brigar com um amigo? O que aconteceu?

**Criança:** Já.

**Mestranda:** E o que é que aconteceu?

**Criança:** Põe, pôs ele de castigo.

#### O papel das crianças nos conflitos

**Mestranda:** Quando te chateias com um colega, o que costumas fazer?

**Criança:** Fico longe dele.

**Mestranda:** Quando os teus amigos ou colegas ficam chateados contigo, o que costumam fazer?

**Criança:** Bater-me e eu vou dizer.

**Mestranda:** Quando vês dois amigos a lutar o que fazes?

**Criança:** Vou dizer à Celeste ou à AC, porque se eles estiverem a discutir comigo próprio ou eu diz à Celeste ou à AC.

**Mestranda:** Mas por exemplo, aqui tu não estás a discutir nem a lutar com ninguém, tu estás é a ver dois amigos a lutarem, o que é que fazes?

**Criança:** Vou dizer.

**Mestranda:** Quando um amigo teu tira o brinquedo a outro amigo o que fazes?

**Criança:** Eu?

**Mestranda:** Imagina que um menino da nossa sala tira um brinquedo a outro menino de outra sala, o que é que fazes?

**Criança:** Digo a ele para parar.

**Mestranda:** Quem procuras para te ajudar a resolver um problema com um amigo teu?

**Criança:** A Celeste.

**Mestranda:** Quando brigas ou lutas com um amigo, no final conseguem resolver e voltar a ser amigos? Porquê?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque ele me deu um soco e eu dei um soco a ele, ficamos os dois separados.

**Mestranda:** O que fazes para tu e o teu amigo ficarem amigos novamente?

**Criança:** Pedimos desculpa.

**Mestranda:** Tu achas que é melhor conversar ou gritar quando estás com raiva?  
Porquê?

**Criança:** Conversar.

**Mestranda:** Porquê?

**Criança:** Porque conversar faz bem.

Bloco C: Legitimação da entrevista

**Mestranda:** Queres dizer mais alguma coisa?

**Criança:** Não.

**Mestranda:** Muito bem! Obrigada por me teres ajudado!

## APÊNDICE XVII – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE CONFLITO

### OBSERVAÇÃO 1

Questões	Elementos													
Quem são os protagonistas?	V (5 anos) e A (6 anos).													
Local de ocorrência	Espaço interior			Sala de atividades			Espaço exterior			----				
Tipo de momento	Atividade em pequeno grupo			Atividade em grande grupo						Brincadeira livre		Área da casinha		
Motivo do conflito	Disputa de um objeto	X	Opiniões distintas		Intrusão na brincadeira		Agressão física		Agressão verbal	????	XXXXX			
Que relação têm as crianças envolvidas (no momento)?	Pouca relação / Muita relação		Confiança / Desconfiança		Amizade / Hostilidade		Fuga / Confronto	X	Calma / Emotividade		????			
Quais os sentimentos dos envolvidos?	Alegria		Tristeza	X	Raiva	X	Medo		Amor		Calma		Outros	
Soluções mobilizadas	Resolvem sozinhos		Precisam do auxílio do adulto	X	Existe auxílio de um amigo		Abandona o local		????		????			
Duração do conflito	>1 min.		2 min.	X (+/-)	3 min.		4 min.		5 min.		<5 min.			

Figura 10 – Tabela de orientação referente à observação 1

Contexto da observação:		Sala de Atividades	
Observador:		Rute Lopes	
Intervenientes na situação:		Uma menina (6 anos), um menino (5 anos) e Rute.	
Data: 08/05/2024	Hora: 11:30	Tempo de Observação: 1 minuto e 11 segundos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>Inicialmente, opto por observar a situação, sem interferir de imediato, permitindo-me compreender a dinâmica do conflito. Neste momento, tenho noção de que o conflito já se tinha iniciado antes de eu dar conta, dado que apenas me chamou à atenção quando ouvi gritos e choro. Nesta situação encontram-se duas crianças envolvidas a disputar por um brinquedo, nomeadamente, um carrinho de bonecas. Nenhum dos envolvidos tenciona largar, fazendo-me acreditar que seja necessário intervir.</p> <p>Após decidir intervir, começo por questionar as crianças sobre o que se passa, dirigindo-me essencialmente, à criança que se encontra a gritar e a chorar, demonstrando interesse e preocupação. O menino afirma “eu estava primeiro”, referindo-se ao carrinho de bonecas, uma vez que tanto este como outra criança se encontravam a puxá-lo.</p> <p>Neste sentido, começo por mencionar que todos podemos brincar, contudo, devemos saber partilhar. No entanto, o menino reafirma a sua posição, referindo que estava a brincar primeiro com o carrinho. Posto isto, apercebendo-me que</p>			<p>Inicialmente, eram apenas três crianças em torno da situação, contudo, com o passar do tempo, apercebo-me que existem mais crianças a observar a situação.</p>

<p>este diálogo não obteve o efeito pretendido, procuro resolver a situação de uma forma pacífica, tentando obter a atenção de ambas as crianças, pedindo gentilmente para que o menino tentasse se acalmar. Contudo, a menina tenta puxar o carrinho, piorando a situação. Assim, peço em particular que a menina não puxe o carrinho, como forma de impedir que o conflito se intensifique. Neste seguimento, tentando obter a atenção das crianças e tentando resolver de forma pacífica, peço o carrinho referindo que o vou guardar ao pé de mim, no entanto, esta ação deixou o menino ainda mais triste e a chorar. Prosseguindo, mantendo a calma, pergunto ao menino se era ele que estava a brincar primeiro e este afirma. Então, questiono a menina sobre a verdade, quem tinha o brinquedo primeiro, inicialmente, não obtenho resposta, mas, entretanto, a menina acaba por admitir que tirou o carrinho ao menino. Perante o exposto, aproveito o momento para explicar que não podemos simplesmente tirar algo de outra pessoa, precisamos de pedir primeiro, ao qual a menina confirma e, assim, o conflito é resolvido de forma pacífica.</p>	
<p>Imagem da situação</p> <p>Existem duas crianças (uma do sexo feminino e outra do sexo masculino) a puxar o mesmo carrinho de bonecas, não querendo largar. Uma das crianças encontra-se a chorar e a gritar, tendo sido este o motivo pelo qual me chamou à atenção o conflito.</p>	
<p>Análise da situação observada</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após o menino dar a entender que estava a brincar primeiro com o carrinho de bonecas, desencadeia a questão central do conflito, nomeadamente, a questão de posse do brinquedo.</li> <li>• Eu, primeiramente, tento mencionar a importância de partilhar, tentando frisar ser um aspeto essencial para o bom convívio em sociedade.</li> <li>• Após solicitar o carrinho como forma de o guardar até resolver o conflito, torna-se ainda mais evidente a complexidade da mediação de conflitos, onde cada ação gera reação, tendo causado uma reação emocional forte numa das crianças envolvidas, dado que esta começa a chorar e fica ainda mais triste.</li> <li>• Existe a necessidade de procurar conhecer ambos os lados da história, como forma de ser justa e compreensiva.</li> <li>• Aproveitar o momento para ensinar que não devemos tirar algo que outra pessoa esta a usar, sem antes pedir autorização.</li> </ul> <p>- Esta situação evidencia que a mediação de conflitos exige paciência, empatia e uma boa habilidade de comunicação para com as crianças. Acredito que a minha intervenção tenha sido essencial no que diz respeito ao desfecho do conflito, uma vez que procurei ensinar lições valiosas acerca do respeito, comunicação e convivência. Esta situação demonstrou que devemos valorizar uma abordagem centrada nas crianças, procurando ouvir ambas as partes como forma de compreender a verdade. Além de resolver o conflito, acredito que, enquanto mestranda, a educação passa por procurar formar cidadãos empáticos e capazes de conviver de forma harmoniosa em sociedade. Em suma, este tipo de intervenção contribuiu para o desenvolvimento de comportamentos respeitosos e saudáveis em comunidade, lições estas valiosas para o resto da vida.</p>	

## Identificação de estratégias específicas utilizadas para gerir o conflito

A estratégia utilizada implicou diferentes fases, tais como:

- Primeiramente, uma observação da situação, não interferindo de imediato. Esta postura permitiu que compreendesse a dinâmica do conflito, identificando não só as crianças envolvidas como qual a causa do conflito, nomeadamente, o carrinho de bonecas.
- De seguida, ao intervir, é utilizada a estratégias de questionar diretamente as crianças envolvidas, começando pelo menino que se encontra a chorar e a gritar. Esta abordagem auxiliou-me a esclarecer a perceção de cada criança perante a situação.
- Procurando dar a chave para a resolução, é mencionada a importância de partilhar, introduzindo noções como o respeito e cooperação.
- Como forma de resolver o conflito de forma pacífica, é pedido ao menino, que se encontrava mais exaltado que tentasse manter a calma, como forma de reduzir a tensão e fazer com que este se sentisse ouvido e compreendido.
- Dado que a menina puxou o carrinho novamente, foi solicitado o carrinho, afirmando que o iria guardar. Contudo, esta ação fez com que o menino ficasse a chorar e mais triste.
- Posteriormente, a menina é questionada, para que também ela tivesse voz, confirmando-se assim, as informações.
- Por fim, aproveitando o momento, é mencionada a importância de pedir permissão antes de tirar algo que outra pessoa está a usar, enfatizando a necessidade de uma boa comunicação, contribuindo para uma harmonia.
- Em suma, o conflito é resolvido de forma pacífica, onde acredita-se que a menina reconhece o erro e existe um entendimento de ambas as partes.

Tabela 1 – Tabela de descrição de conflito referente à observação 1

## OBSERVAÇÃO 2

Questões	Elementos													
Quem são os protagonistas?	A (6 anos) e Al (5 anos).													
Local de ocorrência	Espaço interior	X						Espaço exterior						
Tipo de momento	Atividade em pequeno grupo							Atividade em grande grupo						
Motivo do conflito	Disputa de um objeto	X	Opiniões distintas		Intrusão na brincadeira		Agressão física		Agressão verbal		????	XXXX		
Que relação têm as crianças envolvidas?	Pouca relação / Muita relação	X	Confiança / Desconfiança		Amizade / Hostilidade		Fuga / Confronto		Calma / Emotividade		????			
Quais os sentimentos dos envolvidos?	Alegria		Tristeza	X Allana	Raiva		Medo		Amor		Calma	X Adrian	Outros	
Soluções mobilizadas	Resolvem sozinhos	X	Precisam do auxílio do adulto		Existe auxílio de um amigo		Abandona o local		????		????			
Duração do conflito	>1 min.	X	2 min.		3 min.		4 min.		5 min.		<5 min.			

Figura 11 – Tabela de orientação referente à observação 2

Contexto da observação:		Sala de Atividades	
Observador:		Rute Lopes	
Intervenientes na situação:		Uma menina (6 anos), um menino (5 anos), menino (5 anos) e Rute.	
Data: 13/05/2024	Hora: 15:13	Tempo de Observação: < 1 min	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>Um pequeno grupo de três crianças, encontra-se a brincar com o teatro de sombras, sendo que as crianças envolvidas mais diretamente no conflito, se encontram sentadas em lados opostos da mesa, no qual cada uma tem uma personagem diferente.</p> <p>Porém, a dada altura a menina questiona o menino referindo “Posso (nome da criança)?”, fazendo o gesto para pegar na personagem que este teria. Neste momento, o menino deixa de esticar o seu braço, ficando com a personagem mais próxima de si, no qual a menina menciona com ar mais indignado o nome do menino. Posto isto, o menino refere “Eu peguei” ao qual a menina diz, “Mas eu queria esse boneco”. Assim, uma outra criança que também se encontrava a brincar menciona, num tom de voz um pouco mais alto do que o normal, “Mas tem que partilhar”. Perante esta deixa a menina concorda referindo “Pois é”.</p> <p>Neste seguimento, a mestranda encoraja o menino referindo “Boa (nome da criança que refere a questão da partilha), muito bem!”. De seguida, a menina dirige-se ao menino que tinha a personagem dizendo “Podes me</p>		<p>Três crianças a brincar com o teatro de sombras, a manipular as diferentes personagens da história.</p>	

<p>dar?” ao qual o menino atira a personagem para perto da menina.</p> <p>Por fim, a mestranda questiona a menina “E agora o que é que se diz?”, porém, a criança ignora o que lhe é questionado, por isso, a mestranda volta a questionar “Olha (nome da menina), o que é que se diz?” e a menina direciona o olhar para o menino dizendo “Obrigado”, terminado assim o momento de conflito.</p>	
<p>Imagem da situação</p> <p>Duas crianças, sentadas em lados opostos da mesa, disputam pela mesma personagem do teatro de sombras, existindo um conflito dado que existe alguma reticência em partilhar a mesma.</p>	
<p>Análise da situação observada</p>	
<p>A situação descrita anteriormente evidencia que existe um pequeno grupo de crianças a brincar com o teatro de sombras, onde ocorre um conflito devido à posse de uma personagem. Devido à menina desejar ter a personagem da outra criança, pergunta se lhe pode dar, mas o menino, reticente, mantém a personagem mais perto de si, num gesto de a proteger. Posto isto, a menina demonstra alguma indignação e insiste em ter a personagem, ao qual o menino responde que “Eu peguei”, estabelecendo assim um conflito de posse. Porém, tudo se altera quando uma outra criança do grupo intervém, salientando a importância de sabermos partilhar, onde a menina apoia.</p> <p>Percebendo a situação, a mestranda intervém, elogiando a criança que frisou a importância de partilhar, reforçando o comportamento oportuno e positivo. Posto isto, a mestranda questiona a menina acerca do que deve ser dito e, após a repetição a menina agradece ao menino, sendo o conflito resolvido de maneira educada.</p> <p>Em suma, este conflito exemplifica como os educadores podem utilizar situações quotidianas para ensinar e reforçar valores essenciais como pedir permissão, partilhar e expressar gratidão perante atos de gentileza.</p>	
<p>Identificação de estratégias específicas utilizadas para gerir o conflito</p>	
<p>Estratégia utilizada pelas crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiramente, a menina questiona de forma educada se o menino lhe pode dar a personagem, evidenciando, uma forma pacífica de evitar e resolver conflitos;</li> <li>- O comportamento da outra criança que relembra a importância de partilhar, demonstra compreensão das regras sociais e tentativa de aplicá-la, de modo a resolver o conflito entre os amigos;</li> <li>- Dado que a menina concorda com a importância de partilhar, evidencia que esta tem disposição para resolver o conflito de forma colaborativa e que compreende, igualmente, as regras de viver em sociedade.</li> </ul> <p>Estratégia utilizada pela mestranda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mestranda opta por não intervir no conflito, visando que as crianças resolvam por si.</li> <li>- A mestranda aquando mencionada a importância de partilhar, elogia a criança, reforçando de forma positiva o comportamento da mesma, encorajando, de modo geral as crianças a adotarem práticas semelhantes em</li> </ul>	

situações futuras;

- A mestranda pergunta à menina sobre o que deve ser dito como forma de agradecimento. Esta estratégia reforça a importância da cortesia e de gratidão, ensinando a criança a importância de sermos educados perante atos de gentileza.

- Após a primeira intervenção da mestranda, esta demonstra calma e paciência, procurando criar um ambiente seguro e positivo na resolução de conflitos.

Tabela 2 – Tabela de descrição de conflito referente à observação 2

### OBSERVAÇÃO 3

Questões	Elementos															
Quem são os protagonistas?	S (6 anos) e Z (5 anos)															
Local de ocorrência	Espaço interior						Espaço exterior						Cozinha de Lama (novo local na instituição)			
Tipo de momento	Atividade em pequeno grupo			Atividade em grande grupo						Brincadeira livre		X				
Motivo do conflito	Disputa de um objeto		X	Opiniões distintas		Intrusão na brincadeira		Agressão física		Agressão verbal		????		XXXXX		
Que relação têm as crianças envolvidas?	Pouca relação / Muita relação		Confiança / Desconfiança		Amizade / Hostilidade		Fuga / Confronto		X (confronto)	Calma / Emotividade		????				
Quais os sentimentos dos envolvidos?	Alegria		Tristeza		X	Raiva		X	Medo		Amor		Calma		Outros	
Soluções mobilizadas	Resolvem sozinhos		Precisam do auxílio do adulto		X	Existe auxílio de um amigo		Abandona o local		????		????				
Duração do conflito	>1 min.		X	2 min.		3 min.		4 min.		5 min.		<5 min.				

Figura 12 – Tabela de orientação referente à observação 3

Contexto da observação:		Sala de Atividades	
Observador:		Rute Lopes	
Intervenientes na situação:		Dois meninos (um de 6 anos e outro de 5 anos) e [ ] (Mestranda)	
Data: 20/05/2024	Hora: 11:30	Tempo de Observação: < 1 minuto	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>Quando me deparo com a situação encontra-se uma criança a chorar e a gritar “água”, mencionando que o amigo teria “roubado de novo”. Após este momento, dado que a criança não se conforma com a situação puxa a caixa da mão do amigo como forma de a recuperar, porém, este não consegue. Neste momento intervém a mestranda [ ] mencionando que ele tem ali mais água e explica que há pouco teriam partilhado a água, em simultâneo que lhe entrega uma outra caixa com água. Posto isto, a criança acalma-se, pega na caixa e afasta-se indo brincar.</p>		<p>Inicialmente, a criança que se encontra a gritar, após lhe ser avisado sobre existir outros recipientes, volta a tentar puxar o inicial da mão do amigo.</p>	
Imagem da situação			
<p>Existem duas crianças (ambas do sexo masculino) a disputar por uma caixa com água (cozinha de lama), onde uma criança tinha deixado a caixa pousada para ir buscar outra coisa e quando veio já estaria outro menino a brincar com a mesma. Uma das crianças encontra-se a chorar e a gritar, tendo sido este o motivo pelo qual me chamou à atenção o conflito.</p>			

Análise da situação observada
<p>Ao ouvir o choro e os gritos de uma criança, ambas as mestrandas deram conta da situação. O conflito envolvia uma criança que se encontrava angustiada porque, após ter deixado a caixa momentaneamente para ir buscar outra coisa, encontra outro menino a pegar e a levá-la. Acredito que o choro e os gritos da criança expressem claramente a frustração e injustiça que se encontrava a sentir no momento.</p> <p>Após ambas as mestrandas observarem a situação e perceberem qual o motivo do conflito, a criança que se encontra frustrada e a chorar tem a reação de tentar tirar a caixa da mão do outro amigo puxando-a. Neste instante, a mestranda [ ] intervém de forma calma mencionando que existem outras caixas com água, mostrando-lhe uma. A mestranda demonstra que compreende o porquê de a criança estar assim arranjando uma solução rápida e eficaz para o momento, ajudando a criança a acalmar-se. Posto isto, a criança acalma-se e vai brincar, terminando assim o conflito.</p> <p>Esta situação demonstra que uma intervenção bem direcionada pode transformar um conflito numa oportunidade de aprendizagem, onde a mestranda não apenas resolve o conflito de imediato, como proporcionou um exemplo de como lidar com situações semelhantes no futuro. Assim, as crianças aprenderam que existem alternativas pacíficas para resolver disputas. Em suma, este tipo de intervenção frisa a importância do papel do educador enquanto mediador, procurando abordar os conflitos com empatia, comunicação clara e demonstrar soluções práticas para a sua resolução.</p>
Identificação de estratégias específicas utilizadas para gerir o conflito
<p>A estratégia utilizada implicou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiramente, a mestranda que intervém demonstra empatia ao reconhecer qual a causa da frustração da criança, contribuindo para que a criança se sentisse ouvida e compreendida.</li> <li>- Posteriormente, surge um momento de diálogo, onde a mestranda utiliza uma comunicação clara.</li> <li>- Ao fornecer uma solução em concreto, dando uma caixa nova com água, a mestranda demonstra uma abordagem prática para resolver o conflito, ensinando às crianças que existem outras alternativas para resolver este tipo de disputas sem recorrer à força.</li> <li>- A intervenção da mestranda serviu como aprendizagem, uma vez que demonstra a importância de encontrar soluções pacíficas para os problemas, dado que existiriam outros recursos para o mesmo efeito.</li> </ul>

Tabela 3 – Tabela de descrição de conflito referente à observação 3

## OBSERVAÇÃO 4

Questões	Elementos														
Quem são os protagonistas?	Al (6 anos); V (5 anos)														
Local de ocorrência	Espaço interior	À porta da sala de atividades						Espaço exterior							
Tipo de momento	Atividade em pequeno grupo					Atividade em grande grupo				Brincadeira livre			Outro momento	X	Momento de fazer comboio
Motivo do conflito	Disputa de um objeto		Opiniões distintas		Intrusão na brincadeira			Agressão física		Agressão verbal		Roubar o lugar	X		
Que relação têm as crianças envolvidas no momento?	Pouca relação / Muita relação		Confiança / Desconfiança		Amizade / Hostilidade			Fuga / Confronto	X	Calma / Emotividade		????			
Quais os sentimentos dos envolvidos?	Alegria		Tristeza		Raiva	x	Medo			Amor		Calma		Outros	
Soluções mobilizadas	Resolvem sozinhos		Precisam do auxílio do adulto	X (existia a assistente operacional e mestranda)	Existe auxílio de um amigo		Abandona o local			????		????			
Duração do conflito	>1 min.	X	2 min.		3 min.		4 min.			5 min.		<5 min.			

Figura 13 – Tabela de orientação referente à observação 4

Contexto da observação:		Sala de Atividades	
Observador:		Rute Lopes	
Intervenientes na situação:		Três meninos (dois de 5 anos e um de 6 anos), duas meninas (uma de 6 anos e outra de 5 anos) e Rute Lopes	
Data: 21/05/2024	Hora: 11:19	Tempo de Observação: < 1 minuto	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>Existem duas crianças (ambas do sexo masculino e com 5 anos) a disputar o lugar no comboio. Neste momento, uma criança encontra-se a empurrar a outra para trás, porém, a outra menciona ser o “amigo do dia”, dando-lhe, assim, a prioridade de ir à frente, segundo as regras da sala. Posto isto, uma terceira criança (um menino de 6 anos) intervém mencionando ter trazido uma carta igual à do “amigo do dia” que se encontrava a ser empurrado, parando momentaneamente o conflito. O mesmo não responde, porém, avança na fila com o intuito de chegar à frente. Porém, a outra criança volta a empurrar referindo “É a [ ] que fica aqui”. Neste momento, a mestranda menciona que a [ ] não podia vir naquele momento. Neste seguimento, a criança volta a insistir ser um “amigo do dia”, empurrando o outro amigo para trás, porém, dado que se encontram ambos a empurrar um ao outro, surge uma outra criança (uma menina de 6 anos) a afastá-los, ao qual outra menina (de 5 anos) começa também a falar para o “amigo do dia” sobre cartas de <i>Pokémon</i>. Em simultâneo, a mestranda questiona quem é o amigo do dia, ao qual a criança que se encontrava a causar o conflito responde que a [ ] é que é à frente, porém, a mestranda menciona que a [ ] não pode e que quem fica à frente é o “amigo do dia”. Posto isto, termina o conflito.</p>		<p>Ambas as crianças encontram-se a formar o comboio à porta da sala para irem à aula de dança.</p>	

<p>Imagem da situação</p> <p>Existem duas crianças (ambas do sexo masculino) a disputar pelo primeiro lugar do comboio e argumentando entre si.</p>	
<p>Análise da situação observada</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a mestranda perceber qual o motivo do conflito, procura não intervir, dando abertura para as crianças resolverem o próprio conflito.</li> <li>• Duas crianças encontram-se a disputar pelo lugar no comboio, empurrando-se mutuamente, porém, uma das crianças afirma ser o “amigo do dia”, o que lhe dá prioridade.</li> <li>• A insistência de ambas as partes (uma baseada na regra relativa ao “amigo do dia” e outra ao desejo momentâneo de querer ser o primeiro da fila em relação aos amigos) gera uma situação de conflito sobretudo físico.</li> <li>• O diálogo de uma criança fora do conflito, interrompe momentaneamente a disputa, porém, não resolve a situação, pois o conflito rapidamente retorna quando a criança empurrada tenta avançar na fila.</li> <li>• O facto de uma das meninas intervenientes tentar afastar fisicamente os amigos, demonstra que reconhece que aquela ação não é correta. Além disso, a outra menina acaba por falar para o amigo sobre as cartas, sendo um fator de distração perante o momento de tensão.</li> <li>• No entanto, estes momentos não são suficientes, sendo necessário a mestranda chamar à razão questionando quem é o “amigo do dia” e esclarecendo que a Sandra não pode ir para a fila naquele momento.</li> <li>• Posto isto, o conflito termina.</li> </ul> <p>- Esta situação evidencia que uma das crianças menciona ser o “amigo do dia”, utilizando as regras da sala de atividades para justificar a sua posição, demonstrando que reconhece e compreende as mesmas. O facto da outra criança mencionar que a Sandra é que deverá ser à frente, sugere um desafio às regras pré-estabelecidas. As diferentes intervenções das meninas podem ser interpretadas como a capacidade de eles tentarem auxiliar a resolver o conflito, sem ser necessária a ajuda de um adulto, evidenciando um desenvolvimento inicial de habilidades de mediação e resolução de conflitos. Porém, importa referir que a intervenção de separar fisicamente os amigos, pode complicar a situação se não existir um controlo da situação.</p> <p>A solução do conflito surgiu por parte de uma comunicação entre os diversos elementos intervenientes, contribuindo numa aprendizagem acerca das regras da sala e sobre a importância de respeitá-las, bem como a resolução de forma pacífica do momento.</p>	
<p>Identificação de estratégias específicas utilizadas para gerir o conflito</p>	
<p>A estratégia utilizada implicou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mestranda observa atentamente a situação, porém, procura não intervir com o intuito de dar espaço às crianças para resolverem o próprio conflito.</li> <li>- Contudo, acaba por intervir quando acha necessário, ajudando a controlar a situação e prevenindo uma situação de escala maior.</li> <li>- A mestranda, com o intuito de respeitar as regras da sala pré-estabelecidas, reafirma qual a posição do “amigo do dia”.</li> <li>- A utilização de uma comunicação clara e direta foi crucial para fazer as crianças refletirem sobre as suas posturas, nomeadamente, acerca de qual a postura do “amigo do dia”.</li> <li>- A mestranda procurou permitir e valorizar a intervenção de outras crianças no momento do conflito, evidenciando que também outras pessoas podem contribuir na resolução de conflitos de forma positiva.</li> </ul>	

- Além disso, a interação que surgiu sobre as cartas, embora tenha sido uma distração intencional, foi um exemplo de como a atenção das crianças pode ser conduzida para acalmar a situação.

Tabela 4 – Tabela de descrição de conflito referente à observação 4

## OBSERVAÇÃO 5

Questões	Elementos																	
Quem são os protagonistas?	V (5 anos) e M (5 anos)																	
Local de ocorrência	Espaço interior						Espaço exterior			Na visita de estudo ao Castelo de Leiria								
Tipo de momento	Atividade em pequeno grupo				Atividade em grande grupo				Brincadeira livre		X							
Motivo do conflito	Disputa de um objeto		Opiniões distintas		X		Intrusão na brincadeira		Agressão física		Agressão verbal		????	XXXX				
Que relação têm as crianças envolvidas?	Pouca relação / Muita relação		Confiança / Desconfiança				Amizade / Hostilidade		Fuga / Confronto		X Confronto		Calma / Emotividade		????			
Quais os sentimentos dos envolvidos?	Alegria		Tristeza				Raiva		X Vasco		Medo		Amor		Calma		X Matias	Outros
Soluções mobilizadas	Resolvem sozinhos		Precisam do auxílio do adulto		X		Existe auxílio de um amigo		Abandona o local		????		????					
Duração do conflito	>1 min.		X		2 min.		3 min.		4 min.		5 min.		<5 min.					

Figura 14 – Tabela de orientação referente à observação 5

Contexto da observação:	Castelo de Leiria		
Observador:	Rute Lopes		
Intervenientes na situação:	Dois meninos (ambos de 5 anos), Educadora [redacted] e [redacted] (Mestranda)		
Data: 03/06/2024	Hora: 10:30	Tempo de Observação: 1 minuto	
Descrição da situação observada	Observações		
<p>Dois meninos encontram-se a disputar sobre o facto de dar ou não a mão um ao outro. Neste seguimento, foi possível observar que uma das crianças não queria dar a mão à outra, encontrando-se a puxar a mão do amigo, para que desse a mão à força, pois era regra dar a mão ao par. Posto isto, o menino que sabia que se tinha de dar a mão chama a educadora, mencionando que o amigo não lhe quer dar a mão, ao qual a mesma responde “Dá, dá, toda a gente dá a mão”. Assim, o menino procura dar a mão como deve de ser ao amigo, no entanto, este tenta afastar-se sem grande sucesso dado que a outra criança não o largava por nada ao mesmo tempo que ia dizendo o nome do mesmo para que lhe desse a mão, alterando o seu tom de voz para mais grosso, evidenciando a irritação e esforço. Por fim, após a criança conseguir soltar-se do amigo começa a empurrá-lo para que este não se aproxime novamente, ao qual a mestranda [redacted] intervém referindo à criança que não quer dar a mão, que já chegava, com o intuito que dessem as mãos.</p>	<p>Este conflito ocorreu numa visita de estudo ao Castelo de Leiria, num momento em que todas as crianças tinham de dar a mão ao seu par.</p>		
Imagem da situação			
<p>A situação descrita envolve duas crianças que entram em conflito físico porque uma delas não quer dar a mão à outra, sendo que esta seria uma regra imposta pela educadora.</p>			

Análise da situação observada
<p>Ambas as crianças encontram-se em confronto físico sobre dar as mãos, onde um quer dar a mão ao amigo, insistindo em cumprir a regra de dar a mão ao seu par. Neste sentido, o menino que quer seguir a dita regra, puxa a mão do amigo para forçá-lo a dar a mão, enquanto o amigo resiste. Como não obtém sucesso assim, chama a educadora explicando que o par não lhe quer dar a mão, ao qual a educadora afirma que todos o devem fazer, reforçando a regra sem intervir diretamente. Contudo, mesmo após ambos escutarem a educadora, a resistência da criança que não quer dar a mão intensifica-se, onde a criança se consegue soltar do amigo, mas continua a empurrar o amigo, de modo a que este não se volte a aproximar. Este ato irrita a criança que pretende seguir a regra e altera o seu tom de voz alertando o amigo, referindo o seu nome, evidenciando a sua irritação e esforço pelo confronto físico. Por fim, a mestrandia intervém terminando o conflito, referindo que já chegava, fazendo com que ambos dessem as mãos.</p> <p>Esta situação evidencia uma resistência por parte de uma das crianças em dar a mão, rejeitando a regra estabelecida, podendo refletir diversas emoções, nomeadamente, desconforto (possivelmente devido ao calor que estava no momento), desejo de independência (não querer estar sempre agarrado a alguém) ou simplesmente não querer seguir a dita regra. Porém, o menino em que insiste dar a mão demonstra querer seguir a regra, evidenciando compreender e aceitar a regras impostas, ao qual a sua tentativa de seguir a regra resulta num conflito físico com o amigo.</p> <p>Não obstante, acredito que para a resolução deste conflito seria importante sim reforçar a importância de cumprir as regras impostas pela educadora, mas também compreender as emoções da criança que não queria dar a mão, pois poderia ser algum aspeto que facilmente seria resolvido por intermédio de um diálogo.</p>
Identificação de estratégias específicas utilizadas para gerir o conflito
<p>A estratégia utilizada implicou diferentes fases, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O menino que queria seguir a regra recorreu à autoridade da educadora como forma de resolver de forma imediata o conflito, procurando o apoio e validação para a sua postura.</li> <li>- A abordagem inicial da educadora é indireta, onde não intervém diretamente, apenas reforça o dever de seguir a regra.</li> <li>- O menino que não queria dar a mão resistiu fisicamente, tentando afastar-se, evidenciando o seu descontentamento em relação ao contacto físico com o amigo.</li> <li>- O menino que insistia em dar a mão, altera o seu tom de voz como forma de expressar a sua frustração e esforço perante a situação.</li> <li>- A mestrandia intervém de imediato assim que percebe o conflito físico, procurando terminar com o comportamento de empurrões entre as crianças. Além disso, menciona comandos diretos e claros como forma de terminar a disputa e desordem que se encontrava a decorrer.</li> </ul>

Tabela 5 – Tabela de descrição de conflito referente à observação 5