



A gestão de conflitos em educação pré-escolar: investigar e refletir sobre o papel do educador em contexto de prática pedagógica

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Joana Filipa da Silva André

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

(Antoine de Saint-Exupéry)

A todos os que estiveram ao meu lado durante esta bela e desafiadora jornada. A todos os que me acompanharam e que contribuíram para que este sonho se concretizasse, que me apoiaram e que acreditaram em mim, a quem se cruzou comigo neste percurso e se espelha na forma como olho para a Educação, o meu mais sincero obrigada!

À minha **Família**, agradeço por serem o meu porto seguro e por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos, por me permitirem e ajudarem a realizar os meus sonhos.

A cada uma das **Crianças**, agradeço por terem cruzado o meu longo percurso, por me ensinarem e por me fazerem continuar a apaixonar pela Área. Agradeço por contribuírem para a minha formação como pessoa e para o meu sonho de ser uma Educadora melhor.

A cada uma das **Educadoras Cooperantes**, agradeço por me acompanharem e por me abrirem as portas das suas salas, permitindo-me vivenciar momentos únicos e enriquecedores.

Ao meu **Par Pedagógico**, agradeço de forma especial por ter sido o melhor par que podia ter, por ser o meu ombro amigo, por me ter auxiliado em todas as dificuldades. O que compartilhamos foi realmente especial e ficará no meu coração. Obrigada!

À minha **Professora Orientadora**, Doutora Maria José Gamboa, agradeço por me questionar, por me incentivar, pelas aprendizagens que me proporcionou, pela sua disponibilidade e pela atenção ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este espelha o desenvolvimento da minha identidade, abordando a minha trajetória como educadora de infância e investigadora e encontra-se dividido em três partes.

A primeira parte foca, de forma reflexiva, na minha experiência em contexto de Creche. Nesta foram abordados pontos como a importância das rotinas, assim como o ciclo pedagógico foi tido em consideração.

Na segunda parte, de modo reflexivo, descrevo o meu percurso em Jardim de Infância da rede particular, incluindo o projeto *Como fazer uma cabana no pinhal?* desenvolvido com o grupo de crianças, bem como a avaliação com recurso ao portfólio.

A terceira parte abrange dois capítulos. O primeiro capítulo referente à dimensão reflexiva sobre a minha experiência em jardim de infância de rede pública, focando as diferentes propostas realizadas com o grupo e evidenciando aprendizagens do mesmo. O segundo capítulo, designado dimensão reflexiva, apresenta o ensaio investigativo de natureza qualitativa realizado com um grupo de quatro crianças, com idades entre 4 e 5 anos. O principal objetivo deste é possibilitar compreender a perceção dos conflitos em contexto educativo. Com a realização do estudo compreendeu-se que é comum a existência de conflitos em contextos educativos. Os dados recolhidos evidenciam o reconhecimento de situações de conflito, bem como os fatores que conduzem às mesmas. Evidenciam também conhecimento de soluções a aplicar em situações de tal índole.

Por fim, é feita uma síntese referente ao percurso construído no âmbito das práticas vivenciadas. Esta síntese foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave:

Conflitos, Gestão de conflitos, Papel do Educador de Infância,
Papel das narrativas

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report is part of my Master's Degree in Pre-School Education, which I completed at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. It mirrors the development of my identity, addressing my trajectory as an early childhood educator and researcher and is divided into three parts.

The first part focusses, in a reflective way, on my experience in a daycare setting. It addresses points such as the importance of routines, as well as taking the pedagogical cycle into account.

In the second part, I reflectively describe my journey in a private kindergarten, including the project How to make a hut in the pine forest? developed with the group of children, as well as the evaluation using the portfolio.

The third part comprises two chapters. The first chapter refers to the reflective dimension of my experience in a public kindergarten, focusing on the different proposals made with the group and highlighting their learning. The second chapter, called the reflective dimension, presents the qualitative research carried out with a group of four children aged between 4 and 5. Its main aim was to make it possible to understand the perception of conflicts in an educational context. The study revealed that conflicts are common in educational contexts. The data collected shows that conflict situations are recognized, as well as the factors that lead to them. They also show knowledge of solutions to be applied in such situations.

Finally, I summarize the path I have travelled in the context of the practices I have experienced. This summary was fundamental to my personal and professional growth.

Keywords

Conflicts, Conflict management, Role of the Early Childhood Educator, Role of narratives

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de figuras	x
Índice de tabelas	xii
Introdução.....	1
PARTE I – Prática de Ensino Supervisionada em Contextos de Creche	3
CAPÍTULO I – Dimensão reflexiva: A teoria refletida na prática.....	3
1. Caracterização da instituição.....	3
2. Caracterização do grupo de crianças	4
3. As rotinas em Creche – modos de pensar o tempo.....	7
4. Ciclo Pedagógico: observar, planificar, intervir, avaliar e refletir – experiências educativas	8
4.1. Caixas? O que vamos fazer? - da planificação à intervenção e avaliação..	10
PARTE II – Prática de Ensino Supervisionada em Contextos de Jardim de Infância I. 14	
CAPÍTULO II – Dimensão reflexiva: A teoria refletida na prática	14
1. Caracterização da instituição.....	14
2. Caracterização do grupo de crianças	16
3. Experiências educativas.....	17
3.1. Como podemos fazer uma cabana no pinhal? - projeto para descobrir e fruir	18
3.2. Portfólio – construindo um percurso de aprendizagens.....	23

Comentado [BF1]: ¹ A estrutura acima indicada, entre parêntesis [...], é apenas exemplificativa de uma tipologia de trabalhos. A estrutura a concretizar em cada um dos trabalhos seria diferenciada e dependeria das orientações de cada orientador, tendo em conta eventuais orientações da Comissão Científica do respetivo curso. A título de exemplo indica-se a estrutura de capítulos utilizada em certos relatórios de estágio: I – Enquadramento contextual do estágio; II Enquadramento teórico da problemática do estágio (que é objeto do relatório); III – Intervenção desenvolvida (trata-se da explicitação do estágio desenvolvido; IV – Apresentação e discussão de resultados e/ou do processo (...)).

PARTE III – Prática de Ensino Supervisionada em Contextos de Jardim de Infância II27

CAPÍTULO III – Dimensão reflexiva: A teoria refletida na prática.....	27
1. Caracterização da instituição	27
2. Caracterização do grupo de crianças	28
3. Gestão do tempo e organização do ambiente educativo.....	30
4. Experiências educativas – dar visibilidade às aprendizagens do grupo de crianças	32
CAPÍTULO IV – Dimensão Investigativa: <i>Qual é o lugar do Conflito na Educação de Infância?</i>	39
1. Quadro Teórico de Referência.....	39
1.1. Multiplicidade de inteligências - Inteligência Emocional	39
1.2. Conflito na educação de infância.....	40
1.2.1. O papel do educador	42
1.3. A literatura Para a Infância na Educação Pré-Escolar	44
2. Metodologia.....	47
2.1. Problemática	47
2.1.1. Pergunta de partida e Objetivos de Investigação.....	48
2.2. Natureza do Estudo.....	48
2.3. Participantes	49
2.4. Procedimentos Metodológicos	49
2.4.1. Questões Éticas com os Participantes.....	49
2.4.2. Apresentação da Intervenção Pedagógica	51
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	55
2.6. Técnicas de análise de dados	56
3. Apresentação e discussão de resultados	57
4. Considerações Finais	71
Conclusão	75

Bibliografia.....	77
Anexos.....	83
Anexo I – Tabela da Rotina Em contexto de Creche	83
Anexo II – 4.ª Planificação em contexto de Creche	84
Anexo III – 8.ª Planificação em contexto de Creche.....	94
Anexo IV – 14.ª Planificação em contexto de Creche.....	98
Anexo V – Reflexão Individual de Novembro de 2022.....	104
Anexo VI – reflexão Individual de Janeiro de 2023.....	106
Anexo VII – Reflexão Individual de Março de 2023.....	108
Anexo VIII – Portfólio do Filipe	111
- A definição de Portfólio pelo olhar do Filipe.....	111
- Construção do Portfólio	112
- Registo sobre o projeto Como podemos fazer uma cabana no pinhal?.....	113
.....	113
- Registo sobre a História “O Elefante Diferente” (Exemplo).....	114
Anexo IX – Planificação em contexto de Jardim de Infância II.....	115
Anexo X – Planificação em contexto de Jardim de Infância II.....	120
Anexo XI – Consentimento por escrito	132
Anexo XII – Apresentação da Intervenção Pedagógica	133
Anexo XIII – Guião de Entrevista.....	135
Anexo XIV – Calendarização da Intervenção Pedagógica.....	137
Anexo XV – Blocos Guião de Entrevista.....	138
Anexo XVI – Transcrição entrevistas	142
Anexo XVII – Categorias e Subcategorias.....	158

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exploração livre de materiais não estruturados.....	11
Figura 2 - Exploração de materiais não estruturados.	12
Figura 3 - Utilização do banco e do escadote para as construções.	13
Figura 4 – Brincadeira livre no pinhal.....	17
Figura 5 – Disposição, na manta, para desenharem as duas ideias.....	19
Figura 6 – Apresentação das ideias de tenda/cabana.....	19
Figura 7 – Exposição das ideias de tenda/cabana.....	20
Figura 8 – A Benedita a comparar tamanhos.....	20
Figura 9 – O Rafael a levar folhas de eucalipto.....	20
Figura 10 – Estrutura da tenda/cabana.....	20
Figura 11 – A Margarida a dar a lã para as amarrações.....	21
Figura 12 – Construção da mesa de escuteiros.....	21
Figura 13 – Documentação Pedagógica (Fase 1)	21
Figura 14 – Documentação Pedagógica (Fase 2)	22
Figura 15 – Crianças a observar a Documentação Pedagógica (Fase 2)	22
Figura 16 – Elaboração da estrutura para o portfólio do Filipe.....	25
Figura 17 – Caixa das surpresas.	29
Figura 18 – Desmontar o espantalho.....	34
Figura 19 – Reconto com o estendal de histórias.....	34
Figura 20 – Plantar espinafres.....	35

Figura 21 – Identificação dos sacos para a germinação.....	35
Figura 22 – Germinação do grão de feijão que tinha luz e água.....	35
Figura 23 – Desenhar as identificações das frutas/hortícolas.....	36
Figura 24 – Identificação na horta.....	36
Figura 25 – Robot 3D.....	37
Figura 26 – Prova de batidos.....	38
Figura 27 – Placar das regras da sala.....	38
Figura 28 – Mural Dia do Pijama.....	38
Figura 29 – Mural dos Retratos de Coisas Assustadoras.....	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Definição de Conflitos	57
Tabela 2 - Reconhecimento de Situações Conflituosas.....	58
Tabela 3 - Fatores que levam às situações de conflito	60
Tabela 4 - O que sentem face às situações de conflitos.....	63
Tabela 5 - Como solucionar uma situação de conflito	65
Tabela 6 - Para ti o que é (ou causa) um conflito? (Evidências entrevista inicial e final)	68
Tabela 7 - Qual a reação que apresentam quando se chateiam com um amigo (Evidências entrevista inicial e final)	70
Tabela 8 - Aprender com as histórias (Evidências entrevista inicial e final)	70

INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, doravante PES, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Nele pretende-se destacar a importância formativa do educador de infância no desenvolvimento global das crianças e explorar como a PES se tornou um lugar crucial para reconstruir significados e aprendizagens, permitindo a integração de conhecimentos teórico e práticos. O mesmo está organizado, por ordem cronológica, em três partes: a primeira focada no contexto de Creche, a segunda no contexto de Jardim de Infância I (da rede privada) e a terceira no contexto de Jardim de Infância (da rede pública).

Na primeira parte, reflito sobre a minha experiência em contexto de Creche, integrando as aprendizagens realizadas nesse mesmo ambiente. Na dimensão reflexiva no contexto de Creche apresento a caracterização do contexto e do grupo de crianças, destaco a importância das rotinas nesse contexto e a necessidade de compreender o ciclo pedagógico, aproveitando os momentos que o compõem, como a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão.

Na segunda parte, de forma reflexiva, descrevo o meu percurso no contexto de Jardim de Infância da rede privada. À semelhança da dimensão reflexiva anterior, incluo a experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto referente ao Projeto realizado, *Como fazer uma cabana no pinhal?*, bem como a construção de um portefólio como ferramenta de avaliação que evidencia aprendizagens das crianças.

Por fim, a terceira parte aborda o meu percurso em Jardim de Infância da rede pública. Esta está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, dimensão reflexiva, destaco a importância de gerir e de organizar o tempo e o ambiente educativo, bem como apresento algumas das propostas desenvolvidas durante a presente PES. No segundo capítulo, a dimensão investigativa é apresentada e subdividida em: quadro teórico de referência que sustenta o estudo; a metodologia do estudo que revela a problemática, a natureza do estudo, os participantes, os procedimentos metodológicos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como as técnicas de análise de dados; a apresentação e a discussão de resultados e as considerações finais, incluindo as limitações do estudo. O

estudo teve como tema a gestão de conflitos entre pares, resultando assim na pergunta de partida “Qual o papel do Educador na gestão de conflitos, com crianças em idade pré-escolar?”.

Por fim, a conclusão final do relatório apresenta uma breve reflexão sobre o percurso vivido, bem como sobre as aprendizagens mais significativas na minha formação como futura educadora de infância. Apresenta também as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTOS DE CRECHE

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: A TEORIA REFLETIDA NA PRÁTICA

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças.

Mas poucas se lembram disso.”,

(Antoine Saint-Exupéry)

O presente capítulo aborda a reflexão referente ao percurso percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada – doravante PES – em Creche, num Colégio Infantil. Em conjunto com um grupo de crianças entre os 24 e 36 meses de idade, foram diversas as aprendizagens e os desafios superados. Esta Prática foi desenvolvida entre setembro e janeiro do ano letivo de 2022/2023.

Neste vou procurar desenvolver, de modo reflexivo, quatro pontos-chave: a caracterização da Instituição; a caracterização do grupo de crianças; as rotinas em creche – modos de pensar o tempo; Ciclo Pedagógico: observar, planificar, intervir, avaliar e refletir – experiências educativas, com enfoque no tópico *Caixas? O que vamos fazer?* – Da planificação à intervenção e avaliação.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES, em Contexto de Creche, foi realizada no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na valência de Creche, num Colégio Infantil da região de Leiria, durante os meses de setembro a janeiro (2022/2023).

Em referência à Creche, esta valência destina-se a crianças entre os 3 e os 36 meses. Esta valência tinha disponível 5 salas divididas por 2 pisos, sendo estas: berçário, salas de 1/2 ano e salas de 2/3 anos. A PES foi realizada numa sala dos 2/3 anos que contava com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

A Instituição é detentora de diferentes espaços que têm um impacto importante nas crianças e que oferecem a possibilidade de construção de diversas aprendizagens, desde espaços no interior da Instituição (a título de exemplo a sala laboratorial e o atelier de artes plásticas), assim como espaços no exterior da Instituição (zonas de exploração e recreio).

O Colégio segue a abordagem *Reggio Emilia*, impulsionada por Loris Malaguzzi. Esta é uma filosofia assente na imagem da criança, com competências e direitos, que se desenvolve através das cem linguagens: “cem formas de pensar, de se expressar, de compreender, de ir ao encontro do outro através de um pensamento que entrelaça e não separa as dimensões da experiência.” (*Reggio Emilia Approach*, 2022). A Instituição rege-se por seis valores, sendo eles: respeito; responsabilidade; ética, profissionalismo e dedicação; transparência; rigor e, por último, partilha.

A sala, na qual realizei a PES, encontrava-se dividida em diversos espaços, não são estanques, a título de exemplo o espaço da pintura; da mesa de barro; a mesa de luz; do desenho; dos jogos de mesa; das construções; do faz de conta e do tapete. Estes espaços, tal como os materiais e os tempos, são organizáveis e com o propósito de promover o ato de brincar, as explorações e as descobertas das crianças. Assim, as diversas atividades e as interações com os outros contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das crianças e nestes espaços estão disponíveis vários materiais à disposição para que o grupo possa desfrutar. Como Marques *et al.* (2024) referem, estes recursos deverão promover aprendizagens, criar desafios, estimular a curiosidade e capacitar as crianças para tomarem decisões por si mesmas. Além destes espaços interiores, têm acesso também aos espaços exteriores. Nestes encontramos árvores, uma casinha e vários elementos que remetem para a Natureza, bem como escorregas e diferentes materiais de fim aberto, por exemplo as rodela de madeira; as bobines e as paletes. De aludir que estes espaços exteriores são, também, ocupados pelas crianças das restantes salas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era composto por dezoito crianças, dez do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos e, de modo geral, revelava diversos interesses e curiosidades: a exploração de materiais de fim aberto, a

pintura, o espaço do faz- de-conta, o jogo simbólico, a música e a exploração de materiais naturais.

O desenvolvimento, conforme Papalia e Feldman (2013) afirmam, é complexo e para o compreender é necessário fazer um estudo referente aos aspetos que o compõem consequentemente – desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. O grupo não se encontrava todo no mesmo nível, tendo-o considerado heterogéneo relativamente ao desenvolvimento. A aprendizagem é um processo natural e progressivo que exige “memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descobrir algo de modo diferente” (Dias & Correia, 2012, p.2).

O grupo revelava interesse e curiosidade na exploração de materiais que se encontravam à disposição na sala, demonstrava boa capacidade de socialização, uma vez que, de modo geral, a interação durante o período de PES foi simples e feita de forma acessível. Em referência ao controlo do corpo e à coordenação muscular que permite a realização progressiva de movimentos mais complexos e precisos, era notório que o grupo já tinha adquirido, a título de exemplo, a capacidade de subir e de descer as escadas com um pé de cada vez, mesmo que apoiando-se no corrimão; de trepar, de correr e de manipular objetos com maior eficácia; de comer sozinhos sem entornar; de folhear as páginas uma a uma, assim de rodar a maçaneta da porta, mas também a marcha, o equilíbrio e o recorte. No momento de calçar e descalçar os sapatos, praticamente todas as crianças o faziam sem necessitar de auxílio, apenas requerendo ajuda se as sapatilhas tivessem atacadores. Nos momentos de higiene, algumas crianças revelavam autonomia aquando da ida à casa de banho sem supervisão de um adulto.

Segundo os autores mencionados anteriormente (Papalia & Feldman, 2013), o desenvolvimento cognitivo traduz- se na evolução das capacidades mentais, a memória, o raciocínio, a criatividade, as aprendizagens, entre outras. Neste seguimento, foi observável o interesse de algumas das crianças em realizarem jogos de encaixe, bem como demonstravam interesse em realizar determinadas tarefas sozinhos. Desta forma, conseguiam utilizar o corpo para expressar as suas necessidades, no entanto, somente algumas das crianças tinham noção do seu próprio corpo e conseguiam apontar para partes do mesmo. Foram ainda verificáveis a autonomia e a independência que o grupo tinha na hora da refeição, necessitando apenas de encorajamento pontual para que continuassem a comer.

O desenvolvimento linguístico é visto como progressivo, uma vez que, antes da utilização de palavras, as necessidades e sentimentos são expressos por sons e gestos e, posteriormente, com o surgimento das palavras, as necessidades e sentimentos são expressos através do pensamento simbólico, com a capacidade representacional e através do pensamento conceptual, com a utilização da linguagem (Papalia & Feldman, 2013). Assim, foi observável que o grupo compreendia as instruções dos adultos e que algumas das crianças conseguiam manter um diálogo com o adulto, assim como com os pares. Reconheciam o seu nome e reagem quando o escutavam (Papalia & Feldman, 2013).

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, importe ter presente a ideia de construção da personalidade, que irá refletir o modo como se pensa, se reage e se comporta, assim como às relações das crianças (Papalia & Feldman, 2013). O grupo de crianças, diversas vezes demonstrava dificuldade na gestão das emoções e na sua regulação, conduzindo a conflitos entre crianças, bem como, algumas crianças repetiam ações menos positivas para atrair a atenção de outras crianças ou dos adultos. Como citado por Tavares *et al.* (2007), Freud e Erikson evidenciam a importância da figura materna. Para Freud “é o único objeto de amor da criança”, assim sendo é fundamental para o desenvolvimento da criança. Erikson definiu que, aproximadamente entre os 18 meses e os 3 anos de idade, a criança encontra-se num período contraditório da personalidade, entre a autonomia *versus* dúvida e vergonha. (Tavares *et al.*, 2007).

Nos primeiros três anos de vida, as crianças aprendem através da ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos. Através da exploração, as crianças vivenciam experiências-chave que consistem em descobertas ou momentos de consciência, nos quais desenvolvem uma compreensão de si mesmas, dos outros, dos objetos e do mundo ao seu redor (Portugal, 2012). Como refere Post *et al.*, (2011) e citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) as crianças exploram o que as rodeia através de várias ações, como “observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar, levar à boca, soltar, mover o corpo, cheirar, provar ou fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos” (p.79).

A abordagem *Reggio Emilia* prioriza as explorações e as experimentações com enfoque nos sentidos e nos elementos naturais (presentes nas salas da Instituição), uma vez que o contacto com estes elementos oferece oportunidades de aprendizagem, estimula a curiosidade e ajuda a cultivar um senso de conexão e respeito pelo ambiente. Neste, o

educador é considerado um “impulsionador de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 107), que regista e documenta todo o processo de aprendizagem, tornando visível e explícito os processos de investigação e a construção das crianças, quer estes sejam individuais ou em grupo. De acordo com Marques *et al.* (2024), as experiências desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento da criança, especialmente durante a fase da vida em que a evolução é bastante rápida.

3. AS ROTINAS EM CRECHE – MODOS DE PENSAR O TEMPO

A PES, no contexto de creche, fez-me refletir sobre a importância das rotinas e sobre a gestão que temos de fazer do tempo. De acordo com Freitas (2016), “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e confiante. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando acorda da sesta, ajuda a criança a sintonizar-se com o ritmo do dia” (p. 137). Neste sentido, a rotina diária deve ser previsível para que as crianças consigam prever o que irá acontecer seguidamente, contudo nem sempre o que é planeado se concretiza na prática. Como futura educadora, reconheço a importância de ter a flexibilidade de ajustar a planificação conforme os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

Diversos autores apresentam definições sobre o conceito de rotinas diárias. Para Post e Hohmann (2011), a rotina vai além de conhecer os horários para alimentar, para deitar ou para fazer a higiene ao bebé, envolve compreender a maneira como é realizada. Cordeiro (2012) salienta que criar uma rotina para a criança, para que saiba aquilo que se vai passar a seguir, ajuda a prever o futuro com tranquilidade e com sensação de segurança. Hohmann e Weikart (2011) corroboram ao afirmar que a rotina diária consiste em períodos específicos dedicados a diferentes atividades, tendo as crianças tempo para planear o que querem fazer, como querem brincar ou que propostas em grupo querem fazer. Assim é fundamental implementar as rotinas desde cedo para ajudar a criança a sentir segurança e confiança. Assim, também o presente grupo de crianças teve uma rotina flexível e dividida pelos diferentes momentos do dia (anexo I).

O período da refeição revelou-se importante para observar a autonomia das crianças. Inicialmente, era “testada” pelas crianças que já não precisavam de ajuda e pediam-na. Assim, fui alertada pela auxiliar e passei a deixá-las comerem autonomamente. O

acolhimento era um momento mais emotivo. Assim, as estratégias para este momento tinham de ser personalizadas e tidas conforme as necessidades das crianças. No decorrer dos momentos de higiene, algumas das crianças autónomas eram capazes de se despir e de se vestir. Havia crianças que ainda usavam fralda, e os momentos com estas eram especiais e de grande carinho, proporcionando segurança e o estabelecimento de uma relação de confiança e afeto com as mesmas. Algumas crianças que estavam na fase de desfralde conseguiam retirar a própria fralda e utilizar a sanita, necessitando de ajuda para colocar uma nova fralda. Como Portugal (2012) afirma, “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p. 9). Em concordância, a rotina deve ser considerada como um conjunto de momentos que colaboram para o desenvolvimento das crianças, podendo representar momentos lúdicos de interação social entre os vários pares, bem como entre crianças e adultos.

É fundamental que, no contexto de creche, as rotinas sejam recorrentes, uma vez que a repetição das mesmas permite às crianças a exploração e o desenvolvimento das suas habilidades com confiança, assim como a perceção de que há momentos que se repetem ao longo dos dias, das semanas, dos meses e dos anos. Neste contexto, os diferentes momentos da rotina desempenharam um papel importante no desenvolvimento das crianças, promovendo não apenas práticas saudáveis, mas também competências sociais importantes.

4. *CICLO PEDAGÓGICO: OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR – EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS*

O início desta etapa, que seria a PES, em contexto de Creche, trouxe-me um misto de sentimentos, com expectativa e receio, tendo-me deparado com diversas questões relacionadas com a abordagem que a Instituição se administra, *Reggio Emilia*: com o funcionamento da Instituição, assim como com as provocações que iríamos realizar, no entanto, o que mais me apouquentava era como seria recebida pelo grupo de crianças.

No momento em que entrei na sala e fui recebida pelos olhares calorosos das crianças, fiquei deslumbrada. Algumas sorriram, outras demonstraram vergonha, no entanto, e no geral, foi o suficiente para cativar e, com o tempo, fomos nos aproximando e criando uma

bonita relação. Relativamente à equipa educativa, senti-me bem recebida, tanto pela educadora cooperante, como pela auxiliar de ação educativa.

Refletir sobre as formas de tornar a ação educativa intencional e operacionalizá-la representou um desafio constante nesta prática, pelo que foi notória a necessidade de investir no ciclo pedagógico.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação é “um instrumento válido e fidedigno de investigação científica” (p. 25). É uma ferramenta imprescindível para a recolha de dados na investigação, controlada e sistemática, manipulando os sentidos, obtendo assim informação de determinados aspetos da realidade. A observação, seja ou não estruturada, consiste, posteriormente, no registo e na interpretação dos dados recolhidos através da mesma. É através deste instrumento que o educador pode “selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia” (Jablon *et al.*, 2009, p. 13, citado por Santos, 2022, p. 11).

O intuito das duas primeiras semanas de PES, foi o de realizarmos a observação do contexto, do grupo de crianças e das rotinas implementadas com o mesmo, uma vez que a Prática é realizada a pares pedagógicos, com o meu par pedagógico, criámos um plano de observação para nos guiarmos nas primeiras semanas. Neste constavam diversos tópicos que pretendemos observar como: o grupo; a sala; as interações entre pares; entre adulto-criança; com as famílias; observar as rotinas diárias da sala; as necessidades e interesses do grupo de crianças. Marques *et al.* (2024) afirmam que a observação e o posterior registo desta permitem a recolha de informações para se poder avaliar, questionar e refletir. Assim, estas observações foram significativas para, posteriormente, realizarmos a caracterização do contexto educativo, assim como caracterizar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Nas demais semanas de prática pedagógica, intervimos juntamente com o meu par pedagógico, como também, individualmente. Para podermos intervir, planificámos considerando o grupo de crianças, os espaços disponíveis e os recursos disponibilizados pela equipa educativa e pela Instituição. A intervenção desencadeia um novo Ciclo Pedagógico: Observar – Planificar – Intervir – Avaliar – Refletir.

As planificações eram organizadas, considerando o tempo; a intencionalidade educativa; a provocação/proposta emergente; a descrição; os recursos materiais; o local e o processo de avaliação (anexo II). Esta organização, inicialmente, estava em conformidade com o que fazia sentido para o meu par pedagógico e para mim, no entanto como se impunha ainda que esta atendesse aos momentos da rotina, optámos por simplificar a planificação e iniciar a mesma com a contextualização da planificação para a semana a que esta se destinava e, posteriormente, a tabela com a atividade orientada (anexo III).

As leituras realizadas e a reflexão em torno da necessidade de elaborar uma planificação funcional que desse conta da articulação entre intencionalidade, descrição da proposta, recursos e avaliação (anexo IV) permitiram perceber a necessidade de reformular o modelo de planificação que inicialmente havíamos pensado usar. Com a professora supervisora e/ou com a educadora cooperante fomos percebendo as potencialidades associadas à nova forma de planificar. Na planificação, a avaliação, era parte integrante desta e era operacionalizada, maioritariamente, através da observação direta e/ou participante, tal como através de registos fotográficos. Em conformidade com Carvalho e Portugal (2017), a avaliação tem como objetivo obter informações sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

A reflexão, no final de cada semana, permitiu considerar as propostas realizadas, bem como das propostas a realizar; permitiu focar nos interesses e nas necessidades do grupo. Foi um ciclo, inicialmente, complicado, uma vez que para a recolha de dados não sabia o que observar, visto que tudo parecia pertinente para que conseguisse conhecer o grupo, os interesses e as necessidades de cada criança individualmente. O processo formativo vivido neste período permitiu-me perceber como era importante demonstrar uma posição mais confiante, sair da minha zona de conforto, permitir-me errar e evoluir com isso ao invés de me sabotar, bem como estar mais assertiva na provocação que apresentarei ao grupo.

4.1. CAIXAS? O QUE VAMOS FAZER? - DA PLANIFICAÇÃO À INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO

Como supramencionado, um dos maiores receios que senti foi relacionado com a elaboração de planificações de propostas emergentes para realizar com o grupo de crianças, isto porque planificar não é um exercício fácil e porque a planificação serve apenas como um guia de orientação, não sendo necessário segui-la rigorosamente.

Como resultado na observação de uma proposta emergente anteriormente realizada com o grupo de crianças e com recurso a materiais não estruturados, percebemos o interesse e a motivação do grupo no decorrer da mesma, assim como as potencialidades que a mesma apresentou. Neste sentido pensámos e desenvolvemos, novamente, uma proposta com base na exploração livre de materiais não estruturados – materiais reutilizáveis (caixas de diferentes tamanhos) (figura 1).



Figura 1 - Exploração livre de materiais não estruturados.

Esta proposta tinha o intuito de as crianças explorarem e interagirem entre pares e com o ambiente, adquirindo conhecimentos sobre como o mundo funciona e como se relacionar com ele. O grupo manifestava curiosidade em envolver-se na exploração do ambiente envolvente, para compreender e atribuir significados aos momentos vivenciados. Neste sentido, a sensibilidade do educador de infância aos interesses e às necessidades das crianças, aliada ao enriquecimento do ambiente educativo com materiais e objetos versáteis, deverá contribuir para o desenvolvimento eficaz das competências das crianças, nomeadamente as competências sociais.

Os materiais não estruturados, de acordo com Daly e Beloglovsky (2022), terão um maior significado na promoção de competências sociais, desenvolvendo as interações entre os pares. A título de exemplo, no decorrer da proposta, as crianças interagiram umas com as outras pedindo caixas para conseguirem fazer as suas torres, assim como nestes momentos foi explícita a cooperação do grupo. Estes materiais, quando devidamente selecionados, deverão garantir padrões de qualidade e de diversidade, atendendo a critérios rigorosos. Lopes da Silva, *et al.* (2016) referem que a utilização de materiais reutilizáveis e de materiais naturais contribui para aprendizagens “de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição)” (p. 44), incentiva a criatividade, permite “diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (p. 44) e fomenta “o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.” (p. 49). Neste sentido, o educador de infância deve selecionar materiais que incentivem a criança a aprender enquanto brinca.

Tendo presente a relevância da descoberta do mundo pelas crianças e do uso de materiais reutilizáveis, colocámos, na sala, caixas de diferentes tamanhos e em número suficiente para o grupo de crianças. Na proposta, o objetivo era o grupo de crianças explorar livremente as caixas, desenvolvendo a capacidade de imaginação e de criatividade, aumentando a integração das crianças do grupo, promovendo assim a adaptação social. Esta foi baseada no currículo emergente, com a exploração do que é “relevant, interesting and personally meaningful to children.” (Queensland kindergarten learning guideline, 2014, p. 1). Assim, os materiais reutilizáveis (caixas de diferentes tamanhos) ganharam diversas intenções, de entre elas, e como referido na Reflexão Individual de novembro de 2022, para. 13 (anexo V), a

intenção de promover a imaginação e a criatividade, estas foram visíveis quando as crianças fizeram um túnel com as caixas (...) e passaram por dentro destas ou se colocaram dentro das caixas (...) ou quando, uma das crianças (Leonardo), de uma caixa afirmavam ser um carro, quando esta levava uma criança ou um autocarro, quando levava várias crianças (...).

Dar continuidade às propostas “não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead, 1981, citado por Marchão, 2002, p. 34). Assim, e como referido anteriormente, voltámos a planificar, com base no interesse do grupo, uma proposta emergente que incluísse a exploração materiais não estruturados (figura 2). Nesta segunda planificação tivemos atenção a alguns pormenores, como por exemplo o espaço onde a mesma iria decorrer (na sala do grupo ao invés da sala polivalente) e introduzimos alguns limites, como “ajudar os amigos nas suas construções; não chutar as caixas; não se sentar nas mesmas; valorizar o que está a ser ali construído, em grande grupo e/ou em pequeno grupo” (anexo VI, para. 5). As crianças criaram estruturas interessantes, recorreram aos pares para construir as ideias que tinham, recorreram a bancos e escadotes para conseguir elevar as suas construções (figura 3). Pudemos, portanto, avaliar o seu envolvimento e dar destaque às aprendizagens realizadas. Efetivamente, de modo lúdico,



Figura 2 - Exploração de materiais não estruturados.

a proposta de descoberta e de brincadeira com as caixas potenciaram e despertaram “a imaginação, a curiosidade, a criatividade, a autonomia, a confiança, bem como o trabalho em pequeno e/ou em grande grupo” (anexo VI, para. 19). No geral, as crianças estiveram bastante envolvidas, tendo sido criado, para alguns dias, o espaço das caixas. Ainda assim, penso que teria sido benéfico usufruir de uma maior quantidade de caixas, assim como de uma maior diversificação de tamanhos.



Figura 3 - Utilização do banco e do escadote para as construções.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO II – DIMENSÃO REFLEXIVA: A TEORIA REFLETIDA NA PRÁTICA

“Tu te tornas eternamente responsável

por aquilo que cativas.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

O presente capítulo aborda a reflexão referente ao percurso percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada – doravante PES – em Jardim de Infância I, no Colégio Infantil onde a prática anterior foi realizada. Esta nova Prática foi realizada com um grupo de crianças entre os 5 e 6 anos de idade, entre fevereiro e junho do ano letivo de 2022/2023. Com este grupo, as palavras-chave que descrevem o percurso realizado são: crescimento e superação.

Neste capítulo vou procurar esclarecer, de modo reflexivo, três pontos-chave: a caracterização da Instituição; a caracterização do grupo de crianças e as experiências educativas, com enfoque no tópico intitulado *Como podemos fazer uma cabana no pinhal?* – Projeto para descobrir e fruir e no tópico apelidado Portfólio – Construindo um Percurso de Aprendizagens.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES, em Contexto de Jardim de Infância I, foi realizada no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na valência de Jardim de Infância, num Colégio Infantil da região de Leiria, durante os meses de fevereiro a junho (2022/2023), Instituição onde decorreu também a PES em Creche.

Em referência ao Jardim de Infância, esta valência destina-se a crianças entre os 3 anos de idade e o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta valência tinha disponível 3 salas dispostas no segundo piso, sendo estas: sala de 3/4 anos, sala de 4/5 anos e sala de 5/6 anos. A PES foi realizada numa sala dos 5/6 anos que contava com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Esta sala, e de acordo com Edwards *et al.* (2016), tinha sido

planeada e criada com o intuito de promover encontros, interações e intercâmbios entre as crianças do grupo.

Nesta linha de pensamento, e relacionado com o espaço educativo, Rinaldi (2021) afirma que o mentor da pedagogia *Reggio Emilia*, Loris Malaguzzi define os espaços como “terceiro educador” (p. 146), e que, por meio da experiência direta, da exploração e da interação com este e com os outros intervenientes, as crianças desenvolvem o seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia (Edwards *et al.*, 2016).

Horn (2017) diferencia os conceitos ambiente e espaço. O conceito espaço refere-se aos locais onde se realizam as atividades, no qual constam aspetos materiais, tais como os objetos, os materiais didáticos, os móveis e a decoração. O conceito ambiente refere-se a aspetos mais subjetivos, englobando o espaço físico e as relações que nele se estabelecem, considerando as interações que nele acontecem. Assim, nesta sala, era possível perceber as ligações entre a qualidade do ambiente e a qualidade da aprendizagem e que esta era organizada e correspondente aos desejos, interesses, curiosidades e necessidades de cada criança.

Em conformidade com a presente PES, e citando Oliveira-Formosinho (2013), a abordagem *Reggio Emilia* institui uma referência pedagógica caracterizada “pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48), caracterizada pela escuta atenta por parte do educador, onde este é capaz de descobrir os interesses e as curiosidades das crianças, num contexto recíproco e onde se escuta e se é escutado, identificando as vulnerabilidades nas diferentes áreas.

Neste sentido, a defesa e a implementação da abordagem *Reggio Emilia* na Instituição, contempla um currículo emergente, que garante oportunidades de desenvolvimento equilibradas, com base nos interesses e nas necessidades das crianças, que enaltece a infância, valorizando todas as suas incríveis capacidades e que adveio de diversas pesquisas de modelos curriculares e de profundas reflexões em equipa, tendo sido esta a abordagem mais respeitadora da infância, e que honra os pilares que a Instituição defende.

Esta é uma abordagem pedagógica inspiradora, motivante, que restitui a esperança de acreditar numa educação para todos, concebida para atender a todos, num espaço educativo aberto aos outros, onde as relações são fundamentais para todo o processo de

aprendizagem e que defende que a criança é “competente para levantar hipóteses, testar as suas ideias, investigar e produzir conhecimento” (Oliveira- Formosinho, 2018, p. 97).

2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era composto por treze crianças, das quais cinco do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Em conformidade com Martini *et al.* (2020), a curiosidade natural da criança desperta os seus interesses, em querer saber mais sobre o que as rodeia e em experimentar em diferentes contextos. Assim, foi possível observar que os interesses do grupo de crianças passavam pelo brincar no espaço exterior (p.e. na cozinha de lama e na areia); explorar na natureza; investigar recorrendo às tecnologias; explorar a criatividade recorrendo a adereços, atribuindo papéis e criando enredos; fazer construções com materiais de fim aberto; dançar e fazer jogos em equipa, assim como fazer pinturas.

Na presente valência, é expectável que consigam realizar movimentos que envolvam a “coordenação olhos-mão” (Papalia & Feldman, 2013, p. 250) como “abotoar a camisa e desenhar imagens” (*Ibidem*, p. 251). Relativamente ao grafismo, era expectável que nesta valência, as crianças se encontrassem no estágio pictórico, mas dado que cada criança tem a sua singularidade, estas situavam-se em diferentes estágios. O aperfeiçoamento do traço na escrita e no desenho evoluiu progressivamente, ainda que, algumas crianças, revelassem dificuldades, no agarrar do lápis ou da caneta, ou de manter um traço constante; apresentavam também alguma dificuldade no recorte. Relativamente ao desenvolvimento do grupo de crianças, foi observável nestas as competências de coordenação motora, como subirem e descerem escadas sem ajuda; correrem, rastejarem e equilibrarem-se.

Papalia e Feldman (2013) afirmam que, entre os 3 e os 6 anos de idade, as crianças aumentam, notavelmente, o vocabulário e compreendem um extenso leque de palavras. O grupo de crianças, além da utilização da língua portuguesa, utilizava também expressões em Português do Brasil, por influência de duas crianças de nacionalidade brasileira. No geral, as crianças apresentavam facilidade em comunicar com os pares e com os adultos, usufruindo frequentemente de vocábulos novos para a construção de

frases complexas; conseguiam desenvolver uma conversa, partilhando as suas vivências e interessavam-se pela leitura e pela escrita.

O desenvolvimento socioafetivo, de acordo com Papalia e Feldman (2013), corresponde à construção da personalidade, ao comportamento das crianças, assim como das suas relações. Tavares *et al.* (2007) corroboram ao afirmar que a criança vai-se conhecendo cada vez mais, bem como vai conhecendo o seu “papel num contexto social específico” (Tavares *et al.*, 2007, p. 55). O grupo de crianças realizavam em brincadeiras a pares e de minigrupos (figura 4), sendo que os pares de referência eram evidentes. Algumas das crianças tinham capacidade de atenção e concentração maior, conseguindo focar-se em projetos e pesquisas de diferentes temáticas do seu interesse.



Figura 4 – Brincadeira livre no pinhal.

A identificação das características das crianças, por observação, registo e respetiva interpretação, permitiu pensar diferentes propostas educativas englobando os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

As expectativas para o presente semestre eram um pouco reduzidas, uma vez que no semestre anterior fomos sentindo dificuldades de várias ordens, tendo fragilizado um pouco o ego e a motivação para o que viria a ser o segundo semestre. O voto de confiança que a educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa nos foram dando fizeram com que as expectativas fossem aumentando, com que fossemos crescendo e com que arriscássemos mais sem medo de errar. Desde início, aproveitámos cada instante com o grupo de crianças, bem como com a equipa educativa, usufruímos das propostas planificadas, mas também dos momentos que foram decorrendo de partilhas em grande e em pequeno grupo.

Fomos recebidas de braços abertos pelo grupo e rapidamente integradas nas rotinas deste. Algumas crianças demonstraram alguma resistência ao aproximarem-se de nós, no

entanto o contacto com estas, aos poucos e poucos, foi acontecendo de forma genuína. Relativamente à equipa educativa, e assim como aconteceu com o grupo de crianças, senti-me bem recebida. Não consigo afirmar ao certo quando, mas a certa altura senti que fazia parte da Sala, não como estagiária, mas como elemento pertencente ao grupo. Esta sensação fez com que os medos e receios fossem desvanecendo e fossem dando lugar a sensações de conforto, de pertença, de solidariedade e de partilha. Posteriormente, irei apresentar o exemplo de uma das experiências educativas vividas pelo grupo de crianças, *Como podemos fazer uma cabana no pinhal?*

3.1. *COMO PODEMOS FAZER UMA CABANA NO PINHAL? - PROJETO PARA DESCOBRIR E FRUIR*

Rinaldi (2021) afirma que a tarefa do educador “é viver uma “temporada de projetos”, na qual é impossível utilizar velhos parâmetros e valores pedagógicos, arquitetônicos, éticos, sociais e educacionais, e na qual, assim, torna-se essencial aventurar-se no novo.” (p. 149). Nesta linha de pensamento, ao longo da PES, fizemos do pinhal a nossa sala de trabalho. Aventuramo-nos e levamos recursos do pinhal para a sala, na Instituição, e vice-versa. A cada nova ida para o pinhal íamos de mente aberta para o que iríamos para o que iríamos receber e viver neste e, assim como referido na Reflexão Individual de março de 2023, “A utilização deste foi oportuna tendo em conta a multiplicidade de aprendizagens que este ambiente oferece às crianças, (...)” (anexo VII, para. 11).

Em concordância com Marchão (2016), a criança é reconhecida como tendo voz própria, que é poderosa, competente e, portanto, uma pessoa com agência. A criança é vista como um ser ativo, capaz de influenciar e contribuir de maneira significativa para o seu entorno. Assim, em reunião com o grupo de crianças, dialogámos sobre o que poderíamos fazer no pinhal, além de o explorar livremente. Deste diálogo surgiram diferentes ideias, de entre elas *Como podemos fazer uma cabana no pinhal?*

Este projeto nasceu da escuta dos interesses e das necessidades do grupo de crianças e do “envolvimento ativo das crianças desde o início – até mesmo para ajudar a sugerir o tema para o projeto.” (Edwards *et al.*, 2016, p.236). Para a elaboração deste recorreu-se à Metodologia de Trabalho de Projeto, que segundo Leite (2022) é uma ferramenta que apresenta duas diretrizes a primeira que se refere às aprendizagens que são direcionadas para o desenvolvimento de competências e que o trabalho em grupo leva ao “desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção de

autoestima.” (p. 9) e a segunda que refere às aprendizagens que emergem dos interesses das crianças e que se tornam mais significativas.

A Metodologia de Trabalho de Projeto reúne várias fases que não devem ser consideradas como estanques, mas como fases que se interligam entre si devendo existir um fio condutor entre elas. As fases do trabalho de projeto apresentadas por Vasconcelos *et al.*, (2012) vão da definição do problema à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, à execução e divulgação/avaliação do trabalho.

As fases apresentadas e acompanhadas, na elaboração do presente projeto, foram as fases definidas por Vasconcelos *et al.*, (2012) que coincidem com as fases apresentadas por outros autores, a título de exemplo, Ferreira e Santos (2010) – 10 fases, Castro e Ricardo (2002) – 8 fases e Cosme e Trindade – 7 fases. A Metodologia de Trabalho de Projeto incorpora fases que são adaptáveis e ajustáveis conforme as necessidades e especificidades do projeto ou do contexto.



Figura 5 – Disposição, na manta, para desenharem as duas ideias.



Figura 6 – Apresentação das ideias de tenda/cabana.

Este projeto decorreu no período de três meses. Num primeiro momento, foi contada a história *O que fazer com uma ideia?* de Kobi Yamada. Considerámos que esta foi um bom mote para se iniciar o projeto e para desafiar as crianças a irem percebendo a importância de valorizar cada ideia partilhada pelos outros. Assim, e para que fosse possível cada criança registar as suas ideias de tenda/cabana, foram preparados os materiais de desenho – pranchetas, folhas brancas e canetas de feltro pretas – e levados para o pinhal. Já neste, as crianças dispuseram-se sentadas e/ou deitadas em mantas (figura 5) e desenharam as suas ideias de tenda/cabana, sempre atentas a pormenores. Posteriormente, apresentaram-nas (figura 6), explicando o que sabiam sobre tendas/cabanas, como seria possível a realização da mesma e a que materiais se poderia recorrer para que fosse possível a construção da mesma. De acordo com Vasconcelos

et al., (2012), é na fase inicial que, durante as discussões sobre as questões a serem investigadas, se definem as dificuldades a serem superadas. Em conformidade com os autores supramencionados, é durante estas interações que se exploram os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o tema, em discussões em grande ou em pequeno grupo, possibilitando que as mesmas expressem as suas ideias através de desenhos, de esquemas e/ou da escrita auxiliada por um adulto (*Ibidem*, p.14). Após as ideias terem sido apresentadas, estas foram expostas (figura 7) para que o grupo pudesse observar as ideias das outras crianças.



Figura 7 – Exposição das ideias de tenda/cabana.

Destas interações, em grande grupo, surgiram diferentes ideias e conhecimentos sobre a temática, a título de exemplo, “tem de ter uma porta para entrarmos e sairmos” (Constança, 5a – nome fictício); “Temos de fazer muitas tendas para cabermos todos” (Margarida, 5a – nome fictício); “Podemos fazer uma fogueira para nos aquecermos” (Dinis, 4a – nome fictício), mas também algumas questões às quais queríamos encontrar resposta, a título de exemplo, “Onde é que vamos construir a cabana?” (Filipe, 5a – nome fictício); “Como é que vamos prender os paus?” (Margarida, 5a – nome fictício); “Será que amanhã a cabana vai estar igual?” (Rafael, 5a – nome fictício).

Após compartilharem e discutirem o que já sabiam e o que pretendiam saber, iniciou-se a idealização da fase seguinte – planificar e desenvolver o trabalho. Durante uma conversa

em grande grupo, procurou-se responder às questões previamente formuladas pelo grupo de crianças. Uma das crianças, a Alexandra (5a) (nome fictício), partilhou que a irmã, que é escuteira, poderia ajudar a construir a tenda/cabana. Uma outra criança afirmou que se poderia fazer a “tenda com paus e folhas” (Rafael, 5a – nome fictício). Como referido anteriormente, as crianças tiveram em atenção aos pormenores, tendo a Benedita (5a) (nome fictício) referido que tínhamos “de ir procurar paus maior que nós” (figura 8) para que a tenda/cabana fosse grande o suficiente para que eles



Figura 8 – A Benedita a comparar tamanhos.

coubessem, mas também os adultos. Em grupo, compreendemos que teríamos diversas tarefas envolvidas na construção da tenda/cabana. Nesta fase, conforme Vasconcelos *et al.* (2012), define-se o plano de ação,

determinando-se o que será feito e por onde se deverá começar; distribuem-se as tarefas, especificando-se quem será responsável por cada uma delas e organizam-se os momentos



Figura 9 – O Rafael a levar folhas de eucalipto.

em que estas serão realizadas. Assim, foi nesta fase que o grupo de crianças foi subdividido em pequenos grupos para que as tarefas fossem distribuídas. Um grupo ficou responsável por recolher paus maiores que os adultos; outro grupo ficou encarregue de apanhar folhas secas de eucalipto (figura 9); outro grupo ficou encarregue de limpar o chão que seria da nossa cabana; por fim, outro grupo ficava encarregue de ajudar os adultos a montar a estrutura da cabana com os materiais que iam sendo recolhidos.

Após a recolha dos materiais necessários e da explicação da tarefa deu-se um diálogo sobre como pretendiam construir a tenda/cabana. A estrutura da tenda/cabana foi feita consoante uma área específica, e que fosse facilitadora para que esta se mantivesse firme, tendo sido necessário recorrer a quatro árvores (para serem as



Figura 10 – Estrutura da tenda/cabana.

“pernas”, as estruturas verticais) e de sete braços de madeira (para quatro delas serem as estruturas horizontais do teto e para três serem as estruturas horizontais das paredes), assim como a duas braços de madeira (na vertical) para servirem de porta (figura 10). Assim, e após se ter o material devidamente dividido, a estrutura desta foi realizada pela equipa educativa e pelas mestrandas. Enquanto uma agarrava uma braça de madeira elevada, a outra fazia amarrações com recurso a lã



Figura 11 – A Margarida a dar a lã para as amarrações.

(figura 11). Após estarem as sete braças horizontais montadas, foram entrelaçadas as cascas de eucalipto para “forrar” as paredes da tenda/cabana. O grupo encarregue de limpar o chão, durante o processo de montagem da tenda/cabana, conseguiu fazê-lo. Após esta estar finalizada, o grupo de crianças demonstrou interesse em continuar o projeto. E como refere Edwards *et al.* (2016), foi através da análise, em grupo, da tenda/cabana que o grupo decidiu iniciar algo novo, uma vez que os “projetos evoluem em seu

próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores.” (*ibidem*, p.236). Assim, em grupo decidiu-se continuar o projeto, tendo-se dado início à construção de uma mesa de escuteiros (figura 12).



Figura 12 – Construção da mesa de escuteiros.

Na fase final, procedeu-se à divulgação da experiência no *hall* de entrada do Colégio Infantil. As paredes do *hall* foram utilizadas para expor documentos, fotografias e os trabalhos realizados pelas crianças. De acordo com Cardona *et al.* (2021), “consideram-se documentação quando são organizados com uma intenção pedagógica de tornar visíveis as aprendizagens e de relatar o processo vivido pelo grupo.” (p. 95). Conforme Vasconcelos *et al.* (2012), a divulgação do projeto é um momento importante, é o momento em que grupo compartilha com os outros “(...) os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros (...)” (p.17).

Em grande grupo, foi notável o desejo de apresentarem o projeto às famílias das outras crianças da Instituição, assim como à restante comunidade educativa. Essa divulgação foi realizada tendo por base a documentação pedagógica do projeto e conseguida em duas fases: inicialmente, a 28 de março de 2023, após a conclusão da tenda/cabana (figura 13), e posteriormente, a 23 de maio de 2023, após a finalização da “móvel” para a mesma, como a mesa dos escuteiros (figura 14). Assim como os familiares e outras crianças da Instituição se aproximavam da divulgação no *hall* de entrada do Colégio, também as crianças que realizaram o projeto se aproximavam e observavam (figura 15).



Figura 13 – Documentação Pedagógica (Fase 1).



Figura 14 – Documentação Pedagógica (Fase 2).



Figura 15 – Crianças a observar a Documentação Pedagógica (Fase 2).

A documentação pedagógica, inspirada em Malaguzzi, é na literatura descrita como toda a documentação relacionada à educação (Biffi, 2023), relevando as aprendizagens das crianças, bem como dos agentes educativos. No olhar de Pinazza e Fochi (2018), com a difusão da abordagem *Reggio Emilia*, a prática de documentar tem recebido visibilidade e tem ocupado lugar de destaque nos temas de formação de professores, sendo discutida e investigada como parte fundamental do trabalho pedagógico. Fochi (2021) afirma que olha para a documentação pedagógica como uma estratégia e não como instrumento, visto que esta engloba uma maneira de observar, de refletir, de agir, de pensar e de narrar o quotidiano pedagógico, abrangendo aprendizagens das crianças e dos adultos.

A elaboração da documentação pedagógica deste projeto foi uma experiência enriquecedora, visto que fomos capazes de responder às questões sobre as quais os profissionais devem refletir aquando da elaboração de uma documentação, incluindo, *o que documentar? para quem documentar? com quem documentar? como documentar? quando documentar? onde documentar?* (Malavasi e Zoccatelli, 2019).

Quanto à avaliação, esta foi efetuada ao longo de todas as etapas do projeto, sendo de realçar o empenho, a motivação e a curiosidade demonstrados pelo grupo de crianças no decorrer do projeto. Para que fosse possível identificar as aprendizagens realizadas referente às áreas de conteúdo, assim como perceber as consequências sociais, intelectuais e emocionais relacionadas com o desenvolvimento das crianças, recorreu-se aos registos videográficos e fotográficos.

3.2. PORTFÓLIO – CONSTRUINDO UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS

No âmbito das diferentes experiências vivenciadas, podemos dar destaque à importância do portefólio. De facto, este possibilita um processo constante de registo dos progressos alcançados pela criança, ao longo do tempo. O portefólio pressupõe métodos descritivos e narrativos, centrados no modo como a criança aprende, processa as informações, constrói os conhecimentos e resolve os problemas. Santos (2023) afirma que os portefólios espelham a expressão de pensamento da criança e o caminho de aprendizagens que vai construindo pelo que não são necessariamente iguais, uma vez que é a criança que selecciona o que pretende apresentar no seu portefólio.

Silva e Craveiro (2014) referem que o portefólio não se resume simplesmente a um conjunto de registos das crianças, mas também a

um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, gravações vídeo ou áudio, registos de observação, entrevistas, etc.), recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar e a ser possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança (Silva & Craveiro, 2014, p. 38).

No contexto de Jardim de Infância I foi proposta a realização de um portfólio – instrumento de avaliação – que englobasse uma compilação de evidências relacionadas com o desenvolvimento e as aprendizagens de uma criança do grupo. Assim, foi neste contexto que ocorreu o primeiro contacto com a avaliação recorrendo ao portfólio, “metodologia de avaliação das aprendizagens” (Silva & Craveiro, 2014, p.36). A realização deste foi desafiante, uma vez que não sabia bem em que consistia este instrumento de avaliação, pensando apenas que o mesmo constituía uma compilação dos trabalhos realizados pela criança, assim como desenhos ou pinturas realizadas pela criança. Contudo, após pesquisas bibliográficas e a presença no seminário *(Re)significar a avaliação na Educação de Infância*, percebi que o portfólio é uma coletânea de trabalhos e de outras evidências de aprendizagem, que dão destaque aos interesses, às competências e às necessidades, assim como às intervenções, das crianças no decorrer dos momentos do dia (Parente, 2012). Assim, este documento é composto por registos escritos, fotografias, anotações, diálogos, entre outros. O portfólio, de um modo geral, como ferramenta de avaliação “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Como referido anteriormente, foi proposta a realização de um portfólio. Assim sendo, e após ter conversado com a educadora cooperante, falei com o Filipe (nome fictício) para saber se o mesmo gostaria de realizar o seu portfólio. O Filipe é descrito pela família como uma criança doce, afetiva, preocupada com o outro, que gosta de fazer amigos e é gentil com os amigos, ainda que tenha alguma dificuldade em partilhar brinquedos. É destemido em algumas atividades, adorando água, piscina, mar e praia. A consideração destas características do Filipe é relevante para a construção de confiança e partilha que foi sendo estabelecida com o Filipe, durante a construção do seu portfólio (anexo VIII).

A presença do educador na construção deste instrumento pedagógico é crucial, mesmo que o portfólio seja da criança e ela deva desempenhar um papel ativo na construção do mesmo. Santos e Silva (2007) referem que é do educador que parte a implementação dessa estratégia de avaliação na sala, sendo também da responsabilidade do educador

explicar à criança como todo o processo de elaboração de um portfólio se desenrola (Santos & Silva, 2007). Assim, numa primeira fase, questionei o Filipe se sabia em que consistia o portfólio, visto que era importante, antes de começar a realizar o mesmo, que percebesse que o portfólio “pode ser visto como uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios.” (Bernardes & Miranda, 2003, p.17).

Este instrumento possibilita que o educador reflita e perceção a criança de forma mais global, procurando compreender como se pode transformar o contexto, promovendo desafios, e, em simultâneo, percebendo que as “capacidades intelectuais” das crianças podem ser “desenvolvidas no seu expoente máximo”, sendo o papel do educador de facilitador de aprendizagens. Assim, e “procurando na voz da criança as suas necessidades e interesses” (Santos, 2023, p. 20), questionei-o sobre que materiais gostaria de utilizar, colocando-lhe à disposição cartões, cartolinas e dossier antigos para reformar, uma vez que parti do pressuposto que o educador deve contemplar a estrutura e a organização do portfólio.

Após a autorização dos pais do Filipe, colocou-se “mãos à obra” (figura 16) e iniciou-se a construção da “coisa onde se guarda desenhos, folhas” (Filipe, 2023) e que, como o mesmo afirmou, tem fotografias que dizem que é dele. O processo de construção do

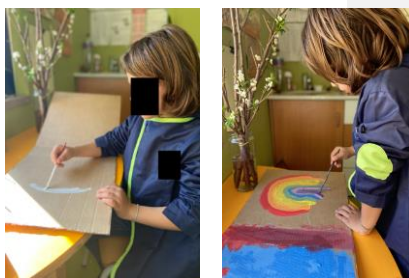


Figura 16 – Elaboração da estrutura para o portfólio do Filipe.

portfólio foi crucial para conhecer melhor o Filipe, mas também para que este fosse reflexo das suas aprendizagens e dos seus interesses, possibilitando a conexão entre as áreas de conhecimento e os seus domínios, considerando-o agente central e ativo no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, de forma integrada e holística. (Katz & Chard, 2009). Assim, em diversos momentos, reunimos para dar continuidade à construção do portfólio do Filipe. Estes momentos tiveram por base as brincadeiras, o encantamento, a imaginação, potenciando aprendizagens e possibilitando contar as suas experiências e o seu progresso.

O portfólio emerge, assim, como um meio de expressão e comunicação privilegiado entre a criança e o educador, mas também poderá ser um recurso facilitador de comunicação com as famílias por parte do educador, possibilitando a partilha de informações sobre a

avaliação. O envolvimento da família neste processo foi rico, tendo a mesma participado na elaboração deste descrevendo o seu educando, bem como partilhando fotografias de diversos momentos vividos pelo Filipe.

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO III – DIMENSÃO REFLEXIVA: A TEORIA REFLETIDA NA PRÁTICA

*“Podemos escolher o que semear,
mas somos obrigados a colher aquilo que plantamos”.*

(Provérbio chinês)

O presente capítulo aborda a reflexão referente ao percurso percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada – doravante PES – em Jardim de Infância II, num Jardim da rede Pública. Esta foi realizada com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade. O presente capítulo será dividido em quatro subcapítulos, caracterização da Instituição; caracterização do grupo de crianças; gestão de tempo e organização do ambiente educativo e experiências educativas – dar visibilidade às aprendizagens do grupo de crianças.

I. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES, em Contexto de Jardim de Infância II, foi realizada no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na valência de Jardim de Infância, num Jardim da rede pública da região de Leiria, durante os meses de setembro a janeiro (2023/2024).

Relativamente ao Jardim de Infância, esta valência destina-se a crianças entre os 3 anos de idade e o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Instituição onde realizei a PES tinha disponível uma sala composta por um grupo heterogéneo de crianças. Esta contava com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Conforme referido por Oliveira-Formosinho (2013), ao organizar o espaço, é crucial ter em mente que a criança é um ser ativo e participativo. Neste sentido, é fundamental fomentar não apenas o bem-estar, como também o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. A Instituição dispõe de diferentes áreas funcionais no interior do edifício,

bem como um amplo espaço exterior dividido em diversas zonas: horta, zona de relvado, zona da areia e zona mais extensa em cimento, abrindo a possibilidade de construção de ambientes de aprendizagem.

A sala possui grandes janelas que possibilitam a entrada de luz natural, o que é particularmente revelante, uma vez que, como Hohmann e Weikart (2011) afirmam “(...) a luminosidade natural é uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais” (p. 161). Estas permitiam que as crianças observassem, diariamente, o exterior e as condições meteorológicas, possibilitando que atualizassem as informações no mapa do tempo. Na sala, a existência de áreas distintas e materiais suficientes e adequados às características de desenvolvimento das crianças permitia que as crianças se envolvessem nos jogos e nas brincadeiras com os pares.

Como referido por Lopes da Silva, *et al.* (2016), “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Em conformidade, Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) reiteram que, numa sala de jardim-de-infância, a organização dos espaços e os materiais disponíveis, devem ser constantemente repensados, respeitando a diversidade e a identidade de cada criança, individualmente, e do grupo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

De acordo com as palavras de Lopes da Silva *et al.* (2016), “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” (p. 24). A mesma perspetiva é defendida pela Educascais (2021) que afirma que as crianças com diferentes idades ou níveis de desenvolvimento trazem mais riqueza para o grupo enriquecendo a cooperação, os diálogos e as brincadeiras. Neste contexto, tivemos a possibilidade de observar que as crianças mais velhas, muitas vezes, ajudavam as mais novas, seja por vontade própria ou por sugestão do adulto. Assim como, as crianças mais novas desafiavam-se e aprendiam ao observar as crianças mais velhas.

Consideramos que o grupo de crianças era afetuoso, participativo, motivado e focado quando aprende algo novo e curioso a ponto de querer espreitar alguns materiais antes de os mesmos serem apresentados e explicados. Eram crianças muito curiosas, com conhecimentos e demonstravam entusiasmo na discussão de temas do seu interesse. Gostavam também de partilhar acontecimentos relacionados consigo próprios, com a sua família e sobre o que faziam fora da Instituição. Todas as crianças manifestavam interesse em se expressar e em serem escutadas.

Ainda assim, algumas crianças do grupo apresentavam discursos centrados em si mesmas e tinham dificuldade em aguardar a sua vez para falar, querendo falar ao mesmo tempo, não pedindo permissão para falarem; tinham dificuldade na articulação clara de alguns sons, nomeadamente na articulação do fonema /r/; assim como, algumas crianças, demonstram dificuldade no grafismo.

É na sala “que as crianças partilham novidades, conhecimentos, emoções, sentimentos e investigações” (De Mãos Dadas, 2015, p.57), assim como se desenvolvem “na interação que estabelecem no espaço-sala” (*Ibidem*, p. 57). Deste modo, observámos que na sala, eram visíveis os interesses do grupo de crianças, abrangendo os diferentes espaços que compunham a sala, entre eles o espaço dos jogos de chão, o espaço dos jogos de mesa, o espaço da casinha e o espaço dos desenhos. As crianças também demonstravam interesse em ouvir histórias de diferentes temáticas; interessavam-se pela observação de insetos que iam descobrindo no espaço interior, mas preferencialmente no espaço exterior da Instituição (como caracóis e formigas). O envolvimento na realização de jogos tradicionais e em brincadeiras de faz de conta era notável, assim como demonstravam interesse em realizar propostas que envolvessem fatores que provocassem suspense e surpresa (p.e. a Caixa das Surpresas (figura 17)). Os dados apresentados anteriormente sobre a caracterização do grupo de crianças foram recolhidos a partir de observações diárias, cruzados com autores lidos no âmbito do desenvolvimento infantil. Tavares, *et al.* (2007) defendem



Figura 17 – Caixa das surpresas.

que a “criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua.” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 51). Rappaport (1998) como citado em Nogueira (2020), afirma que Piaget defendia que as crianças desempenham um papel ativo na formação de suas próprias

capacidades cognitivas, passando por estádios específicos. Nesta faixa etária, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório. Este antecede o pensamento operatório, e é caracterizado pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, seguindo diferentes princípios lógicos (Tavares, *et al.*, 2007, p.52).

Estes dados construíram um ponto de partida fundamental para pensar modos diferenciados de agir com as crianças, através da criação e da dinamização de propostas educativas desafiantes e agenciadoras da voz da criança (anexo IX).

3. GESTÃO DO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Como referido por diferentes autores, a **rotina** consiste na sequência de ações do quotidiano, intencionalmente planeadas pelo educador de infância, durante os diferentes momentos do dia-a-dia, com o reconhecimento do grupo de crianças, possibilitando-lhes a antecipação dos momentos seguintes (Lopes da Silva, *et al.*, 2016), isto é, estes momentos, após serem estruturados, tornam-se assim na rotina do grupo de crianças. No caso das **rotinas**, estas podem estar vinculadas a um espaço onde as várias salas possuem a sua própria rotina, por exemplo a planificação dos momentos livres das diferentes salas no espaço exterior.

A explicação clara da rotina é fundamental para que as crianças se consigam orientar ao longo do dia, sem dependerem do adulto para saber o que irá acontecer no momento seguinte. Na opinião de Araújo (2018), a organização da rotina deve ser conduzida de forma tranquila, proporcionando o desenvolvimento de sentimentos de segurança e de confiança por parte das crianças. Relacionando com o contexto, para que o grupo se orientasse nos espaços-temporais (Horn & Fochi, 2012, p. 7), a rotina era composta pelos momentos da reunião no tapete, da alimentação, da higiene, das propostas orientadas, dos momentos de exploração livre no interior da sala, assim como no exterior da mesma. À data da nossa prática, estes momentos eram já conhecidos do grupo, no entanto, quando a rotina era alterada, o grupo era previamente avisado.

É importante que as rotinas estabelecidas no início do ano sejam ajustadas no decorrer do mesmo, de modo a atenderem às necessidades do grupo de crianças, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Assim, quando planificámos os diferentes

momentos do dia tivemos em conta estratégias que proporcionassem momentos dinâmicos e motivadores para as crianças, por exemplo, mantendo a rotina do momento da leitura da história, alterando o somente o espaço onde este decorria. Tentámos manter a rotina previsível e flexível para que as crianças pudessem agir livremente, assim como tentámos garantir uma diversidade de propostas e interações que promovessem um desenvolvimento equilibrado e abrangente das crianças.

A rotina, neste contexto, era flexível, respeitava os interesses e as necessidades do grupo de crianças e possibilitava o desenvolvimento do sentido de segurança e de auto-estima por parte das crianças, permitindo-lhes que tomassem decisões, por exemplo, em que espaço iam brincar, se queriam realizar a proposta orientada pela manhã ou no período da tarde. Nos momentos de proposta orientada, trabalhávamos, em simultâneo ou em separado com pequenos grupos, uma vez que desenvolvemos diferentes propostas em simultâneo. Esta possibilidade permitia que também a educadora estivesse em simultâneo com outro minigrupo. Assim, as crianças que não estavam envolvidas em nenhuma das propostas tinham a possibilidade de escolher o que iam fazer. De referir, que as crianças não eram obrigadas a fazer as propostas, mas no geral demonstravam interesse em realizar todas as propostas que dinamizávamos.

Segundo Folque *et al.* (2015), a organização da rotina possibilita a criação de espaços que favorecem a participação e o desenvolvimento das crianças. Lopes da Silva, *et al.* (2016) salientam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Assim, na sala, os espaços foram desenvolvidos com base nos interesses e nas necessidades do grupo de crianças, promovendo a aquisição de competências, disponibilizando diferentes materiais. Esta estava dividida em diferentes espaços ludo-pedagógicos, o espaço da casinha, das construções, dos jogos de mesa, da biblioteca, dos jogos de chão/da reunião e das artes. De modo geral, os espaços da sala costumavam ficar lotados.

Em suma, na sala, com a organização dos espaços e com a gestão dos tempos era possível proporcionar, ao grupo de crianças, um ambiente aconchegante, reconfortante e desafiadora. A rotina era valorizada, uma vez que as situações do quotidiano do grupo de

crianças eram promotoras de aprendizagens nas diferentes áreas e nos diferentes domínios.

4. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS – DAR VISIBILIDADE ÀS APRENDIZAGENS DO GRUPO DE CRIANÇAS

Dos contextos formativos das práticas anteriores trazíamos na bagagem o querer “provocar” as crianças, o querer corresponder e o querer agradar às mesmas, à Equipa Educativa e à Professora Supervisora, querendo inovar, arriscar e acertar ou querer arriscar e errar, o querer crescer, mas sobretudo o querer aprender. Assim, iniciámos, receosas, a presente PES, mas de mente e coração abertos para esta que seria a nova experiência. Adaptámo-nos e passo a passo vivenciamos uma nova prática.

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). Assim, como nas restantes práticas, aproveitámos cada momento com o grupo de crianças, em brincadeiras livres no interior da sala ou no espaço exterior da Instituição; em brincadeiras orientadas no espaço interior ou no espaço exterior da Instituição; em propostas orientadas. Usufruímos das propostas planificadas com tanto ou mais entusiasmo que o grupo de crianças demonstrou; partilhámos histórias e vivências; demos colo e carinho; fomos incluídas nas calorosas brincadeiras do grupo e, introduzimos o abraço-urso, o abraço que tinha o poder de “curar” quando estavam mais sensível ou quando estavam mais eufóricas. Este abraço era também utilizado como despedida para o dia seguinte.

Assim como nos outros contextos, neste fomos recebidas pelos olhares atentos e pelos sorrisos (alguns envergonhados) do grupo de crianças. Fomos recebidas com um sorriso caloroso por parte da auxiliar de ação educativa e da educadora cooperante, bem como das monitoras das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Fomos acarinhadas e rececionadas com alegria pelas famílias. A forma como fomos vistas fez-nos sentir acolhidas, confortáveis e motivadas para conhecer e para nos dar a conhecer.

O educador tem a responsabilidade de organizar e gerir o currículo, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A ação do educador é orientada por um documento aprovado pelo Ministério da Educação, as Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Nesta linha de pensamento, e como é referido por Lopes da Silva, *et al.* (2016) cabe ao educador “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (p. 13) o seu grupo e a criança individualmente. Assim, foi neste contexto que realizámos, em simultâneo, um maior número de propostas orientadas. Em conjunto com o meu par pedagógico, planificámos conforme os interesses, as necessidades e as competências do grupo de crianças (anexo X). Com recorrência, de modo a conseguirmos responder aos interesses e às necessidades do grupo, ambas intervimos em diferentes propostas orientadas – com diferentes grupos na mesma sala ou com diferentes grupos divididos pela sala e pelo telheiro/refeitório.

Sinto que essa nossa flexibilidade foi benéfica, além de respondermos ao que as crianças nos pediam, estávamos também a desenvolver um maior nível de responsabilidade ao atuarmos “sozinhas”.

Leite (2022) salienta que “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores.” (p. 9) devem ser os pontos-chave de qualquer prática. Assim, no decorrer do semestre, tendo em consideração os diferentes interesses do grupo de crianças, dinamizámos múltiplas propostas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento.

Destas propostas, destaco duas que me deram orgulho e motivação no processo e no resultado que obtivemos. Uma das propostas foi realizada em torno da Horta Pedagógica e a outra proposta em torno da Robótica Educativa.

A proposta dos *Agricultores de Palmo e Meio* foi promotora de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente o respeito pelo meio ambiente, tal como defendem diferentes autores (a título de exemplo, Cribb, 2010). Com as propostas que planificámos tínhamos diferentes objetivos, de entre eles, consciencializar o grupo para a importância de comerem alimentos saudáveis e biológicos; cuidarem, no Jardim, de uma horta, levando a que todos se sentissem responsáveis pelo processo, e despertar-lhes o interesse por conhecerem o processo de germinação e de plantação. As hortas pedagógicas apresentam diferentes potencialidades, por exemplo, promover “o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência

ambiental e de sustentabilidade” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 85); estimular uma conexão mais próxima com a natureza, sobretudo para as crianças que residem em ambientes urbanos e que possuem pouco contacto com espaços verdes (Cribb, 2010) e estimular os sentidos: tato, olfato, visão e audição.

O grupo de crianças participou nas diferentes propostas referentes à temática: dialogar sobre o que gostariam de saber sobre hortas, sobre o que tinham já na horta e sobre o que gostariam de plantar/semear/cultivar/germinar; germinar e plantar feijão; cultivar ervas aromáticas; semear Muscari Azul; realizar identificações sobre o que estava já na horta, assim como sobre o que gostariam de ter na horta; desmontar/montar um espantalho (figura 18). Com estas propostas pretendeu-se que as crianças participassem e acompanhassem as diferentes etapas do ciclo – germinar; plantar; crescer; cuidar e colher (esta última não tendo sido possível) e se sentissem comprometidas com a construção de um projeto que fizesse sentido para todos.



Figura 18 – Desmontar o espantalho.



Figura 19 – Reconto com o estendal de histórias.

Nas propostas dos *Agricultores de Palmo e Meio* foram várias as intencionalidades educativas potenciadoras do desenvolvimento de competências de oralidade, através do reconto da história ouvida (figura 19), mas também da expressão de opiniões, de processos de negociação e com a tomada de decisões, com a utilização de vocabulário específico associado à germinação, com a descoberta do valor das novas palavras, assim como com a abordagem à escrita destas novas palavras, colaborando assim para o sentimento de valorização e de competência, sentindo-se motivadas e envolvendo-se com a linguagem escrita (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 71).

Assim, os *Agricultores de Palmo e Meio* foram desafiados a semear ervas aromáticas e a plantar espinafres (figura 20) após a escuta da história *Ainda Nada?* de Christian Voltz. Em grande grupo, lembraram-se os acontecimentos presentes na história, tendo sido evidente que as sementes para crescerem “precisam de luz, terra e água” (Sara Martins, 5a – nome fictício). Posteriormente, quatro crianças realizaram, em



Figura 20 – Plantar espinafres.

conjunto com o meu par pedagógico, uma proposta referente à germinação do grão de feijão. Cada criança colocou algodão e grãos de feijão num saco, no entanto somente duas das crianças colocaram também água. O intuito desta proposta era que todos os sacos tivessem condições diferentes que levassem, o grande grupo, a perceber o que era necessário para que o grão de feijão germinasse. Assim, os sacos foram furados, para que tivessem oxigénio, e foram identificados como: “com água e com luz”; “com água e sem luz”; “sem água e com luz”; “sem água e sem luz” (figura 21).



Figura 21 – Identificação dos sacos para a germinação.

Após repararem que um dos sacos já não estava igual (figura 22), em grande grupo, a criança, a quem correspondia o saco com os grãos de feijão germinados, explicou que só tinha havido germinação neste saco porque os grãos de feijão tinham, além de “ar”, água e luz. Já na horta, e num canteiro já pronto, a Sara Alves (5a) (nome fictício) plantou os grãos de feijão germinados. O grupo foi acompanhando o processo de crescimento do pé de feijão.



Figura 22 – Germinação do grão de feijão que tinha luz e água.

Em pequenos grupos, decidiram como queriam identificar o que estava já na horta, bem como o que gostariam de ter na horta. Assim, um dos grupos, em conjunto com o meu par pedagógico, ficou encarregue da escrita dos nomes das hortícolas e das frutas e, o outro dos grupos, com o meu auxílio, ficou encarregue do desenho das mesmas. Este último grupo desenhou as hortícolas e as frutas (figura 23 e figura 24) com recurso a fotografias ou deslocando-se ao espaço exterior para observar e, posteriormente, desenhar o que tinham observado. A proposta acima sucintamente descrita permitiu o desenvolvimento de competências na área de Expressão e Comunicação, com um enfoque maior no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, na área do Conhecimento do Mundo, na componente da Abordagem às Ciências, conhecimento do mundo físico e natural, como também na área de Formação Pessoal e Social.



Figura 23 – Desenhar as identificações das frutas/hortícolas.



Figura 24 – Identificação na horta.

Outra atividade a que importa dar destaque foi a da construção dos *Robots*. A apresentação sucinta desta atividade reveste-se de grande importância, desde logo porque através dela fica clara a importância da construção de pontes entre a família e a ação pedagógica da educadora. O ponto de partida para a atividade foi o capital de motivação que a robótica exerce junto das famílias e das crianças.

A Robótica Educativa pode ser caracterizada como “um ambiente de trabalho onde os alunos têm a oportunidade de montar e programar o seu próprio robô, controlando-o através de um computador ou com um software especializado” (Gonçalves & Freire, 2012).



Figura 25 – Robot 3D.

Aquando da celebração do Dia Nacional do Pijama, e uma vez que a história deste ano era denominada de *Robot Voador*, de *Mundos de Vida*, criado pela Missão Pijama, surgiram diferentes propostas relacionadas com o tema. Pediu-se a colaboração das famílias para a realização de *robots* em 3D com recurso a materiais reciclados (figura 25). Foi fundamental a colaboração e entusiasmo das famílias na realização desta proposta, uma vez que são vistas como o primeiro educador das crianças e possuem maior conhecimento sobre as mesmas. Assim, Sim-Sim (2010) e Leal (2011) alegam que o “envolvimento familiar assume, assim, um papel pertinente neste processo de continuidade pedagógica”. Em simultâneo, realizamos, em sala,

robots em 2D.

O envolvimento de acordo com Lopes da Silva *et al.* (2016), é um “estado mental de atividade intensa, caracterizado por uma forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo” (p. 107). Assim, e relativamente a esta proposta, refiro que o envolvimento das crianças em conjunto com o envolvimento das famílias na realização dos *robots* em 3D foi notável. O grupo de crianças demonstrava felicidade quando traziam e apresentavam os seus *robots* ao restante grupo, revelando as suas aprendizagens. Chamavam os familiares para mostrarem os *robots* das restantes crianças. Os familiares revelavam agrado nestes momentos, comentando o quanto tinham gostado de participar neste momento com o/a seu/sua filho/a. Mata e Pedro (2021) consideram que as crianças aprendem através dos diferentes contextos sociais e físicos e que os familiares sendo as pessoas significativas para a criança irão desempenhar um “papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). Assim, o envolvimento das famílias promove também o envolvimento das crianças, tornando-as mais seguras, estáveis, participativas e alegres. Este envolvimento, não impulsiona apenas o ritmo de aprendizagem, contribui para que as crianças comuniquem e se interessem mais nas propostas diárias do quotidiano do contexto.



Figura 26 – Prova de batidos.

Coincidentemente, decorreram outras propostas como a partilha de notícias que as crianças iam trazendo para o jardim. Esta proposta só foi possível uma vez que o grupo de crianças era comunicativo e gostava de partilhar acontecimentos relacionados consigo, com a sua família e sobre o que faziam fora da Instituição. O grupo estava tão envolvido nesta dinâmica comunicativa que nos pedia para também partilharmos notícias do nosso quotidiano. Outras atividades relevantes foram: a prova de batidos (figura 26) variados para a comemoração do Dia da Alimentação, assim como a degustação de diferentes frutas de outono trazidas pelas famílias; a

realização das regras da sala (figura 27); a elaboração do mural dos Direitos das Crianças, na sequência da comemoração do Dia do Pijama (figura 28); a realização dos “Retratos de Coisas Assustadoras” (figura 29), no seguimento do *Halloween*; na confeção de broinhas dos Santos; assim como na criação de sequência de folhas com a sequência de movimentos com som. Através destas propostas foi possível, definir intencionalidades educativas que estavam alinhadas com os diferentes domínios das OCEPE, assim como pensar em estratégias diferenciadoras, fazer registos, avaliar e pensar sobre a importância da documentação pedagógica.

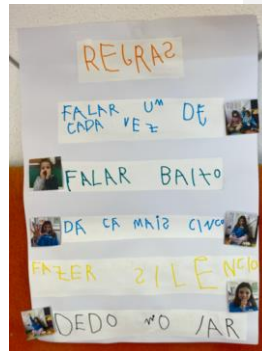


Figura 27 – Placar das regras da sala.



Figura 28 – Mural Dia do Pijama.



Figura 29 – Mural dos Retratos de Coisas Assustadoras.

Saliento, em suma, que todo este processo – vivências no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas e reflexão sobre as mesmas – foi importante para aprofundar o conhecimento sobre o meu papel enquanto futura educadora de infância. Lopes da Silva, *et al.* (2016) defendem que o/a educador/a deve apoiar as iniciativas das crianças, criar “oportunidades que lhes permitam representar, à sua maneira, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 52), desenvolver a sua prática tendo em atenção as características de desenvolvimento do grupo, escutando-o ativamente.

CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: *QUAL É O LUGAR DO CONFLITO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA?*

1. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1. *MULTIPLICIDADE DE INTELIGÊNCIAS - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL*

A teoria sobre a multiplicidade de inteligências de Gardner sugere que existem diversas formas de inteligência presentes no cérebro humano, totalizando nove inteligências. Embora sejam todas importantes, as inteligências linguísticas, lógico-matemática, espacial, interpessoal são as mais valorizadas. A interação entre a teoria das múltiplas inteligências de Gardner e o processo de aprendizagem reside na forma como as inteligências do indivíduo influenciam a forma de aprender e de processar as informações. Destaca-se assim a importância de reconhecer e de cultivar as inteligências na educação, de forma a promover uma abordagem inclusiva que atende às necessidades e às potencialidades individuais das crianças (Rêgo, 2024).

A interação positiva entre as crianças não é algo fácil de alcançar. De forma recorrente surgem conflitos que podem causar divergências entre as crianças, muitos desses sendo desafiantes de resolver. Para melhorar a interação entre as crianças, é fundamental desenvolver a inteligência social. De acordo com o psicólogo e educador Thorndike, a inteligência social é uma capacidade cognitiva específica que garante uma interação bem-sucedida com os indivíduos e ambientes. Além disso, esta interação promove o desenvolvimento da inteligência interpessoal, do controle emocional e da comunicação eficaz (Candeias & Canhoto, 2019; Rodrigues, 2021).

A inteligência social e a inteligência emocional (ou QE, coeficiente emocional) são conceitos distintos, mas inter-relacionados. Neste sentido, a inteligência social remete para a capacidade de compreender e de interagir com outros indivíduos, usufruindo de capacidades como a empatia, a comunicação interpessoal e a resolução de conflitos que são essenciais para a construção de relações saudáveis. Em contrapartida, a inteligência emocional refere-se à capacidade de reconhecer, de compreender e de gerir as próprias emoções, bem como as emoções dos outros (Goleman, 2021). Assim, esta é fundamental para o desenvolvimento da inteligência social, visto que permite que o indivíduo seja mais consciente das emoções envolvidas nas interações sociais (Chávez & Uceda, 2023). Goleman (2021), com base no estudo realizado por Mayer e Salovey, identificou cinco

domínios da inteligência emocional dividindo-os em duas categorias de competências emocionais. Neste sentido, urge a necessidade de compreender o conceito de competência emocional, que, conforme Goleman (2021), é uma metacapacidade que nem todos os indivíduos têm e que afeta a capacidade de expressarem as suas emoções, ao reconhecê-las em si e nos outros. Relativamente às competências emocionais, estas subdividem-se em competências emocionais pessoais e competências emocionais sociais. Deste modo, as competências emocionais pessoais englobam o autoconhecimento, o conhecimento do indivíduo em relação às suas próprias emoções; o controlo das emoções a partir do conhecimento que o indivíduo tem relativamente às mesmas e a automotivação. Em relação à categoria das competências emocionais sociais, a capacidade de colocar-se no lugar do outro – empatia; e o equilíbrio entre a empatia, o autoconhecimento e a capacidade de controlar as emoções, relacionando-se interpessoalmente (Candeias & Canhoto, 2019). É crucial que a criança utilize competências emocionais para resolver e gerir situações de conflito, de modo a minimizar os efeitos provocados pelas mesmas, para si e para os demais envolvidos. Assim, é fundamental que o indivíduo/a criança tenha a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de os entender e de reconhecer as emoções para que as relações interpessoais sejam mais eficazes (Goleman, 2021). Em suma, as competências emocionais visam desenvolver nos indivíduos a capacidade de controlar, de gerir e de expressar as emoções de maneira eficaz, assim como promover um relacionamento interpessoal saudável.

1.2. CONFLITO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No contexto Pré-Escolar as crianças começam a interagir e a lidar com as complexidades das relações humanas. Neste surgem os primeiros conflitos, uma vez que é também neste, que as crianças se desenvolvem e aprendem a tornarem-se indivíduos com valores, capazes de ouvir e que podem ser ouvidas pelos outros. É neste contexto que se cruzam os interesses, as necessidades, os valores, as crenças e as opiniões das crianças, sendo estes cruzamentos, diversas vezes, divergentes. Assim, as crianças adaptam o seu comportamento às regras e aos valores implícitos no contexto, possibilitando a ocorrência de conflitos. Quando as crianças são expostas a momentos de brincadeira e/ou de colaboração com outras crianças, há a possibilidade de tensão e de oposição, ou seja,

nestes momentos há a possibilidade de ocorrer um conflito entre as mesmas (Cunha & Monteiro, 2019).

O conceito de conflito, conforme a perspectiva de diferentes autores, não apresenta apenas uma perspectiva. De modo geral, o conceito refere-se à realidade comum, espontânea e inevitável das crianças onde os valores, os interesses e as necessidades individuais entram em conflito com os valores, os interesses e as necessidades dos outros. O conceito de conflito pode também ser entendido como a percepção de divergência entre, pelo menos, dois intervenientes, quando estes discordam ou se opõem em relação às suas posições, interesses, necessidades ou valores, ou quando um dos intervenientes considere que a situação foi injusta ou discordante.

No contexto educativo, as crianças, frequentemente, vão-se deparando com situações de conflito, que se resumem a momentos de frustração, mas também a momentos de aprendizagem. Morgado e Oliveira (2009) referem que os conflitos podem ser considerados como algo negativo quando são assumidos como um desvio do padrão habitual de interação entre pares, quando um dos envolvidos resiste, retalia ou protesta contra as ações do outro interveniente. Não obstante, e de acordo com os autores mencionados anteriormente, o conflito pode também ser considerado como algo positivo quando este promove o desenvolvimento de habilidades e de competências pessoais e sociais ou quando é visto como um desafio a ser superado. O confronto de valores e de interesses, bem como a luta pelo poder e pela igualdade de oportunidades, constituem fatores que estimulam a dinâmica e o crescimento positivo das interações sociais.

Os conflitos podem assumir diferentes aspetos, surgir por diferentes motivos e variar de intensidades. Os conflitos podem ser individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais (Neves *et al.*, 2011). Nos conflitos indivíduo-indivíduo, estes podem surgir devido ao choque de personalidades, de oposição ou de falta de cooperação entre os indivíduos envolvidos. Nos conflitos indivíduo-função, estes podem manifestar-se através do desempenho ineficiente, pela tensão ou pela ansiedade relacionada à função a desempenhar. Nos conflitos indivíduo-grupo, este é observável aquando do isolamento de um dos intervenientes relativamente ao restante grupo, assim como aquando da falta de harmonia com o restante grupo. Em suma, os conflitos podem ocorrer em diferentes níveis e manifestar-se de diversas maneiras, afetando as diferentes relações (Millán & Gomez, 2011).

Outros autores apresentam, para estes conflitos, diferentes designações, por exemplo, os conflitos intrapessoais – conflitos internos dentro de cada indivíduo; os conflitos interpessoais – conflitos entre os intervenientes; conflitos intergrupais – conflitos que ocorrem entre grupos; e conflitos interorganizacionais – conflitos entre organizações distintas. (Millán & Gomez, 2011).

Em jeito de conclusão, os conflitos são uma via para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, pressupondo a modificação dos níveis de compreensão, da perceção, do pensamento, da memória, da reflexão, assim como da resolução de conflitos, nas interações com outros intervenientes. Ao mesmo tempo, e para facilitar a resolução dos mesmos, os conflitos oferecem ferramentas que envolvem o pensamento crítico, a reflexão, a formulação de hipóteses, a compreensão e a argumentação, de forma independente, facilitando a resolução dos mesmos

1.2.1. O PAPEL DO EDUCADOR

O educador desempenha um papel fundamental na promoção da saúde, bem-estar social e emocional das crianças, assim como na promoção das competências necessárias para o seu desenvolvimento e para a resolução de conflitos. Ao adotar essa atitude, o educador promove a autonomia das crianças, ajudando-as a compreender as consequências das suas ações e a desenvolver habilidades para resolver conflitos, permitindo que as crianças acreditem em si mesmas como seres capazes de lidar com situações desafiadoras e promovendo o seu crescimento pessoal e social. Em situação de conflitos, e de acordo com Martins, como citado em Mota & Simões (2019), é crucial que o educador reconheça que a ocorrência destas situações não é prejudicial, mas sim enriquecedora para as crianças, possibilitando que as mesmas desenvolvam capacidades que as ajudem a progredir nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

Neste sentido, o educador desempenha um papel de extrema importância ao ensinar as crianças a considerarem comportamentos que favoreçam o grupo a refletir sobre as soluções que representam escolhas mais favoráveis e que conduzem a consequências positivas para as atitudes das mesmas, assim como a proporcionar às crianças momentos nos quais encontrem estratégias para a resolução dos mesmos, promovendo que estas se desenvolvam socialmente (Morgado & Oliveira, 2009). De tal modo, é essencial que o educador estabeleça uma relação próxima com as crianças, contribuindo para o sentido

de competência e bem-estar das mesmas. Este deve orientar as crianças a considerarem o ponto de vista das outras crianças, especialmente em situações de conflito (Cardona, *et al.*, 2021). Assim, o educador deve adotar uma abordagem positiva diante de situações de conflito, compreendendo e aceitando as razões subjacentes ao comportamento das crianças e adotando diferentes estratégias para lidar com as mesmas.

Em concordância com Rudolph e Cararo (2019), assim como com Ramos (2020), o educador deve proporcionar um ambiente de aprendizagem que promova a autonomia e o desenvolvimento das habilidades das crianças, permitindo que as mesmas identifiquem as suas próprias necessidades e encontrem estratégias para responder às mesmas de forma eficaz. O educador deve ter por base a compreensão das motivações que despoletaram por trás do conflito, estando atento às competências de comunicação das crianças envolvidas no mesmo, incentivando-as a uma comunicação aberta e empática. Ademais, deve fomentar uma atitude positiva em relação ao conflito nas crianças, além de esclarecer a origem do mesmo. É importante também que o educador trabalhe a(s) causa(s) do conflito e encoraje as crianças a expressarem as suas necessidades com o objetivo de o resolver (Jares, 2002).

Segundo Torrego, como citado em Mota e Simões (2019), as estratégias de resolução de conflitos referem-se ao(s) método(s) que os intervenientes no conflito utilizam para satisfazer os seus interesses e os interesses dos demais intervenientes, através de uma intervenção não agressiva, visando chegar a uma solução considerada positiva para os intervenientes no processo. Neste sentido, torna-se importante identificar estratégias de resolução de conflitos, nomeadamente prevenir, dialogar, mediar e ser empático. Desta forma, prevenir que situações de conflito ocorram é uma estratégia fundamental para reduzir a incidência destes entre as crianças, visto que estas tendem a ter um pensamento egocêntrico e podem não atender às regras de convivência social, resultando na incapacidade de compreenderem o ponto de vista das outras crianças (Almeida, 2011; Tavares, *et al.*, 2020). Por outro lado, dialogar com os intervenientes sobre as consequências dos comportamentos que tiveram e que deram origem a situações de conflito é uma estratégia a utilizar que pode conduzir a comportamentos menos agressivo por partes dos intervenientes. Outra das estratégias que potencia a resolução e gestão de situações de conflito traduz-se na mediação como um processo de resolução de conflitos no qual uma terceira parte, neutra e imparcial, intervém com o consentimento dos intervenientes do conflito, sem o poder de resolução do mesmo, mas com a mediação para

a resolução do mesmo, isto é, a mediação tem como objetivo facilitar um acordo entre os intervenientes por meio de diálogo e da negociação, encaminhando para que encontrem uma solução mutuamente positiva. Neste processo, a dinâmica deixa de ser exclusivamente entre os intervenientes do conflito e passa a englobar a presença do mediador – o educador.

O educador deverá desempenhar o papel de mediador em situações de conflitos, uma vez que os conflitos não podem ser completamente controlados por ele. O papel do mediador é facilitar a comunicação entre os intervenientes e encontrar um acordo que permita encerrar o conflito, promovendo valores como a equidade, a tolerância e a solidariedade (Morgado & Oliveira, 2009). As mesmas autoras enfatizam que o educador, ao assumir o papel de mediador, proporciona aos intervenientes no conflito um espaço que estimula o respeito, a comunicação, a compreensão da perspectiva dos demais e a aceitação das diferentes interpretações da realidade. Neste sentido, todos trabalham em conjunto para resolver o problema, utilizando a criatividade, a cooperação, a preservação da identidade e o reconhecimento do outro como ser humano (Morgado & Oliveira, 2009).

Na mediação da resolução de conflitos, estão subjacentes ideologias fundamentais da educação para a paz, através da construção de uma cultura voltada para a paz, implicando assim no respeito pela diferença e pela diversidade, bem como na promoção das diversas criações culturais dos indivíduos (Jares, citado por Morgado & Oliveira, 2009). Assim, o educador deverá manter o equilíbrio e contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas, para a construção do consenso e para a sensibilidade à diversidade cultural (Ramos, 2020).

1.3. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em idade de pré-escolar, é importante para o adulto criar contextos educativos que incentivem e que facilitem o contacto das crianças com a cultura escrita numa variedade de suportes – livros, revistas, cartazes, letras, números, e materiais de escrita. Assim, abre-se a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da literacia emergente, ou seja, para a construção de conhecimentos sobre leitura e escrita mesmo antes de serem formalmente ensinados (Mata, 2008; Marchão, 2013, citado por Mendes & Velosa, 2016).

Para além desta dimensão de promoção de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que a literatura de receção infantil potencia, esta encerra também um capital educativo mais abrangente. De facto, a literatura para a infância é um recurso educativo fundamental, pois tem a capacidade de seduzir as crianças de maneira eficaz, envolvendo-as nas problemáticas e temas que se inscrevem nos livros. De facto, as histórias infantis, pela sua linguagem simples e direta, foram consideradas como ferramentas educativas para trabalhar valores tanto na família quanto na Instituição (Benítez, 2014). A educação para os valores é construída com base nas interações dos indivíduos ao longo da vida. Tanto a família quanto os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo. Fazê-lo através da exploração de histórias é uma maneira eficaz de desenvolver competências, de transmitir e de construir valores importantes para as crianças (Mendes & Velosa, 2016).

A promoção do contacto com histórias infantis deve ser planeada com intencionalidade pedagógica, uma vez que têm uma importância fundamental para estimular a apreciação e a compreensão da leitura, além de otimizarem aprendizagens significativas. Cabe ao adulto apresentar livros que despertem surpresa, que provoquem deslumbramento, que emocionem, que inspirem os sonhos e que ampliem a capacidade imaginativa e reflexiva das crianças (Mendes & Velosa, 2016). Os livros permitem expandir a capacidade interpretativa das crianças, desafiando-as a explorar caminhos intocáveis e a personalizar o significado textual com a sua própria perspetiva e sensibilidade (Mergulhão, 2011, citado por Mendes & Velosa, 2016).

Efetivamente, a utilização de histórias infantis, em contexto pedagógico, é reconhecida como uma estratégia eficaz para estimular o desenvolvimento global da criança, (Ferreira, 2013, como citado por Mendes & Velosa, 2016). Em termos cognitivos, as histórias ampliam a compreensão da criança sobre o que as rodeia, estimulam o raciocínio, ajudam a organizar o pensamento e incentivam o pensamento crítico e reflexivo. Além disso, as histórias permitem que as crianças relacionem experiências vividas com possibilidades futuras e compreendam representações da condição humana presentes na narrativa. A nível linguístico, as histórias contribuem para expandir o vocabulário das crianças, para desenvolver a linguagem oral, para facilitar a compreensão de figuras de linguagem como analogias, comparações e metáforas, e para promover a competência leitora e interpretativa das mesmas. Conforme Bettelheim (2018), psicologicamente, a leitura de histórias permite que as crianças se desenvolvam de forma a conhecer-se a si mesmas, a

tornarem-se capazes de entender os outros, a identificarem-se com personagens e as suas ações. Assim, a leitura de narrativas permite ajudar a acalmar receios e angústias comuns nesta fase do desenvolvimento. Em termos sociais e morais, as histórias ajudam a distinguir o certo e o errado, a adquirir valores importantes para a formação da identidade, a desenvolver empatia, a compreender melhor as próprias experiências e os problemas de vida, a estabelecer relações positivas com os seus pares e adultos, aceitando e respeitando as diferenças (Mendes & Velosa, 2016). De um modo geral, as histórias infantis desempenham, assim, um papel multifacetado no desenvolvimento das crianças.

De acordo com Ferreira (2013), citado por Mendes e Velosa (2016) a literatura para a infância desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças ao apresentar situações de tensão e de conflito onde as personagens estão envolvidas e lidam com as suas emoções. Ao vivenciar essas experiências através das histórias, as crianças leitoras podem fazer comparações com o mundo real e compreender que é natural experimentar uma variedade de emoções ao longo da vida, sem se culpabilizarem por isso. Através do confronto entre a ação vivida e os sentimentos sentidos pela personagem e a sua realidade, as crianças aprendem que essas emoções são parte da condição humana e que é importante encontrar maneiras saudáveis de lidar com as mesmas, ao vivenciarem essas experiências através das histórias, as crianças leitoras podem fazer comparações com o mundo real e compreenderem que é natural experimentarem uma variedade de emoções ao longo da vida, sem se culpabilizarem por isso (Mendes & Velosa, 2016). As histórias infantis podem ser uma forma de abordar e de resolver conflitos que podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades emocionais e sociais, como expressar emoções, resolver problemas de forma construtiva e desenvolver empatia pelos outros (Mendes & Velosa, 2016).

A literatura para a infância destaca valores como o amor e a amizade ao apresentar as personagens a assumirem afeto uns pelos outros, ao exteriorizar emoções como a alegria e ao agir com generosidade e altruísmo mesmo diante de dificuldades e problemas. As histórias infantis transmitem a ideia de que há alguém disposto a confrontar-nos emocionalmente, fazendo-nos sentir seguras do ponto de vista emocional (Mendes & Velosa, 2016).

Deste modo, a literatura de receção infantil apresenta-se como um recurso extraordinário para a criança se espelhar e projetar nas histórias ouvidas, criando-se assim a

possibilidade para que a mesma pense sobre o que sente e vive, nomeadamente em situações de tensão e de conflito. Deste modo, as narrativas selecionadas pelo educador podem construir lugares de expressão, de comunicação e de mediação de conflitos, pois as crianças vivem simbolicamente situações que depois poderão encontrar em contexto real entre os seus pares.

2. METODOLOGIA

“A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher dados, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (Graziano & Raulin, 1989, citado por Sousa, 2009, p. 12). Deste modo, neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas, com indicação da problemática investigativa, da pergunta de partida e dos objetivos de investigação. De seguida, abordarei a natureza do estudo e os participantes do mesmo, e, por último, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados durante a realização das técnicas citadas anteriormente e a apresentação e discussão de dados.

2.1. PROBLEMÁTICA

O propósito do presente estudo investigativo nasceu do decorrer das observações realizadas no contexto de PES em Jardim de Infância II, no que diz respeito à gestão de conflitos no seio do grupo de crianças, uma vez que é neste contexto que se manifestam os primeiros conflitos.

Estas observações surgiram, com diversas crianças, no decorrer das semanas de observação no contexto, por exemplo nos diferentes momentos do dia, nas brincadeiras livres. Efetivamente, foi possível observar como as crianças retiravam os brinquedos umas às outras, nos momentos livres; como retiravam materiais umas às outras nas propostas orientadas, e até mesmo nas idas à casa de banho para o momento de higienização. Desta forma, foi observável que as crianças se empurravam e chegavam mesmo a bater nas outras crianças. Assim, e tendo por base estas observações e, consequentemente, as reflexões diárias, deu-se o mote para o presente estudo

investigativo, uma vez que foi perceptível que, com alguma frequência, na gestão de conflitos interpessoais, tanto verbais como físicos, a forma como as crianças os resolviam e a posterior frustração quando chamados à atenção, não eram as atitudes mais adequadas a serem utilizadas, isto é, não seguiam as regras de uma convivência pacífica e de cidadania.

2.1.1. *Pergunta de partida e Objetivos de Investigação*

O estudo que a seguir se apresenta é orientado pela seguinte pergunta de partida:

- *Qual o papel do Educador na gestão de conflitos, com crianças em idade pré-escolar?*

Com base nesta pergunta de partida, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- I. Identificar e conhecer o comportamento das crianças em situações de conflito;
- II. Criar uma sequência didática que proporcione ambientes potenciadores de uma gestão positiva de conflitos;
- III. Refletir sobre as potencialidades educativas da sequência didática para a gestão de conflitos.

2.2. *NATUREZA DO ESTUDO*

O presente estudo tem um cariz qualitativo, uma vez que se centra na compreensão dos problemas através da análise dos comportamentos envolvidos (Sousa & Baptista, 2011). Recorreu-se ao estudo exploratório de natureza interpretativa e descritiva, onde o educador desempenha um papel de investigador atento, observa cuidadosamente o ambiente ao seu redor, bem como os acontecimentos que ocorrem neste (Fortin *et al.*, 2009), coleta informações específicas através da observação ou da análise de dados e utiliza-as para identificar padrões (Sousa & Baptista, 2011). Neste seguimento, Vilelas (2009) corrobora ao afirmar que a investigação qualitativa é uma abordagem de estudo da sociedade que se centra no modo como os indivíduos interpretam e atribuem sentido às suas experiências e ao mundo ao seu redor. O mesmo quadro teórico defende que, na investigação qualitativa, a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são cruciais.

Como referido anteriormente, recorreu-se ao estudo exploratório de natureza interpretativa e descritiva. As investigações descritivas e exploratórias estão voltadas para a descoberta das características de uma situação ou de um grupo, com o objetivo de determinar a frequência dos acontecimentos e a relação entre fenómenos. Nesse contexto, as pesquisas descritivas têm como propósito a delineação das características de uma determinada população ou fenómeno, bem como a descoberta de ideias e a familiarização com os dados coletados (Gil, 1999; Dias, 2009).

Este estudo tem como propósito compreender como a literatura para a infância pode contribuir para a gestão de conflitos interpessoais. Os dados são recolhidos a partir da participação ativa e colaborativa dos participantes durante a sequência didática, conduzida pela educadora-investigadora ao longo de quatro sessões.

2.3. PARTICIPANTES

Conforme Dias (2009), os participantes foram escolhidos conforme um critério não probabilístico intencional, uma vez que os participantes foram selecionados tendo por base critérios de escolha intencionais. Os participantes foram selecionados conforme características representativas, isto é, foram selecionadas quatro participantes, dois (o Frederico, com 5 anos de idade e o Diogo com 4 anos de idade – nomes fictícios) que demonstravam um comportamento mais desafiante e, conseqüentemente, maior dificuldade em se autorregular em aquando de situações de conflito e outros dois (a Aurora, com 4 anos de idade e Sara M., com 5 anos de idade – nomes fictícios) que demonstram uma postura mais positiva perante situações idênticas. Pelo facto de a amostra ser de pequena dimensão, os resultados não serão generalizáveis ao grupo de conveniência ao qual pertencem.

2.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.4.1. Questões Éticas com os Participantes

A escola deve proporcionar mais do que conhecimentos científicos, académicos e pedagógicos, uma vez que está inserida num contexto social, cultural e moral e tem como responsabilidade contribuir para a construção das suas crianças, atuando em

conformidade com as famílias. Neste sentido, o papel do educador é crucial, uma vez que as crianças aprendem melhor quando estão motivadas, quando se sentem acarinhadas, quando estão seguras de si mesmas e quando são tratadas com individualidade. Em concordância, e no âmbito do presente estudo, foi importante seguir uma conduta de investigação que garantisse e valorizasse o papel ativo de cada um dos participantes, evidenciando a importância do envolvimento dos mesmos no decorrer do estudo investigativo.

Sousa (2009) refere que quando há necessidade de elucidar uma incerteza ou de responder a uma questão dá-se início a um estudo. Assim, de modo a responder ao presente estudo, e assegurando que o mesmo seguiu os padrões de segurança e foi claro na sua execução (Máximo-Esteves, 2008), teve-se em conta princípios de ética referidos por Sousa (2009). Desta forma, o mesmo autor afirma que é importante atentar a diferentes princípios éticos como à metodologia a utilizar ser apropriada, à colaboração dos participantes, às características individuais dos mesmos, bem como ao direito de recusarem participar no estudo.

Neste sentido, foi importante, enquanto investigadora, informar quais as intenções inerentes ao estudo, partilhando com os participantes o tema em investigação e solicitando o apoio deles no decorrer da intervenção pedagógica. Para a condução do presente estudo, e como mencionado anteriormente, foram respeitados determinados padrões éticos. Cada participante foi considerado e recebeu um tratamento justo e equitativo, antes, durante e após a sua participação no estudo, assim como, foram convidados a participar, escolhendo participar ou não no mesmo; o anonimato e a confidencialidade de cada um dos participantes foi salvaguardada, de modo que nenhum dos participantes seja identificado (Fortin *et al.*, 2009).

Mediante os pressupostos acima apresentados, é essencial destacar que, tanto na intervenção pedagógica quanto no estudo investigativo, o compromisso ético não se limitou a momentos pontuais, tendo sido uma responsabilidade contínua para os participantes envolvido no decurso do estudo (Bogdan & Biklen, 1994), assim como, todo o processo só foi iniciado após o consentimento por escrito (anexo XI) dos encarregados de educação das crianças envolvidas.

2.4.2. Apresentação da Intervenção Pedagógica

Foi realizada uma intervenção pedagógica com o objetivo de promover mudanças de comportamento e de responder à pergunta de partida. Esta desenvolveu-se ao longo de seis momentos: a entrevista inicial, as quatro propostas didáticas e a entrevista final. Decorreu, desde a terceira semana de novembro de 2023 até à segunda quinzena de janeiro de 2024 (anexo XII).

A intervenção pedagógica foi iniciada com a entrevista individual aos participantes no estudo. Para a sua realização desta, estruturou-se, previamente, um guião de entrevista criado a partir da observação do grupo e com o intuito de compreender as perceções destes em relação aos conflitos interpessoais, às razões para se envolverem em situações desta origem, às estratégias que utilizavam para resolver situações de conflito, assim como o que sentiam durante o processo de conflito e durante a resolução do mesmo (anexo XIII).

É importante estabelecer um ambiente de confiança e de segurança para que os participantes partilhem, de maneira autêntica, as suas memórias. (Pais, 2001; conforme Ferrarotti, 2007; Bourdieu, 1993). Neste sentido, as entrevistas iniciais foram realizadas conforme os ambientes de confiança selecionados pelos participantes, entre eles o espaço exterior da Instituição, o telheiro ou até mesmo o espaço da horta.

De seguida decorreram quatro propostas didáticas com a estrutura: *Dá cá mais cinco* (Webster-Stratton, 2018); leitura de narrativa para a infância; diálogo com as crianças centrando-se na compreensão da história ouvida, reconto oral e correlação com a gestão de conflitos interpessoais.

Estas propostas foram implementadas, conforme calendarizado (Anexo XIV), na sala polivalente ou no espaço exterior, quando as condições meteorológicas assim o permitiram. Destas, três foram implementadas com todos os participantes em simultâneo, promovendo diversas competências, trabalho de grupo, colaboração, interajuda, uma vez que as histórias que foram escolhidas abordam questões que espelhavam algumas situações de conflito entre as crianças.

Para as propostas, os livros selecionados tiveram em conta diferentes critérios textuais (Ramos & Silva, 2014), não esquecendo os interesses dos participantes, assim como a relação com os estádios de desenvolvimento dos mesmos (Colomer, 1998; Silva, 2010;

Gamboa, 2016). A seleção de livros teve por base a história que estes apresentavam, uma vez que apresentavam calores e dimensões relacionadas com a temática investigada e eram textos ricos que proporcionavam leituras que ampliassem a perspetiva dos leitores (Dispy & Dumortier, 2008, citado por Gamboa, 2016).

“Os educadores precisam de uma multiplicidade de formas de envolver as crianças nas tarefas e para garantir que elas estão a ouvir as instruções.” (Webster-Stratton, 2018, p.66) Assim, as intervenções iniciariam com a estratégia *Dá cá mais cinco* (Webster-Stratton, 2018). Esta estratégia consiste no “uso do sinal visual” (*Ibidem*, p.67), ensinado previamente às crianças, sendo que cada dedo mostrado representa um comportamento a adotar – ouvidos à escuta; boca fechada; olhos no educador; e, de modo adaptado, irão sentar-se com as pernas à chinês e colocarão as mãos nos joelhos. Para que fosse mais significativo, foi apresentado, no início de cada intervenção, o desenho da mão com os conceitos.

1.ª PROPOSTA DIDÁTICA: *Os Ursos Não Partilham!* de Lorna Scobie

A primeira proposta teve como indutor o livro *Os Ursos Não Partilham!* de Lorna Scobie, centrada numa temática valorizadora da partilha, uma vez que a maioria dos conflitos interpessoais ocorria devido à dificuldade das crianças em partilharem brinquedos ou objetos que estivessem em sua posse. A proposta teve início com um momento de pré-leitura com a apresentação da capa, da contracapa e da lombada do livro às crianças, referindo também o autor e o ilustrador do mesmo. Após a leitura da narrativa deu-se início a um diálogo com os participantes, durante o qual os mesmos recontaram a narrativa escutada. Este diálogo tinha como objetivo compreender a interpretação da narrativa feita pelos participantes e a identificação da problemática presente nesta, além de atender às subcategorias: *definição de conflito*, *fatores que levam às situações conflituosas* e *reconhecimento de situações conflituosas que experienciam/experienciaram*, correspondentes à primeira categoria – *Identificação de Conflitos*.

2.ª PROPOSTA DIDÁTICA: *A voz não serve para gritar* de Elizabeth Verdick

A segunda proposta teve como indutor o livro *A voz não serve para gritar*, de Elizabeth Verdick, visto que as crianças recorriam aos gritos em diversas situações. Assim como na

proposta anterior, esta seguiu os mesmos moldes. Após a leitura da narrativa iniciou-se um diálogo com os participantes, onde os mesmos recontaram a narrativa escutada. De modo a recolher dados referentes às subcategorias *reconhecimento de situações conflituosas; fatores que levam às situações conflituosas; o que sentem face às situações conflituosas; como solucionar uma situação de conflito*, os participantes foram questionados sobre a problemática da narrativa. Com a leitura desta história pretendeu-se que as crianças distinguíssem a “voz de sala” da “voz de rua”, ensinando-lhes diferentes truques para adequarem o tom de voz à situação e ao contexto.

3.ª PROPOSTA DIDÁTICA: *Desculpa!* de Norbert Landa

Para a terceira proposta didática apresentei o vídeo do conto da história *Desculpa!* de Norbert Landa. A utilização desta história em vídeo prendeu-se com a dificuldade de obter o livro físico, mas também pela relevância de proporcionar um momento de aprendizagem com recurso às tecnologias. Esta história foi selecionada, uma vez que, após uma situação de conflito, as crianças apresentam dificuldade em pedir desculpa ou demonstrar empatia com os outros. De seguida, os participantes recontaram oralmente a história e conversou-se sobre situações semelhantes que já tivessem experienciado. Com esta proposta procurou-se obter dados relativos a valores éticos e culturais como: *amizade; empatia; cooperação e partilha*. Procurou-se obter dados também relativos à categoria *Identificação de Conflitos*, respetivamente às subcategorias *Reconhecimento de situações conflituosas que experienciam/experienciaram e Como Solucionar uma Situação de Conflito*. Já na sala, os participantes foram desafiados a ilustrarem um pedido de desculpas que gostariam de fazer a um(a) amigo(a) ou a um familiar.

4.ª PROPOSTA DIDÁTICA: *E se fosse comigo?* (2 participantes)

Para a quarta proposta didática levei três amigos (fantoques), um para cada um dos participantes e um para mim. Com a implementação desta proposta procurou-se obter dados relativos aos valores sociais e culturais, como a *amizade*, a *empatia*, a *cooperação*, a *justiça* e a *partilha*, indo ao entro da categoria *Identificação de Conflitos*, respetivamente da subcategoria *Reconhecimento de situações conflituosas que experienciam/experienciaram, O que sentem face às situações conflituosas e Como solucionar uma situação de conflito*. Nesta proposta cada uma das crianças selecionou um fantoche. Este iria ter a função de questionar e de responder exemplificando as ações

mencionadas nas questões (Webster-Stratton, 2018) que foram colocadas aos participantes

- Imagina que o Gustavo te começava a bater. O que fazias?
- Imagina que o Gustavo está a jogar há muito tempo no computador e tu também queres jogar. O que fazias?
- Imagina que o Gustavo que está ao teu lado te puxa o cabelo ou te dá pontapés. O que fazias?
- Imagina que o Gustavo está a desenhar com lápis giz no chão e têm só um lápis. Qual pode ser a solução, visto que também queres desenhar no chão
- Queres o livro que o Gustavo está a ver. Qual pode ser a solução?
- Imagina que disseste ao Gustavo que era parecido(a) a um macaco. Se tivesse sido ao contrário, como te terias sentido?
- Imagina que bateste no Gustavo. Qual pode ser a solução?

Os participantes foram levados a refletir sobre as ações demonstradas pelo Gustavo (nome inventado para o meu fantoche) e sobre as atitudes que eles mesmos teriam em situações semelhantes.

5.ª PROPOSTA DIDÁTICA: *E se fosse comigo?* (2 participantes)

Para a última proposta didática, tal como na proposta anterior, levei três amigos, um para cada um dos participantes e um para mim. O Gustavo (nome inventado para o fantoche) manteve a função de questionar e de exemplificar ações mencionadas nas questões (Webster-Stratton, 2018) colocadas aos participantes. Os participantes foram levados a refletir sobre as ações demonstradas com fantoche e sobre as atitudes que teriam em situações semelhantes.

Para finalizar a intervenção pedagógica, foram novamente realizadas entrevistas individuais aos participantes. Tal como nas entrevistas iniciais, foram os participantes que selecionaram os ambientes onde queriam realizar esta entrevista. A mesma foi realizada de modo a verificar se as opiniões iniciais alteravam ou se os participantes mantinham a opinião após a dinamização das propostas.

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Fortin *et al.* (2009) afirma que antes de empreender a investigação, o investigador deve solicitar a sua autorização para realizar o estudo. Assim, antes de a recolha de dados ser iniciada, foi realizado o consentimento por escrito (Anexo XI) dos encarregados de educação das crianças envolvidas no presente estudo investigativo, sendo a confidencialidade dos dados assegurada.

No presente estudo, ao longo da intervenção pedagógica, os dados foram recolhidos com recurso à observação (participante e não participante), a registos audiovisuais (vídeos), a produções realizadas pelos participantes do estudo investigativo, bem como às respostas das entrevistas semi-estruturadas registadas através de áudios.

A observação, enquanto instrumento e técnica de recolha de dados, é um recurso que se adequa tanto para a investigação quantitativa, como para a investigação qualitativa. No presente estudo, enquadrou-se a observação participante, visto que, a mestranda teve o papel de investigadora e de participante, mas também a observação não participante, aquando das observações das atitudes das crianças. Estas, conforme Tomás (2011), assumiram uma postura de participação e de autonomia quando envolvidas na situação investigada.

A utilização dos registos videográficos e das produções realizadas pelas crianças, segundo Fortin *et al.* (2009), partiu do pressuposto de que o educador-investigador decide a forma como vai anotar a sua observação, se diretamente ou se grava com o intuito de mais tarde o transcrever.

Como referido anteriormente, priorizei a utilização da entrevista semi-estruturada. Esta é caracterizada por um guião flexível que permite ao educador-investigador explorar tópicos específicos e que, em simultâneo, o participante se expresse de forma mais leve (Fortin *et al.*, 2009). Além disso, esta permite ao educador-investigador captar diversas descrições e interpretações que os participantes têm sobre os acontecimentos. Como defendem Bogdan e Biklen (1994), citados por Coutinho (2009), as entrevistas não devem ser apenas compostas com questões de resposta fácil, de “sim” ou de “não”, mas devem ser elaboradas permitindo recolher os dados necessários, bem como obter dados complementares. Com base em diversos referenciais teóricos, a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos principais de pesquisa qualitativa e a utilização

desta, uma vez que não impõem questões rígidas, permite ao investigador explorar o tema. No que diz respeito aos guiões das entrevistas, elaborados com base nos objetivos pretendidos, estes são organizados em blocos (anexo XV). Os guiões foram utilizados individualmente com cada um dos participantes e o gravador do telemóvel foi utilizado para que, posteriormente, as gravações pudessem ser transcritas e sujeitas à análise do conteúdo. A transcrição das entrevistas permite ao investigador observar detalhes aos quais não teria acesso de outro modo.

Com o avanço das tecnologias é possível a utilização de diferentes métodos para documentar informações e dados. Assim, as entrevistas e as propostas foram registadas através de áudios e de imagens, de forma a complementar e clarificar as observações realizadas. Para Bogdan e Biklen (1994), a utilização de tecnologia (câmara fotográfica), em conjunto com a observação participante, é vista como uma forma de estudar e de lembrar detalhes que podem ser negligenciados sem a disponibilidade de uma imagem fotográfica. Anteriormente, estes registos foram autorizados pelos participantes, e, posteriormente, os mesmos foram transcritos.

2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos durante a implementação e a exploração da intervenção pedagógica, serão tratados através da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, conforme mencionado por Amado (2017), citando Berelson (1952), consiste na organização dos conteúdos em conjuntos com significado. Assim, o objetivo principal foi realizar uma descrição detalhada, imparcial e organizada dos conteúdos.

As entrevistas semi-estruturadas, realizadas numa fase inicial e após as intervenções pedagógicas, foram transcritas e interpretadas de modo a compreender o conteúdo das mesmas (anexo XVI). Coutinho (2023) refere que para o avanço do conhecimento é necessária a análise na respetiva organização textual, de modo estruturado e esquematizado. Assim, e de modo a reunir uma quantidade maior de informações, teve-se em consideração a criação de duas categorias de análise: ***Identificação de conflitos e Papel das narrativas para a resolução de conflitos***. As categorias foram subdivididas em subcategorias.

A categoria I, **Identificação de conflitos** (Morgado & Oliveira, 2009; Neves *et al.*, 2011), encontra-se dividida em cinco subcategorias: *Definição de conflito*; *Reconhecimento de situações conflituosas*; *Fatores que levam às situações conflituosas*; *O que sentem face às situações conflituosas*; *Como solucionar uma situação de conflito*. Nesta categoria pretendeu-se perceber o olhar que os participantes têm sobre o conflito e a gestão do mesmo.

Na categoria II, **Papel das narrativas para a resolução de conflitos**. Nesta categoria as crianças deveriam recontar as narrativas e identificar o problema e a solução existentes nas mesmas. Nesta categoria procurou-se também perceber alguns dos valores éticos e culturais – *partilha*; *entreadajuda*; *amizade*; *empatia*; *cooperação e justiça* – experienciados pelas crianças através de diferentes momentos vivenciados pelos participantes, bem como identificados nas narrativas.

Após a criação das categorias e das subcategorias, posterior organização numa grelha, e posterior intervenção pedagógica, começou-se a analisar os dados recolhidos e a relacioná-los com o quadro teórico de referência (anexo XVII).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a implementação das propostas e a condução das entrevistas com as crianças, prosseguiu-se com a análise dos dados obtidos.

No que diz respeito à categoria **Identificação de Conflitos**, os dados recolhidos respeitantes à subcategoria **Definição de Conflitos** (tabela 1) emergem das entrevistas aos participantes realizadas antes das propostas serem empreendidas, bem como após a execução das mesmas.

Tabela 1- Definição de Conflitos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Identificação de Conflitos	Definição de conflito
VISÃO GLOBAL	
De modo geral, os dados emergem da entrevista inicial por parte de duas crianças que apresentam resposta para definir o conceito de conflito, a Aurora e a Sara M., as outras duas crianças, o Frederico e o Diogo, apresentam maior dificuldade em apresentar uma resposta para definir o conceito.	
PARTICIPANTES	

Aurora – “Sim, mas depois ele chora se doer muito” (entrevista inicial); “Eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro” (entrevista final); “É como eu, a Leonor e eu fizemos mal uma à outra, ficamos as duas tristes e zangadas uma com a outra, mas depois fomos pedir desculpa uma à outra e brincamos juntas.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

Frederico – “É uma sanita” (entrevista inicial); “ela empurra-me” (entrevista final).

Diogo – “Porque eles me fazem mal, mas está tudo bem.” (entrevista final).

Sara M. – “Porque alguns meninos aleijam.” (entrevista inicial).

Na primeira entrevista, é possível concluir que, dos participantes, duas crianças (a Aurora e a Sara M.) apresentam uma resposta para definir o conceito de conflito. Dos restantes participantes, um (o Diogo) não apresenta resposta para definir o conceito e a última criança (o Frederico), com a sua resposta, remete para um conceito distinto. De acordo com Morgado e Oliveira (2009), o conflito caracteriza-se como algo negativo quando assumido como um desvio do padrão habitual de interações entre os pares. Assim, na entrevista final, os participantes definem o conceito de conflito como

“Eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro” (evidência da Aurora)

“ela empurra-me” (evidência do Frederico)

“Porque eles me fazem mal, mas está tudo bem.” (evidência do Diogo)

“Dizer que não gostam.” (evidência da Sara M.).

Das propostas que compõem a intervenção pedagógica, apenas a proposta *E se fosse comigo?* permite recolher dados que se inserem nesta subcategoria, nomeadamente quando a Aurora define o conceito de conflito.

Os dados recolhidos respeitantes à subcategoria **Reconhecimento de situações conflituosas** (tabela 2) surgem da narrativa *Os ursos não partilham!*, da proposta *E se fosse comigo?* e das entrevistas (inicial e final).

Tabela 2 - Reconhecimento de Situações Conflituosas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<i>Identificação de Conflitos</i>	<i>Reconhecimento de situações conflituosa</i>
VISÃO GLOBAL	
O reconhecimento de situações de conflito torna-se mais evidente nas entrevistas finais. Além disso, a Aurora e a Sara M., na exploração pedagógica da narrativa <i>Os ursos não partilham!</i> evidenciam reconhecer o conflito presente na mesmas.	

PARTICIPANTES

Aurora – “Às vezes, o Diogo e a Carlota e a Patrícia, às vezes me aleijam.” (entrevista inicial); “Eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro.” (entrevista final); O urso não dividiu a comida dele.” (Proposta *Os ursos não partilham!*).

Frederico – “Ela empurra-me.” (entrevista final); “Não pode puxar-me o cabelo.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

Diogo – “O Guilherme me bate na rua quando jogamos.” (entrevista inicial); “Porque eu bato-lhes.” (entrevista final); “Se ele me bater eu também bato.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

Sara M. – “E nós também não podemos fazer e cair, o outro cair e duas pessoas a rir.” (entrevista inicial); “Porque o aleijei.” (entrevista final); “Sei o que pode fazer, beber água e cuspir-lhe para parar de falar bebé.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

É possível inferir que os participantes reconhecem situações de conflito entre pares, assim como reconhecem a problemática presente na narrativa *Os ursos não partilham!*. A título de exemplo a evidência apresentada pela Aurora e pela Sara M. em que afirmam que

“O urso não dividiu a comida dele.” (evidência da Aurora)

“Não, os ursos não partilhavam e a seguir o esquilo disse que os esquilos não partilhavam, mas era uma brincadeira.” (evidência da Sara M.)

Com estas afirmações é possível inferir que as mesmas perceberam e reconheceram a situação que deu origem ao conflito e identificaram o valor apresentado pelos esquilos, mas que faltava ao urso, a partilha. A Aurora e a Sara M. afirmaram que inicialmente o urso não partilhava, mas depois dos esquilos terem partilhado também o urso teve a mesma atitude com todos os animais que vivem na floresta. Com estas afirmações, a Aurora e a Sara M. evidenciaram a compreensão e a interação entre os indivíduos, através das capacidades como a empatia e a resolução de conflitos (Goleman, 2021).

Através das respostas dadas nas entrevistas iniciais é possível concluir que as crianças, à exceção do Frederico, reconhecem diferentes situações de conflito ao afirmarem que

“Às vezes, o Diogo e a Carlota e a Patrícia, às vezes me aleijam” (evidência da Aurora)

“O Guilherme me bate na rua quando jogamos” (evidência do Diogo)

“E nós também não podemos fazer e cair, o outro cair e duas pessoas a rir” (evidência da Sara M.)

À semelhança da entrevista inicial, os dados recolhidos através das entrevistas finais corroboram as afirmações das entrevistas iniciais. Com esta afirmação, é possível referir o reconhecimento de uma situação de conflito vivenciada pelo Frederico,

“Ela empurra-me” (evidência do Frederico)

Morgado e Oliveira (2009) referem que o conflito deverá ser encarado como algo positivo quando o mesmo promove o desenvolvimento de habilidades e de competências pessoais e sociais. Nesta ordem de ideias, é possível concluir que a evidência do Diogo demonstra o reconhecimento da situação conflituosa, que o mesmo é encarado como algo positivo e que conduz ao desenvolvimento de habilidades e de competências sociais.

“Porque eles me fazem mal, mas está tudo bem.” (evidência do Diogo)

Os mesmos autores evidenciam a importância do papel do educador. O mesmo deve ensinar comportamentos que favoreçam o grupo a refletir sobre as soluções que apresentem escolhas mais favoráveis e que conduzem a consequências positivas. Através da resposta à entrevista final, é possível inferir que a Aurora identifica uma estratégia que soluciona situações de conflitos.

“Às vezes com o Diogo, mas ele pede-me desculpa.” (evidência da Aurora)

Das propostas que compõem a intervenção pedagógica, é possível concluir que também a proposta *E se fosse comigo?* permite recolha de dados, agora associados à presente subcategoria, quando a Aurora reconhece uma situação de conflito experienciada; o Frederico reconhece que não lhe podem puxar o cabelo; o Diogo reconhece que se chateiam com ele quando o mesmo dá uma palmada e quando a Sara M. refere que para pararem de falar bebé, a mesma utilizaria o seu fantoche para cuspir água.

Em suma, com os dados recolhidos relativos à presente subcategoria, é possível referir que todos os participantes reconhecem as situações de conflito presentes na proposta *E se fosse comigo?*. Os dados das entrevistas corroboram esta afirmação, nomeadamente, quando a Aurora e a Sara M. referem que às vezes têm conflitos, quando o Frederico afirma que é empurrado, assim como quando o Diogo afirma que às vezes bate nos outros.

Tabela 3 - Fatores que levam às situações de conflito

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
-----------	--------------

<i>Identificação de Conflitos</i>	<i>Fatores que levam às situações conflituosas</i>
VISÃO GLOBAL	
Os dados recolhidos permitem referir que os participantes reconhecem fatores que levam à situação de conflito.	
PARTICIPANTES	
Aurora – “Alguém, aleijam-se eles e eles chateiam-se” (entrevista inicial); “Eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro” (entrevista final); “O urso não dividiu a comida dele.” (Proposta <i>Os ursos não partilham</i>).	
Frederico – “ela empurra-me” (entrevista final); “Não pode puxar-me o cabelo.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>); “Eu também puxava o cabelo.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	
Diogo – “O Guilherme me bate na rua quando jogamos.” (entrevista inicial); “Porque eu bato-lhes.” (entrevista final); “Eu faço, eu dou uma palmada e depois chateia comigo.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	
Sara M. – “Porque às vezes não querem brincar, querem brincar com outros.” (entrevista final); “Não, os ursos não partilhavam e a seguir o esquilo disse que os esquilos não partilhavam, mas era uma brincadeira.” (Proposta <i>Os ursos não partilham!</i>); “Porque o aleijei.” (entrevista final); “Porque rasgaram.” (Proposta <i>Desculpa-me!</i>); “Sei o que pode fazer, beber água e cuspir-lhe para parar de falar bebé.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>);	

Os dados recolhidos relativos à subcategoria ***Fatores que levam às situações conflituosas*** (tabela 3) mostram que as crianças, à exceção do Frederico, identificam fatores que levam às situações de conflito,

“Alguém, aleijam-se eles e eles chateiam-se” (evidência da Aurora)

“Eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro” (evidência da Aurora)

“O Guilherme me bate na rua quando jogamos.” (evidência do Diogo)

“E nós também não podemos fazer e cair, o outro cair e duas pessoas a rir.” (evidência da Sara M.)

Com as evidências apresentadas anteriormente, é possível referir que a Aurora e a Sara M. demonstram capacidade de compreenderem e de interagirem com os outros indivíduos. A Aurora reconhece que os conflitos surgem após as crianças se zangarem. A Sara M. demonstra capacidade de empatia, colocando-se no lugar do outro, quando refere que “não podemos fazer e cair”. Com a evidência revelada pelo Diogo é possível deduzir que, com o mesmo, ocorrem conflitos em momentos de brincadeira livre. Não é possível obter uma conclusão em relação ao Frederico, uma vez que o mesmo não deu uma resposta aquando da entrevista inicial.

Por meio da entrevista final, todos os participantes referem fatores que levam a situações de conflito,

“Porque eles estavam-me a bater.” (evidência da Aurora)

“ela empurra-me” (evidência do Frederico)

“Porque eu bato-lhes.” (evidência do Diogo)

“Porque às vezes não querem brincar, querem brincar com outros.” (evidência da Sara M.)

De modo recorrente surgem conflitos que podem causar divergências entre pares, constituindo um desafio para resolver. Com as evidências apresentadas anteriormente, é possível referir que todos os participantes apontam divergências que conduzem a situações de conflito. A Aurora refere que os conflitos ocorrem por diferentes motivos, bons ou maus. O Frederico, ao contrário de na entrevista inicial, responde afirmando que os conflitos emergem quando o empurram. O Diogo refere que o fator que leva a conflitos é devido a bater nas outras crianças. A Sara M. refere que os conflitos surgem das brincadeiras com outros pares. É possível compreender que estes conflitos surgem em contexto educativo, uma vez que, as crianças, começam a interagir e a lidar com as complexidades das relações humanas, promovendo o desenvolvimento da inteligência interpessoal e da comunicação eficaz (Candeias & Canhoto, 2019; Rodrigues, 2021).

Com as respostas do Diogo, à entrevista inicial e final, é possível inferir que os amigos, ou as outras crianças, lhe batem por diversas razões, conforme transcrição abaixo apresentada:

“O Guilherme me bate na rua quando jogamos.” (evidência do Diogo entrevista inicial)

“Porque eu bato-lhes.” (evidência do Diogo entrevista final)

Goleman (2021) refere que é fundamental que as crianças tenham a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de os entender e de reconhecer emoções para que as relações interpessoais sejam mais eficazes. Com os dados apresentados anteriormente, é possível concluir que as crianças, com enfoque no Diogo, demonstram dificuldades em colocar-se no lugar dos outros (Candeias & Canhoto, 2019), uma vez que os conflitos com o mesmo decorrem porque também ele bate nas outras crianças.

Das propostas que compõem a intervenção pedagógica, é possível concluir que através das explorações das narrativas *Os ursos não partilham!* e *Desculpa-me!* a Aurora e a Sara M. identificaram os fatores que nas mesmas levaram à situação de conflito,

“O urso não dividiu a comida dele.” (evidência da Aurora)

“Não, os ursos não partilhavam e a seguir o esquilo disse que os esquilos não partilhavam, mas era uma brincadeira.” (evidência da Sara M.)

“Porque rasgaram.” (evidência da Sara M.)

Também a proposta *E se fosse comigo?* permite concluir que a Aurora reconhece uma situação de conflito experienciada; o Frederico refere que também puxaria o cabelo; o Diogo refere que se lhe baterem, ele também bate e a Sara M. refere que, para pararem de falar bebé, a mesma utilizaria o seu fantoche para cuspir água.

Em suma, os dados referentes à presente subcategoria emergem de experiências vivenciadas e partilhadas através das entrevistas por parte dos participantes, assim como do reconhecimento de fatores que conduziram à situação de conflito presente na narrativa *Os ursos não partilham!* por parte da Aurora e da Sara M., bem como no reconhecimento, por parte da Sara M., do fator que levou ao conflito por trás da narrativa *Desculpa-me!*. Também na proposta *E se fosse comigo?* é possível, através das respostas do Frederico, do Diogo e da Sara M., inferir fatores que levam a situações de conflito.

Tabela 4 - O que sentem face às situações de conflitos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<u>Identificação de Conflitos</u>	<i>O que sentem face às situações conflituosas</i>
VISÃO GLOBAL	
É possível referir que os dados recolhidos referentes à presente subcategoria emergem das experiências vivenciadas pelas crianças. A Aurora, o Frederico e a Sara M. referem emoções que sentem face a situações de conflito. O Diogo não refere emoções, mas refere que se iria defender em situação de conflito.	
PARTICIPANTES	
Aurora – “Vou dizer que não gostei.” (entrevista final); “É como eu, a Leonor e eu fizemos mal uma à outra, ficamos as duas tristes e zangadas uma com a outra, mas depois fomos pedir desculpa uma à outra e brincamos juntas.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	
Frederico – “Eu estava feliz.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>); “Eu só fiquei um bocadinho triste.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	

Diogo – “Isso não se faz aos jogadores.” (entrevista inicial); “Fico muito triste, não gosto de ficar sem os meus amigos.” (entrevista final); “Eu me defendo.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

Sara M. – “Fico triste.” (entrevista final); “Ficaram tristes.” (Proposta *Desculpa-me!*); “Zangados e tristes.” (Proposta *Desculpa-me!*); “Ficava triste.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

Referente à subcategoria *O que sentem face às situações conflituosas* (tabela 4), é possível evidenciar os dados recolhidos através da entrevista inicial de uma criança.

“Isso não se faz aos jogadores.” (evidência do Diogo)

É possível referir que o Diogo reconhece que a atitude que tiveram com ele não se deve ter. Pela falta de respostas nas entrevistas iniciais, é possível inferir que as mesmas surgem após a intervenção pedagógica, aspeto que parece confirmar o papel das narrativas nos contextos educativos, nomeadamente que estas devem ser reconhecidas como estratégias para estimular o desenvolvimento global da criança (Ferreira, 2013, como citado por Mendes & Velosa, 2016).

Através das respostas dadas nas entrevistas finais é possível concluir que as crianças, à exceção do Frederico, referem como se sentem em momentos de conflito demonstrando competências emocionais pessoais (Candeias & Canhoto, 2019), como o conhecimento do indivíduo em relação às suas próprias emoções.

“Vou dizer que não gostei.” (evidência da Aurora)

“triste e zangada.” (evidência da Aurora)

“Fico muito triste, não gosto de ficar sem os meus amigos.” (evidência do Diogo)

“Fico triste.” (evidência da Sara M.)

Na proposta *E se fosse comigo?* apenas o Diogo não reconhece as suas próprias emoções. Os demais reconhecem e dão exemplos, como é possível verificar com a evidência da Aurora, em que esta apresenta uma experiência vivenciada; com a evidência do Frederico que refere que inicialmente estava feliz e que, posteriormente, ficou um bocadinho triste, assim como com a evidência da Sara M. que refere que ficaria triste.

“É como eu, a Leonor e eu fizemos mal uma à outra, ficamos as duas tristes e zangadas uma com a outra, mas depois fomos pedir desculpa uma à outra e brincamos juntas.” (evidência da Aurora)

“Eu estava feliz.” (evidência do Frederico)

“Eu só fiquei um bocadinho triste.” (evidência do Frederico)

“Ficava triste.” (evidência da Sara M.)

É possível referir que a Aurora e o Diogo iriam verbalizar se gostaram ou não da maneira como foram tratados, assim como iriam defender-se.

“Vou dizer que não gostei.” (evidência da Aurora)

“Eu me defendo.” (evidência do Diogo)

Também com a proposta da narrativa *Desculpa-me!*, a Sara M. reconhece as emoções experienciadas pelas personagens. Com a exploração da narrativa é possível inferir que a mesma permite que as crianças relacionem experiências vividas com possibilidades futuras e compreendam representações da condição humana presentes na narrativa (Mendes & Velosa, 2016).

Tendo ainda presente a categoria *Identificação de Conflitos*, e especificamente a subcategoria *Como solucionar uma situação de conflito* (tabela 5) os dados emergem da Intervenção Pedagógica e das entrevistas.

Tabela 5 - Como solucionar uma situação de conflito

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<u><i>Identificação de Conflitos</i></u>	<i>Como solucionar uma situação de conflito</i>
VISÃO GLOBAL	
Os participantes no estudo identificam com maior enfoque a estratégia do pedido de desculpa para solucionar uma situação de conflito.	
PARTICIPANTES	
Aurora – “Se um amigo pedir-me desculpa, eu também digo e depois eu fico feliz e começo a brincar.” (entrevista inicial); “A brincar juntos é mais divertido para voltar a ser amigos.” (entrevista final); “O coelho pediu desculpa.” (Proposta <i>Desculpa-me!</i>); “Eu lhe dizia que isso não se faz e depois pedíamos desculpa um ao outro.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	
Frederico – “não eu vou dizer à professora Anabela ou à Dina ou à Liliana” (entrevista inicial); “Inspirar fundo.” (Proposta <i>A voz não é para gritar</i>); “Vou dar um abraço e um beijinho.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	
Diogo – “Dou um abraço.” (entrevista inicial); “Partilhou com todos.” (Proposta <i>Os ursos não partilham</i>); “O urso pediu desculpa.” (Proposta <i>Desculpa-me!</i>); “Pedir desculpa” (Proposta <i>A voz não é para gritar</i>); “Se for sem querer eu aceito, mas se foi de propósito eu não aceito.” (Proposta <i>E se fosse comigo?</i>).	
Sara M. – “Pedir desculpa.” (entrevista inicial); “Vou dizer à professora.” (entrevista final); “Pedir desculpa um ao outro.” (entrevista final); “Falar mais baixo.” (Proposta	

A voz não é para gritar; “Vou contar à professora.” (Proposta *E se fosse comigo?*); “O Gustavo vai comprar um computador de brinquedos.” (Proposta *E se fosse comigo?*).

Através da proposta *Desculpa-me* é possível recolher dados respeitantes à presente subcategoria. Através destes é legítimo concluir que a estratégia utilizada na narrativa, e que foi identificada pela Aurora e pelo Diogo, foi o pedido de desculpa.

“O coelho pediu desculpa.” (evidência da Aurora)

“O urso pediu desculpa.” (evidência do Diogo)

Da mesma forma, com a Proposta *Os ursos não partilham!*, o Diogo evidencia a solução encontrada para a situação de conflito presente na narrativa. A solução encontrada pelo urso foi partilhar com todos os animais da floresta.

“Partilhou com todos.” (evidência do Diogo)

As crianças, à exceção da Aurora, evidenciaram estratégias que poderiam solucionar uma situação conflituosa entre pares.

“1, 2, 3 silêncio.” (evidência do Frederico)

“Inspirar fundo.” (evidência do Frederico)

“Pedir desculpa” (evidência do Diogo)

“Falar mais baixo.” (evidência da Sara M.)

Com a resposta do Frederico e do Diogo são evidentes estratégias como o pedido de desculpa, bem como a respiração (inspirar-expirar) e a contagem ascendente até ao silêncio. Com a resposta da Sara M., é possível referir que a mesma reconheceu as vozes apresentadas na narrativa, a voz de rua e a voz de sala. A afirmação da Sara M. foi ao encontro da estratégia utilizada, posteriormente, pela personagem-professora, quando a personagem-criança fica muito zangada porque, sem querer, lhe partiram a construção. Neste momento de zanga, a personagem-criança utiliza a voz de rua dentro da sala e a personagem-professora questiona-a se é correto. A esta questão, a Sara M. respondeu que a personagem-criança deveria “falar mais baixo” (evidência da Sara M.).

Com a apresentação da narrativa às crianças, pretendeu-se que identificassem as vozes de rua e de sala, assim como onde se devem aplicar as mesmas, uma vez que as crianças, no geral, por vezes demonstram dificuldade em usar corretamente as vozes no contexto correto, gritando no interior da sala, por exemplo. Posteriormente pretendeu-se que as

crianças identificassem as múltiplas estratégias que se podem aplicar para resolver situações de conflito, sendo o papel do educador fundamental nesta condução. De acordo com Martins, como citado por Mota e Simões (2019) é crucial que o educador reconheça que a ocorrência de situações conflituosas não é prejudicial, mas sim enriquecedora para as crianças, possibilitando que as mesmas desenvolvam diferentes capacidades.

Também com a proposta *E se fosse comigo?* foi possível recolher dados pertinentes que respondessem à presente subcategoria. Com os dados recolhidos referentes às respostas da Aurora, é possível referir que a mesma recorre à estratégia do pedido de desculpa para solucionar uma situação de conflito, bem como, de modo a evitar que o mesmo ocorra, refere que se deve perguntar se se pode ver e que se deve esperar para poder ver/utilizar.

“Temos que perguntar se posso ver, se ele disser já vai temos que esperar e brincar com outras coisas por enquanto.” (evidência da Aurora)

“Eu lhe dizia que isso não se faz e depois pedíamos desculpa um ao outro.” (evidência da Aurora)

A resposta do Frederico permite concluir que o mesmo recorria a gestos (abraço e beijos) para solucionar as suas situações do conflito.

“Vou dar um abraço e um beijinho.” (evidência do Frederico)

É possível referir que o Diogo iria falar com um adulto sobre a situação que vivenciou, bem como iria dizer à outra criança que a atitude que apresentou não foi a mais correta e que, caso fosse propositada, não aceitaria o pedido de desculpas. Outra solução apresentada pelo Diogo seria pedir para usufruir de um brinquedo ou de um objeto e que esperaria para usar o mesmo ou então iria arranjar outra atividade para fazer.

“Eu vou falar à mãe.” (evidência do Diogo)

“Se for sem querer eu aceito, mas se foi de propósito eu não aceito.” (evidência do Diogo)

“Eu peço se eu posso ver.” (evidência do Diogo)

“Ou podemos brincar com outros livros.” (evidência do Diogo)

“Olha isso não se faz.” (evidência do Diogo)

Com os dados recolhidos referentes às respostas da Sara M. é possível referir que a mesma utilizaria uma solução semelhante à utilizada pelo Diogo, falando com um adulto sobre a situação que vivenciou. A Sara M. afirma que, de modo a evitar uma situação de conflito,

o fantoche Gustavo poderia comprar outro brinquedo. Assim como a Aurora, também a Sara M. identifica a estratégia do pedido de desculpa.

“Vou contar à professora.” (evidência da Sara M.)

“O Gustavo vai comprar um computador de brinquedos.” (evidência da Sara M.)

“Eu vou contar à mãe dele.” (evidência da Sara M.)

“Eu vou pedir desculpa.” (evidência da Sara M.)

Os dados recolhidos, através das entrevistas – inicial e final –, corroboram os dados recolhidos através das propostas e acrescentam que após um pedido de desculpa poderão voltar a brincar, tal como a evidência da Aurora, bem como recorrerão aos adultos.

“Se um amigo pedir-me desculpa, eu também digo e depois eu fico feliz e começo a brincar” (evidência da Aurora)

Foram abordados conceitos referentes os valores sociais e culturais como a amizade, a empatia e a partilha; referentes aos conflitos e a resolução dos mesmos e referentes ao papel desempenhado pelas narrativas de modo a resolver os conflitos. Assim, tendo por referência a categoria ***Papel das narrativas para a resolução de conflitos*** e fazendo ponte com as respostas obtidas nas entrevistas – inicial e final, é possível referir que, as crianças após a exploração das narrativas, demonstraram maior facilidade em responder à questão **“Para ti, o que é (ou causa) um conflito? Consegues dar um exemplo?”**

Tabela 6 - Para ti o que é (ou causa) um conflito? (Evidências entrevista inicial e final)

PARTICIPANTES	ENTREVISTA INICIAL (EVIDÊNCIAS)	ENTREVISTA FINAL (EVIDÊNCIAS)
Aurora	“Alguém aleijam-se eles e eles chateiam-se” “Sim, mas depois ele chora se doer muito”	“Porque às vezes batemos uns aos outros e ficamos chateados com os nossos amigos e vamos pedir desculpa uns aos outros”
Diogo	(Não disse nada)	“Porque eu bato-lhes”
Frederico	(Não disse nada)	“mas ela empurra-me”
Sara M.	“Porque alguns também aleijam”	“Porque às vezes não querem brincar, querem brincar com outros”

Após a exploração das narrativas, as respostas dos participantes foram verbalizadas de forma diferente. Na entrevista inicial, como é visível na tabela 6, nem o Diogo nem o Frederico apresentam resposta para a questão. Já a Aurora e a Sara M. referiram que o conflito é quando alguém se aleija e que pode causar dor. Assim, e confrontando com o

quadro teórico de referência, torna-se fulcral criar contextos educativos que incentivem a capacidade imaginativa, reflexiva, que estimulem o raciocínio e que incentivem ao pensamento crítico (Mendes & Velosa, 2016). Assim, na entrevista final, as crianças referiram que os conflitos acontecem quando batem uns aos outros, quando se empurram ou quando não querem brincar juntos. Nesta linha, Benítez (2014) afirma que as narrativas são ferramentas educativas com as quais é possível trabalhar valores sociais e culturais. Neste estudo, com a exploração da narrativas *Os ursos não partilham!* e da narrativa *Desculpa-me!*, é possível referir que as mesmas pareceram ajudar as crianças a identificar situações de conflito, bem como valores sociais e culturais como a partilha. Através da utilização de competências emocionais, conforme Candeias e Canhoto (2019) e das narrativas Mendes e Velosa (2016) é possível resolver e gerir situações de conflito, minimizando os efeitos provocados pelos mesmos, para a criança e para os demais envolvidos.

Relativamente às respostas dadas pelos participantes à questão “**Quando te chateias com um amigo ou com outra criança da sala, como reages?**” (tabela 7), e correlacionado com a exploração da história *Desculpa-me!*, é possível referir que, na entrevista inicial, somente o Frederico não apresenta resposta. A Aurora refere que após o pedido de desculpa, voltam a brincar. O Diogo refere também que não se pode bater só porque o estão a chatear. E com esta atitude, o Diogo evidencia reconhecer, compreender e saber gerir as suas emoções (Goleman, 2021). A Sara M. refere que a solução que acha mais adequada para quando se chateia com um amigo ou com outra criança da sala é pedir desculpa.

No que diz respeito às respostas da entrevista final, as crianças apontaram reações diferentes das apresentadas inicialmente. A Aurora refere que pede desculpa se tiver feito alguma coisa, caso contrário o amigo ou a criança da sala é que o terá de o fazer. O Diogo, à resposta dada na entrevista inicial, acrescentou que, quando se chateia com alguém, dá abraços. O Frederico refere que se ele chatear os amigos ou as outras crianças da sala, estes irão ralhar com ele. A Sara M., à semelhança da resposta à entrevista inicial, refere que ambos pedem desculpa.

Em síntese, e de acordo com Mendes e Velosa (2016), as histórias permitem que as crianças relacionem experiências vividas com possibilidades futuras e que se

identifiquem com as personagens e com as ações desempenhadas pelas mesmas, como a título de exemplo na história explorada *Desculpa-me!*

Tabela 7 - Qual a reação que apresentam quando se chateiam com um amigo (Evidências entrevista inicial e final)

PARTICIPANTES	ENTREVISTA INICIAL (EVIDÊNCIAS)	ENTREVISTA FINAL (EVIDÊNCIAS)
Aurora	“Se um amigo pedir-me desculpa, eu também digo e depois eu fico feliz e começo a brincar”	“Se eu fizesse alguma coisa a ele, se eu não fizer nada a ele e ele fizer, ele é que tem de pedir desculpa”
Diogo	“Digo para porque a gente não pode bater só porque eles estão a chatear” “Peço desculpa”	“eu peço desculpa” “a gente dá abraços”
Frederico	(Não disse nada)	“Eles vão ralar”
Sara M.	“Pedir desculpa”	“Pedir desculpa um ao outro”

Por fim, através do último bloco de questões realizadas nas entrevistas – inicial e final, procurou-se perceber qual o papel das narrativas para a resolução de conflitos. Com a questão **“Achas que podemos aprender com histórias?”** procurou-se compreender o papel que a narrativa pode assumir.

Tabela 8 - Aprender com as histórias (Evidências entrevista inicial e final)

PARTICIPANTES	EVIDÊNCIAS
Aurora	“Sim, que se pode dividir e na história que tu um dia contaste, era os ursos não partilham, mas eles tinham que partilhar.”
Diogo	Diogo: “Podemos.” Mestranda: “O quê?” Diogo: “A ler, escrever.”
Frederico	Frederico: “Sim.” Mestranda: “O quê?” Frederico: “Eu ralar eu faço fechar o livro.”
Sara M.	Sara M.: “Sim.” Mestranda: “O quê?” Sara M.: “Coisas difíceis, coisas diferentes.”

Relativamente às respostas dos participantes em relação à questão (tabela 8), é possível referir que todos os participantes consideram que com as histórias é possível aprender. Através das evidências apresentadas na tabela 8, é possível referir que o Diogo apresenta aprendizagens concretas, como ler e escrever, não sendo possível concluir se o mesmo reconhece a importância das narrativas para falar e para pensar sobre os conflitos, bem como a resolução dos mesmos. Já a Sara M. refere que com as narrativas se aprendem coisas difíceis e diferentes. A Aurora, quando questionada sobre a possibilidade de se

aprender com histórias, confirma que há essa possibilidade, e exemplifica com recurso à história *Os ursos não partilham!* onde a mesma evidencia uma aprendizagem sobre os conceitos dos valores sociais e culturais – a partilha. Com as evidências anteriores é possível afirmar que, todos os participantes do estudo, percebem que podemos aprender com as narrativas. Contudo, os dados parecem mostrar a necessidade de investir na exploração pedagógica das narrativas de forma a que estas possam ajudar as crianças a pensar nos conflitos que vivem ou que poderão vir a vivenciar, a expressar o que sentem e a relacionar as suas experiências com as que as narrativas apresentam, abrindo-se assim um espaço para que (re)signifiquem as suas experiências.

Em suma, após partilharem as suas ideias sobre o papel das narrativas na resolução de conflitos, a Aurora, o Diogo e a Sara M. identificaram os conflitos presentes nas narrativas, bem como as soluções possíveis para os mesmos. Em conformidade com Morgado e Oliveira (2009), o educador deve adotar uma abordagem positiva diante situações de conflitos, compreendendo e aceitando as razões subjacentes aos comportamentos das crianças. As narrativas exploradas na intervenção pedagógica permitiram às crianças do estudo pensar sobre os conflitos presentes nas mesmas e pensar sobre as experiências que vivenciaram enquanto crianças que naturalmente se envolvem e/ou são envolvidas em situações de conflito. De acordo com Ferreira, como citado por Mendes e Velosa (2016), em contexto educativo, a utilização de histórias infantis é reconhecida como uma estratégia eficaz para estimular o desenvolvimento global da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio investigativo surgiu da necessidade de perceber a perceção das crianças referente aos conflitos, bem como de perceber a importância da literatura para a infância enquanto recurso que possibilita à criança pensar sobre os conflitos e, eventualmente, sobre a sua resolução e/ou a gestão. Deste modo, foi formulada a pergunta de partida para o estudo, *Qual o papel do Educador na gestão de conflitos, com crianças em idade pré-escolar?*

Assim, e para que fosse possível responder à pergunta de partida apresentada anteriormente, foram delineados três objetivos: i) Identificar e conhecer o comportamento

das crianças em situações de conflito; ii) Criar uma sequência didática que proporcione ambientes potenciadores de uma gestão positiva de conflitos e iii) Refletir sobre as potencialidades educativas da sequência didática para a gestão de conflitos.

Relativamente ao objetivo *Identificar e conhecer o comportamento das crianças em situações de conflito*, considerando a categoria **Identificação de conflitos** e as suas subcategorias é possível concluir que as crianças, após a intervenção pedagógica, evidenciam evolução mesmo que respondam de diferentes formas às subcategorias. Destas crianças, em relação à subcategoria *definição de conflito*, apenas uma não tinha respondido à questão colocada no decorrer da entrevista inicial, tendo evidenciado evolução aquando da resposta no decorrer da entrevista final. De igual modo, apenas uma das crianças não evidencia evolução referente à subcategoria *reconhecimento de situações conflituosas*. É possível referir que todas as crianças identificam *fatores que levam a situações de conflito* em que são envolvidas por outros e em situações de conflito que elas originam. Todas as crianças evidenciam reconhecer *o que sentem face a situações de conflito* que vivenciam, verbalizando-o, assim como identificam estratégias para *solucionar situações de conflito*.

É possível referir que as duas crianças que demonstravam uma atitude mais positiva perante situações conflituosas mantiveram uma atitude assertiva perante as mesmas, respondendo às questões com experiências vivenciadas ou com experiências observadas. Ambas as crianças evidenciam competências emocionais quando definem e reconhecem uma situação de conflito que experienciaram, identificam o fator que conduziu à mesma, assim como o que sentem e a estratégia que utilizam para a solucionar. As crianças que demonstravam um comportamento mais desafiante e, conseqüentemente, maior dificuldade em autorregular-se, em situações de conflito, apresentaram uma evolução progressiva. Ambas as crianças não responderam a diferentes questões, não tendo sido possível recolher dados que evidenciem evolução em relação às mesmas. Ainda assim, é possível referir que ambas as crianças identificam situações de conflitos em que são envolvidas, bem como identificam as soluções para os mesmos.

Em relação ao objetivo *Criar uma sequência didática que proporcione ambientes potenciadores de uma gestão positiva de conflitos*, a intervenção pedagógica apresentada conduziu à criação de ambientes potenciadores de uma gestão positiva de situações conflituosas. A possibilidade de expressar o pensamento face às diferentes questões que

emergiram das propostas de intervenção revelou-se muito positiva e o contacto com as narrativas foi visto como um recurso extraordinário onde o grupo se pôde espelhar e projetar através da problemática evidenciada nas mesmas. Em relação ao objetivo *Refletir sobre as potencialidades educativas da sequência didática para a gestão de conflitos* é possível concluir que as crianças puderam pensar sobre o que sentem e sobre o que vivem em situações de conflito. Com recurso às narrativas, as crianças puderam construir lugares de comunicação e de mediação de conflitos, vivendo simbolicamente situações que poderão encontrar em contexto real. Foi também possível concluir que, através da criação de contextos educativos que promoveram o contacto com as narrativas, esta despertou surpresa, provocou deslumbramento e ampliou a capacidade imaginativa e reflexiva das crianças (Mendes & Velosa, 2016).

Durante o desenvolvimento do ensaio investigativo encontrei diversas dificuldades que se traduziram em limitações. Em primeiro lugar, refiro a minha falta de experiência como investigadora. A falta de experiência foi evidente desde o início, da elaboração dos instrumentos de recolha de dados (os guiões de entrevistas), à própria recolha de dados, às dificuldades em delinear as categorias para a análise dos dados. Como resultado, algumas das propostas poderiam ter sido realizadas de forma mais assertiva e dinâmica. Outra limitação que dificultou o início da intervenção foi a demora em obter as autorizações dos familiares dos participantes do estudo investigativo. A mesma só foi iniciada após ter todas as autorizações. Também a questão de tempo foi considerada uma limitação que dificultou o estudo. O facto de os participantes estarem envolvidos nas várias propostas que decorriam ao longo do dia e estarem apenas disponíveis na sua hora de almoço levou à necessidade de gerir o tempo e melhor forma. Por último, mas igualmente importante, foi acrescida a dificuldade de realizar uma proposta pedagógica com potencialidades formativas com todos os participantes, o que acabou por dificultar a interação com cada um dos 4 participantes.

Em suma, a realização deste estudo possibilitou a consciencialização da ocorrência e da gestão de conflitos em contexto de Pré-Escolar, a pertinência do papel do educador como mediador de conflitos, bem como a importância do papel das narrativas na resolução de situações de conflito. Com os dados recolhidos foi possível perceber a necessidade de investir na exploração das narrativas em contexto educativo, criando espaços para que as crianças expressem os seus sentimentos e relacionem experiências vivenciadas, promovendo uma melhor compreensão de si e dos outros através das narrativas. Foi uma

primeira aproximação à profissão de educadora de infância com a particularidade de ter sido investigadora. Esta particularidade será aprimorada com a experiência, com a superação de desafios e com a consciência de querer melhorar a cada dia.

CONCLUSÃO

A realização do presente relatório de PES foi uma meta crucial para o meu percurso académico. Nele se espelha as vivências experienciadas, os desafios superados, os receios constantes e as aprendizagens realizadas. Refletir sobre as portas que nos foram abertas, proporcionou voltar a viver o meu percurso na construção da minha identidade enquanto futura educadora, permitiu pensar na especificidade dos contextos, nas necessidades individuais das crianças e no papel que o educador deve adotar.

No contexto de creche, a ênfase no colo, no carinho, nas descobertas e no cuidado foram fundamentais. O semestre neste contexto foi de grandes aprendizagens. Nele senti que cresci e evolui, superando alguns dos desafios que apareceram. Reconheci a importância dos diferentes momentos na rotina das crianças e a necessidade de as respeitar. Foi durante este semestre que construí uma visão das crianças como seres capazes e competentes. A PES no contexto de Jardim de Infância I da rede privada foi também sinónimo de crescimento, onde enfrentei com prudência os desafios que nos foram dispostos e os superei. Mantive os pilares essenciais – colo, carinho, descobertas e cuidados – para a minha prática educativa, adaptando-os às necessidades do grupo.

Os semestres de PES num contexto que incorpora os princípios de Reggio Emilia tiveram um impacto significativo na minha visão da educação, na valorização das cem linguagens e no desenvolvimento das habilidades de escuta ativa das necessidades e dos interesses de cada uma das crianças.

No contexto de Jardim de Infância II da rede pública, assim como nos semestres anteriores, os pilares fundamentais da prática foram mantidos. A PES na Instituição pública foi uma surpresa agradável. Foi realizada numa Instituição pequena, apenas com uma sala e um espaço exterior grande, com um grupo heterogéneo de 25 crianças. Um dos desafios desta prática foi lidar com a heterogeneidade do grupo, o que me levou a refletir sobre a minha ação educativa, garantindo que todas as crianças tivessem condições favoráveis para o desenvolvimento e para a aprendizagem de conteúdos.

Cada uma das PES foi uma experiência única, igualmente desafiadora, que me proporcionou vivências, ferramentas, conhecimentos e experiências que me marcaram e que continuarão a acompanhar-me ao longo da vida.

Com a elaboração do estudo, através das pesquisas, das reflexões e da recolha de dados, tive a oportunidade de consolidar novas aprendizagens, de superar desafios e de perceber o papel do estudo em Educação. Todo este processo mostrou-se desafiante e fez-me, e continua a fazer, questionar sobre o meu papel enquanto educadora-investigadora.

A Professora Supervisora foi um apoio fundamental e uma fonte constante de questionamento, motivando-me a querer ser mais e melhor a cada dia. As Educadoras Cooperantes foram suporte ao longo de cada dia que passei nas suas salas, e levo um pouco de cada uma delas comigo para o meu futuro papel como educadora de infância.

Termino este percurso de coração cheio, com a certeza de que esta paixão cresce mais e mais, com a certeza de que faltou fazer muito, mas que cresci, que caí, que me desafiei e que aprendi para me levantar e continuar a trilhar este meu percurso. Termino este percurso com a ambição de continuar a contribuir para o desenvolvimento harmonioso de cada uma das crianças, e consequentemente, das famílias, que cruzarão o meu caminho.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, O. (2011). Fazer e viver o cotidiano na educação infantil. In A. Pereira, C. Autuori, L. Pulino, V. Espinosa, M. Martins, O. Almeida, P. Kebach, R. Aragão, R. Mendes, S. Simonstein, S. Pereira, Z. Oliveira, & S. Vargas, *O Educador no Cotidiano das Crianças: Organizador e Problemizador*.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Benítez, L. (2014). *Educar e aprender com valores*. Bookout.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portefólio – Uma Escola de Competências*. Porto Editora.
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora.
- Biffi, E. (2023). A documentação pedagógica como uma experiência partilhada da compreensão da infância. In, J., Formosinho, & Peeters, J. (Eds.) *Compreender a Documentação Pedagógica na Educação de Infância – Divulgar e refletir sobre educação e aprendizagem de alta qualidade*. APEI.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Candeias, A. A., & Canhoto, M. (2019). Estudos de Inteligência emocional em contextos profissionais com o IEVQ – Metanálise dos trabalhos de adaptação à população portuguesa. In, A. A., Candeias, (Coord.). *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão* (pp. 190-203). Universidade de Évora.
- Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré- escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade* (1ª Ed.). Porto Editora.

Chávez L., S., & Uceda D., S. (2023). Programa de inteligencia emocional y la mejora de la inteligencia social en docentes de una institución educativa pública. *SCIÉENDO*, 26(1). <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/5056/5276>

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. A esfera dos livros.

Coutinho, A. (2023). *Linguística do texto e do discurso*. Húmus.

Cribb, S. (2010). Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, 3, 42-60.

Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2019). *Gestão de Conflitos na Família*. Factor.

Daly, L., & Beloglowsky, M. (2022). Peças Soltas 3: Estimular ambientes culturalmente sustentáveis. APEI.

De Mãos Dada, Associação de Solidariedade Social. (2015). *Pedagogia da Consideração pela Criança*. Impulso Positivo.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Vissandjée, B. (2009). As etapas do processo de investigação. In M.-F Fortin, *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização* (5.ª Ed., pp. 36 - 43). Lusodidacta.

Fortin, M.-F., Prud'homme-Brisson, D., & Coutu-Wakulczyk, G. (2009). Noções de ética em investigação. In M.-F Fortin, *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização* (5.ª Ed., pp. 114 - 130). Lusodidacta.

Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão do tempo. In T. Sarmiento, (Coord.). *Juntos...pela criança na creche!* (pp. 129-148). Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho em projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R., Gambôa, (Orgs). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto Editora.

Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*. pp.170-183.

Gonçalves, A., & Freire, C. (2012). O Primeiro Ano Do Projecto De robótica Educativa. In *Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 1704–1719). Instituto de Educação.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.

Horn, M. G. S., & Fochi, P. S. (2012). *A organização do trabalho pedagógico na educação infantil*. VI Simpósio do curso de formação de docentes- Normal em nível médio.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, R. A. B. (2011). *Formando o cidadão desde o jardim-de-infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Leite, B. (2022). Prefácio. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *A voz e a agência da criança - Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância* (pp. 9-13). ESECS/APEI.

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).

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (4ª ed.). APEI.

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. A., Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., & Rustichelli, F. (2020). *Educar é a busca de sentido*. Atelie Carambola.

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).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica de Investigação-Ação*. Porto Editora.

Mendes, T. e Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *pro-prosições*, 27(2), pp. 115-133.

Millan, J., & Gómez, M. (2011). *Conflitos – Como Desenvolver Capacidades Enquanto Mediador*. Escola Editora.

Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43-56.

Mota, F., & Simões, A. (2019). “Ele bateu-me!” (Francisco). Da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos em jardim de infância. In C. Pires, L. Lino, S. Pereira, T. Leite, (Orgs.). *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp. 52-59). CIED.

Neves, J., Caetano, A., & Ferreira, J. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Escolar Editora.

Nogueira, J. M. (2020). *Considerações sobre o desenvolvimento infantil*. O Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1383.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Construindo uma práxis de participação. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B., (Orgs.). (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Ambar.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). McGraw Hill & Artmed.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queensland Kindergarten Learning Guideline. (2014). Understanding emergent curriculum in practice. *Queensland Curriculum & Assessment Authority*.
- Ramos, V. (2020). *Como lidar com os problemas de comportamento das crianças*. Factor.
- Reggio Emilia Approach. (2022). *Abordagem Reggio Emilia*.
- Rêgo, L. (2024). O autoconhecimento referente às próprias capacidades e inteligências como impulsionador da aprendizagem dos estudantes de pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, 10(3), 45-60.
- Rinaldi, C. (2021). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. Paz&Terra.
- Rodrigues, F. (2021). Inteligência Social. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 5(6).
- Rudolpho, C., & Cararo, J. (2019). Diretrizes projetuais para ambientes escolares infantis baseados no método de ensino de Montessori. *Arquitetura e Cidade: Privilégios, conflitos e possibilidades*, (1), 1-13.

Santos, A., & Silva, B. (2007). A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância. *Cadernos de Estudo* (6), 71-85.

Santos, H. (2023). Pretextos que transformam contextos. Uma abordagem à documentação pedagógica e aos portfólios pedagógicos. *Cadernos de Educação de Infância* (128), 15-22.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-seis*, 16 (29), 33-53.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra: Revista Científica*. pp. 111-118.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes., A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Rocha, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2). Sage Publications, Ltd.

ANEXOS

ANEXO I – TABELA DA ROTINA EM CONTEXTO DE CRECHE

Tabela 9 - Rotina em contexto de Creche

Hora	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	Quinta-feira	Sexta-feira
8h15 – 9h30	Acolhimento				
9h30 – 10h	Boas-vindas / Reunião Inicial / <i>Snack</i>				
10h15 – 11h15	Provocações / Propostas Emergentes Exploração na sala ou num outro espaço do Colégio	Provocações / Propostas Emergentes Exploração na sala ou num outro espaço do Colégio	Provocações / Propostas Emergentes Exploração na sala ou num outro espaço do Colégio	Provocações / Propostas Emergentes Exploração na sala ou num outro espaço do Colégio	Provocações / Propostas Emergentes Exploração na sala ou num outro espaço do Colégio
11h15 – 11h25	Higiene				
11h30 – 12h	Almoço				
12h – 12h20	Higiene				
12h30 – 15h	Sesta				
15h – 15h20	Higiene				
15h30 – 16h10	Lanche / Higiene				
16h10 – 19h	Jogos exploratórios / brincadeiras Livres Entrega das crianças às famílias				

ANEXO II – 4.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Sala: █████	Educadora Cooperante: █████	Professora Supervisora: Maria José Gamboa
Contexto Educativo: Creche	Instituição: Colégio Infantil █████	Intervenientes: Beatriz Gonçalves e Joana André
Grupo de crianças: 17 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.		Duração da atividade: 45 minutos

Hora	Intencionalidade Educativa	Provocação/Propostas Emergentes	Descrição	Recursos Materiais	Local	Processo de Avaliação
8h15-9h30	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a segurança e o bem-estar da criança; - Promover interações entre criança-criança e criança-adulto; - Desenvolver competências sociais e comunicativas; - Desenvolver a autonomia das crianças; - Promover o respeito e cumprimento de regras da sala; - Fomentar na criança o respeito pelo outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento das crianças da sala █████ - Higiene; - Exploração espontânea da sala e dos materiais disponíveis na mesma. 	<p>Após a entrada das crianças no Colégio, acompanhadas de algum familiar, dirigem-se para a sala onde serão recebidas pela Coordenadora Pedagógica, █████, até à chegada da Educadora █████. Na sala, os familiares dão informações sobre o bem-estar das crianças, é também aqui que as crianças vestem os seus bibes/camisolas identificativas da instituição.</p> <p>De seguida, vão explorar livremente os diferentes espaços presentes na sala, bem como os materiais disponíveis na mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais disponíveis na sala. 	- Sala █████	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De que forma a criança participa no acolhimento? - Como é que a criança reage à ausência do familiar? - Como é que a criança interage nas brincadeiras?

<p style="text-align: center;">9h30-10h00</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação ativa das crianças nos momentos de rotina; - Promover a partilha do snack entre o grupo; - Promover o respeito e cumprimento de regras da sala; - Promover a atenção e a concentração; - Estimular o gosto pela música; - Cantar canções com expressividade. 	<p>- Reunião inicial (Snack e canção dos bons dias)</p>	<p>As intervenientes pedem às crianças para começarem a arrumar os espaços da sala onde estiveram a brincar.</p> <p>No fim de toda a sala estar arrumada, as crianças dirigem-se para a zona do tapete, local onde se sentam em meia-lua. De seguida, uma das intervenientes distribui o snack (fruta) pelo grupo. Após terem comido o snack, se quiserem repetir, poderão ir buscar mais autonomamente, uma vez que a taça com fruta se encontra no meio do tapete.</p> <p>Terminando de comer o snack, dá-se início à canção dos bons dias, na qual com a ajuda das intervenientes, da Educadora Ema e da Auxiliar Nídia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Taça; - Snack (fruta). 	<p>- Sala</p>	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança revela capacidade de partilha? - A criança está envolvida no momento da canção dos bons dias? (Ex. canta, acompanha a letra com gestos, etc.)
---	---	---	---	---	---------------	---

10h15-11h15	Atividade Orientada					
11h15-11h25	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o bem-estar das crianças; - Desenvolver a autonomia das crianças; - Desenvolver o autocontrole esfinteriano; - Criar hábitos de higiene. 	- Higiene.	As crianças vão à casa de banho de forma autónoma, no entanto as que ainda usam fralda são auxiliadas por um adulto.	-----	- Casa de banho.	<u>Observação direta e/ou participante:</u> <ul style="list-style-type: none"> - A criança revela autonomia na ida à casa de banho? - A criança informa o adulto das suas necessidades?
11h30-12h00	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a lateralidade e a motricidade fina (ao pegarem nos talheres e copos); - Promover nas crianças a rotina do almoço (sopa + segundo + fruta); 	- Almoço.	<p>Após o momento de higiene, dirigem-se para o refeitório.</p> <p>No caminho para o mesmo, estas vão pelo elevador acompanhadas pelos adultos.</p> <p>Chegando ao refeitório, as crianças sentam-se nos lugares, colocam-se os</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Babetes; - Talheres; - Taças de sopa; - Pratos; 	- Refeitório.	<u>Observação direta e/ou participante:</u> <ul style="list-style-type: none"> - A criança é autónoma durante a refeição? - A criança respeita as regras do refeitório?

	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar as crianças para a importância da comida e de todos os alimentos para o seu crescimento; - Desenvolver o cumprimento das regras do refeitório; - Promover nas crianças a forma correta de estar à mesa; - Desenvolver a competência de aguardar pela sua vez. 		<p>babets e distribuí-se a sopa, o segundo prato e a sobremesa, seguidamente.</p> <p>Durante o almoço, sempre que as crianças necessitarem de ajuda, os adultos auxiliam.</p> <p>A alimentação das mesmas é equilibrada, composta por sopa, segundo prato (alternado entre carne e peixe), sobremesa (fruta) e água.</p> <p>À medida que as crianças terminam de comer, dirigem-se à casa de banho.</p>	- Copos;		- Como é o comportamento da criança na ida para o refeitório e no regresso para a casa de banho?
12h00-12h20	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o bem-estar das crianças; - Desenvolver a autonomia das crianças; 	- Higiene.	As intervenientes, a Educadora e a Auxiliar, ajudam as crianças no momento da higiene. Esta ajuda inclui a lavagem das mãos, da cara, bem como na retirada dos adereços, no caso das meninas.	-----	- Casa de banho.	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <p>- A criança revela autonomia na ida à casa de banho?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o autocontrolo esfinteriano; - Criar hábitos de higiene. 		De seguida, as crianças vão às sanitas e as que ainda utilizam fraldas colocam uma nova.			
12h30-15h00	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente calmo, de conforto e de segurança; - Promover o descanso das crianças; - Criar laços de afeto. 	- Sesta (com música de relaxamento).	<p>Com as crianças já deitadas, é colocada uma história e, de seguida, uma música ambiente relaxante.</p> <p>Na sala, uma das intervenientes orienta as crianças, algumas das orientações passam por lembrar às crianças que têm de retirar os sapatos antes de se deitar.</p> <p>Por último, estas serão confortadas e tapadas com os lençóis e mantas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Catres; - Coluna portátil; - Tablet da instituição; - Música calma; - Mantas; - Lençóis. 	- Sala	<p><u>Observação direta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança identifica a sua cama? - A criança consegue retirar os sapatos sozinha? - A criança consegue adormecer sozinha ou necessita da presença de algum adulto?
15h00-15h20	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o bem-estar das crianças; - Desenvolver a autonomia das crianças; 	- Higiene.	À medida que as crianças vão acordando da sesta, calçam os sapatos com o auxílio de um dos adultos e dirigem-se para a casa de banho onde estará outro dos adultos que colocará as fraldas, os adereços e as auxilia a vestir o bibe.	-----	- Casa de banho.	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança revela autonomia na ida à casa de banho?

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o autocontrole esfinteriano; - Criar hábitos de higiene. 				<ul style="list-style-type: none"> - A criança informa o adulto das suas necessidades? 	
15h30-16h10	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a lateralidade e a motricidade fina; - Desenvolver o cumprimento das regras do refeitório; - Desenvolver a competência de aguardar pela sua vez. - Desenvolver a autonomia das crianças; - Promover o bem-estar das crianças; - Desenvolver o autocontrole esfinteriano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Lanche; - Higiene. 	<p>Após a ida à casa de banho, as crianças dirigem-se para o refeitório pelo elevador.</p> <p>Chegando ao refeitório, sentam-se nos lugares de forma autónoma.</p> <p>São colocados os babetes enquanto é distribuído o lanche.</p> <p>Após o lanche, as crianças dirigem-se para a casa de banho do mesmo piso do refeitório, onde irão lavar a cara, as mãos e, se necessitarem irem à sanita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Babetes; - Colheres; - Taças de sopa/copos de leite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refeitório; - Casa de banho. 	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças são autónomas durante a refeição? - As crianças respeitam as regras do refeitório? - A criança revela autonomia na ida à casa de banho?

	- Criar hábitos de higiene.					
16h10-19h00	<p>- Promover a segurança e o bem-estar da criança;</p> <p>- Desenvolver competências sociais e comunicativas;</p> <p>- Desenvolver a autonomia das crianças;</p> <p>- Promover o respeito e cumprimento de regras da sala;</p> <p>- Fomentar na criança o respeito pelo outro.</p>	<p>- Brincadeira livre;</p> <p>- Snack;</p> <p>- Entrega das crianças.</p>	<p>Neste momento do dia poderão ocorrer dois momentos distintos de brincadeira livre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar num dos parques exteriores; • Brincar na sua sala. <p>No fim do lanche, muitos dos familiares começam a chegar para irem buscar as suas crianças.</p> <p>Por volta das 18h00, pede-se às crianças para começarem a arrumar uma vez que está na hora de comer o snack.</p>	<p>- Materiais disponíveis na sala/parque exterior;</p> <p>- Snack (pão e fruta).</p>	<p>- Sala [REDACTED] ou parque exterior.</p>	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <p>- Como é que a criança reage ao aperceber-se da presença de um familiar?</p> <p>- Como é que a criança reage face à presença de um familiar de outra criança?</p> <p>- Como é que a criança interage nas brincadeiras?</p>

Atividade Orientada					
Duração: 45 minutos					
Dia	Intencionalidade Educativa	Descrição	Recursos Materiais	Local	Processo de Avaliação
10/10	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a expressão oral, individual e em grupo na criança; - Despertar o interesse de histórias; - Estimular a participação da criança em interações: criança-criança, criança-adulto; crianças-adultos; - Promover o contato com elementos naturais; - Promover a sensibilidade do tato; - Estimular a afetividade na relação entre pares/grupo; - Proporcionar na criança momentos lúdicos. 	<p>Durante o snack e ainda com as crianças sentadas no tapete, será questionado ao grupo de crianças o que fizeram durante o fim de semana.</p> <p>De seguida, e após as crianças terminarem o snack, e de forma a introduzir a atividade orientada, será colocado um som ambiente e diante do grupo um gato.</p> <p>Iniciar-se-á a leitura da história “Quero um abraço” de Simona Ciraolo, com recurso a um gato, a uma pedra e a um balão para dar dinamismo à história. Após a leitura, serão colocadas algumas questões ao grupo, como por exemplo, “Quem vimos nesta história?”; “Alguém sabe como se chama o gato?”; “O que é que o Filipe queria?”.</p> <p>Referente à gestão das emoções, iremos questionar se querem dar um abraço a alguém do grupo, bem como iremos questionar à vez se alguém quer tocar no Cato Filipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Quero um abraço” de Simona Ciraolo; - Cato; - Pedra; - Balão. 	- Sala	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e/ou participante: <ul style="list-style-type: none"> - Registos fotográficos e/ou videográficos; - A criança revela ter interesse na leitura da história? - A criança explora o material da atividade? - A criança expressa-se relativamente ao que está a explorar? - Há interação entre criança/criança e criança/adulto/criança no momento da história? - Há interação criança/criança e criança/adulto/criança no momento da exploração?

<p>11/10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a participação da criança em interações: criança-criança, criança-adulto; crianças-adultos; - Proporcionar na criança momentos lúdicos; - Desenvolver a motricidade grossa (coordenação e equilíbrio); - Estimular a afetividade na relação entre pares/grupo. 	<p>Após a aula de música com o <i>Atlierista</i> [REDACTED], serão feitos grupos de cinco/seis crianças previamente definidos, que irão em conjunto com as intervenientes para o espaço [REDACTED], pelo elevador.</p> <p>Antes da entrada no espaço, será pedido às crianças que retirem os sapatos e serão estipuladas algumas regras para início à atividade de expressão motora, com auxílio dos recursos materiais, como a exemplificação do jogo.</p> <p>Já dentro do espaço e com as crianças espalhadas pelo menos, pedir-se-á a uma delas que lance o dado para deslocar o peão no tabuleiro. A ação que irão realizar está enunciada neste e será lida por uma das intervenientes.</p> <p>No decorrer das ações, será tocado um instrumento musical e quando este parar as crianças terão de parar também a ação.</p> <p>Esta atividade irá repetir-se sucessivamente até à última casa do tabuleiro. Após o término do jogo, será colocada uma música relaxante e pedir-se-á às crianças que formem pares para se iniciar o relaxamento, com indicações das intervenientes.</p> <p>Este relaxamento consiste no toque ao par, como por exemplo, “faz festinhas no braço do teu par”; “faz festinhas no pé do teu par”, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dado previamente construído pelas intervenientes; - Tabuleiro previamente construído pelas intervenientes; - Instrumento musical; - Coluna portátil; - Tablet/telemóvel; 	<p>- [REDACTED]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e/ou participante: <ul style="list-style-type: none"> - Registos fotográficos e/ou videográficos; - A criança colabora na atividade? - Há interação criança/criança e criança/adulto/criança? - A criança cumpre as regras estabelecidas?
--------------	---	---	--	---------------------	--

<p>12/10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a expressão oral, individual e em grupo na criança; - Estimular a participação da criança em interações: criança-criança, criança-adulto; crianças-adultos; - Proporcionar na criança momentos lúdicos; - Identificar o seu rosto e o do outro. 	<p>Irá ser disposto, previamente, fotografias dos meios rostos do grupo de crianças na mesa de luz, como forma de provocação.</p> <p>Após o snack, as crianças irão brincar livremente pelos espaços da sala e, havendo a interação na mesa de luz com as fotografias, iremos questionar sobre o que estão a ver e se identificam a quem pertence o meio rosto que está na fotografia.</p> <p>Os recursos ficarão disponíveis, para que o grupo de crianças explore livremente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa de luz; - Fotografias de cada criança. 	<p>- Sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e/ou participante: <ul style="list-style-type: none"> - Registos fotográficos e/ou videográficos; - A criança colabora na atividade? - Há interação criança/criança e criança/adulto/criança? - A criança cumpre as regras estabelecidas? - A criança identifica a sua metade do rosto, assim como das restantes crianças.
--------------	--	---	--	---------------	--

ANEXO III – 8.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Sala: ■■■■	Educadora Cooperante: ■■■■	Professora Supervisora: Maria José Gamboa
Contexto Educativo: Creche	Instituição: Colégio Infantil ■■■■	Interveniente: Joana André
Grupo de crianças: 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos		Duração da atividade: 45 minutos

Contextualização das propostas:

Para a realização desta planificação recorremos ao Manual Processo-Chave (2011), visto que após diálogo com a Educadora ■■■■, decidimos que para as intervenções da 8.ª semana de Prática Pedagógica iríamos planificar propostas de atividade em torno de explorações sensoriais, nomeadamente as diferentes temperaturas e os aromas, pois procura-se “promover um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento de actividades/ brincadeiras de exploração motora e sensorial por parte das crianças” (p.25), visto que houve crianças que manifestaram interesse e necessidade em explorações sensoriais.

Como defendem Ceppi & Zeni (2013), “As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através dos seus sentidos” (p.24). Assim, o(a) Educador(a) deve proporcionar oportunidades para as crianças aplicarem as competências.

Dia	Intencionalidade Educativa	Descrição	Recursos Materiais	Processo de Avaliação
07/11	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar diferentes sensações; - Promover explorações sensoriais de forma lúdica; - Desenvolver a imaginação e a criatividade; - Explorar diferentes texturas, temperaturas e aromas/cheiros. 	<p>Estará disposto, previamente, em três mesas de exploração da sala – uma mesa de luz que irá ter uma caixa com gelatina em pó, uma mesa que contém uma caixa com gelatina sólida e outra mesa de exploração com gelatina líquida.</p> <p>Os recursos ficarão disponíveis, para que o grupo de crianças explore livremente, sendo que em cada mesa apenas poderá estar um máximo de 3 crianças.</p> <p><u>Questões</u> na mesa de exploração com gelatina líquida, “O que será que vai acontecer ao pó quando o juntarmos com a água?”; “A que cheira o pó?”; “Ao tocarmos na gelatina, está quente ou fria?”</p> <p><u>Questões</u> na mesa de exploração com gelatina sólida, “Se mexerem na gelatina o que acontece?”; “Ao tocarmos na gelatina, está quente ou fria?”</p> <p><u>Questões</u> na mesa de luz com gelatina em pó, P: “O que se pode fazer com a gelatina em pó?” R: posso fazer um monte; posso fazer a mãe/pai</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Gelatinas de diferentes aromas; -Mesas de exploração; - Mesa de luz; - Pincéis; - Recursos dos diversos espaços da sala (exemplo: colher do espaço do faz de conta; animais). 	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são as reações das crianças quando deparadas com a provocação? - Como é que a criança explora o material da atividade? <ul style="list-style-type: none"> • Como explora a textura das gelatinas? - Como é que a criança se expressa relativamente ao que está a explorar? - Registos fotográficos e/ou videográficos; <p style="text-align: center;">Ver anexo 1</p>
08/11	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a coordenação motora fina; 	<p>Estará, previamente, disposto na mesa de luz frascos que contém aromas – rodelas de limão, pau de canela, ramo de alfavema, grãos de café,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa de luz; - Lupas; - Frascos; 	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Promover explorações sensoriais de forma lúdica; - Explorar diferentes texturas e aromas/cheiros. 	vagem de baunilha e folha de eucalipto. Estes frascos estarão sobrepostos em fotografias reais correspondentes ao aroma.	<u>Aromas:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Limão; - Canela; - Alfazema; - Café; - Baunilha; - Eucalipto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as reações das crianças quando deparadas com a provocação? - Como é que a criança explora a proposta? - Como é que a criança se expressa relativamente ao que está a explorar? - Registos fotográficos e/ou videográficos.
09/11	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o cumprimento de regras nas crianças; - Encorajar a curiosidade natural da criança; - Promover o contacto com a natureza; - Estimular a coordenação motora. 	Realização da proposta da Educadora Ema com uma saída de campo, proporcionando uma ida ao pinhal, com o grupo.	- Cesto.	<u>Observação direta e/ou participante:</u> <ul style="list-style-type: none"> - A criança manifesta interesse perante os elementos naturais? Explora? Dispersa? Vai buscar diferentes elementos? - Como é que as crianças interagem umas com as outras? - Registos fotográficos e/ou videográficos.

Anexos

Anexo 1- Grelhas para registo de informação

Pontos positivos	Pontos negativos/Constrangimentos	Aspetos a melhorar

Tabela 1 – Pontos positivos, negativos e a melhorar na proposta de intervenção.

Nota: Grelha a ser preenchida no final das explorações.

ANEXO IV – 14.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Sala: █████	Educadora Cooperante: █████	Professora Supervisora: Maria José Gamboa
Contexto Educativo: Creche	Instituição: Colégio Infantil █████	Interveniente: Joana André
Grupo de crianças: 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos		Duração da atividade: 45 minutos

Contextualização das propostas:

Esta será a primeira semana de Prática Pedagógica após a interrupção letiva para a comemoração do Natal e Passagem de Ano, pelo que as propostas/provocações foram planificadas tendo em conta as observações dos interesses e necessidades do grupo de crianças da sala █████ ao longo da Prática Pedagógica.

Assim, pretendemos, nesta semana, realizar propostas/provocações com luz negra, de modo a continuar a estimular a imaginação e a criatividade do grupo de crianças. No espaço das construções, iremos retirar o que este espaço tem, pois os “ambientes escolares devem ser flexíveis, passíveis de manipulações de adultos e crianças, podem e devem ser remodelados, reprojitados com o intuito de promover “ambientes de experiência” (Leal *et al.*, 2018, p. 107) e iremos colocar somente caixas de papel, pois para atender às necessidades do grupo iremos colocá-las de modo a “produzir brinquedos e brincadeiras” (Kishimoto, 2013, citado por Domingos & Pinto, 2017, p. 23) que garantam o crescimento sustentável destes com o “uso dos recursos existentes na natureza ou de materiais descartáveis” (Kishimoto, 2013, citado por Domingos & Pinto, 2017, p. 23).

Planificação 3 de janeiro de 2022 - 3.ª feira

Tempo/momento	Intencionalidades Educativas	Descrição da Proposta	Espaços e Recursos	Processo de Avaliação
<p>09h00 – 09h30</p> <p>Acolhimento das crianças e brincadeira livre</p>	<p>- Estimular a coordenação motora e desenvolver as habilidades de raciocínio lógico;</p> <p>- Desenvolver na(s) criança(s) noções espaciais – cima/baixo e à frente/atrás;</p> <p>- Estimular a criatividade, a imaginação e a socialização.</p>	<p>- Aquando da entrada das crianças na sala ■■■, estarão como provocação diversas caixas no espaço das construções. Iremos primeiramente observar as reações das crianças e num momento posterior, iremos juntar-nos a estas estabelecendo possíveis diálogos.</p> <p><i>Interveniente: “O que é que temos neste espaço?”;</i> <i>Crianças: (silêncio)... “Caixas”;</i> <i>Interveniente: “Então e o que é que podemos fazer com elas?”;</i> <i>Crianças: (silêncio)... “Uma casa” ... “Um autocarro” ... “Um muro” ... “Uma torre”;</i> <i>Interveniente: “Então e se fizéssemos isso, querem?”;</i> <i>Crianças: (silêncio)... “Sim!”.</i></p> <p>- Esta proposta terá como principal propósito a autonomia do grupo de crianças, sendo que serão estas que irão conduzir a exploração através da manipulação das caixas de cartão, manifestando as suas necessidades, bem como os seus interesses.</p>	<p>Espaços da instituição:</p> <p>- Sala ■■■;</p> <p>Espaços da sala:</p> <p>- Espaço das construções.</p> <p>Recursos:</p> <p>- Caixas de cartão de diferentes tamanhos (pequenas).</p>	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <p>- Quais são as reações das crianças quando deparadas com a provocação das caixas de cartão?</p> <p>- Como é que as crianças as manipulam?</p> <p>• Empilham? Colocam umas à frente das outras?</p> <p>- Registos fotográficos e/ou videográficos.</p> <p align="center">Anexo 1</p>
<p>10h15 – 11h15</p> <p>Atividade orientada</p>	<p>- Promover na(s) criança(s) a curiosidade e o espanto – pelas características da cor fluorescente;</p>	<p>- No decorrer do snack, em simultâneo, uma das intervenientes, irá colar círculos de cartolina de variadas cores no percurso desde a sala ■■■ (pelo elevador), até à arrecadação de apoio ao berçário, como forma de provocação para a proposta que decorrerá.</p>	<p>Espaços da instituição:</p> <p>- Arrecadação de apoio ao berçário.</p> <p>Recursos:</p>	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <p>- Quais são as reações das crianças quando deparadas com os</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criatividade e a imaginação; - Potenciar o desenvolvimento sensorial da(s) criança(s) mediante a estimulação visual e tátil, pela provocação com a luz negra; - Promover na(s) criança(s) a capacidade de respeitar o seu espaço de desenho e o das outras crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois de todas as crianças terminarem o snack, a interveniente irá juntar o primeiro grupo de 5 crianças, estes iniciarão o percurso até à arrecadação, contudo durante o mesmo, a interveniente poderá colocar algumas questões, de forma a criar curiosidade no grupo, como: “Já viram o que está no chão?”; “Querem descobrir para onde nos vai levar?”; “O que acham que estará à nossa espera?”. - Na chegada a este espaço, de forma a criar um ambiente relaxante para as crianças, estará a ser reproduzida uma música contemporânea (https://www.youtube.com/watch?v=NFxZnLKMZuw&t=7s), para a exploração estará ainda colado papel de cenário que forrará uma parte da parede e terá continuidade no chão. Para esta proposta, o grupo terá também ao seu dispor lápis/marcadores de diversas cores para que desenhem livremente no papel cenário. - As restantes crianças que permanecerem na sala <i>Dalí</i>, a aguardar a sua vez, serão convidadas a repetir a proposta das caixas de cartão no espaço das construções ou desenhar sob a mesa de luz, no entanto quem não quiser, poderá brincar livremente pelos espaços da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luz negra; - Lápis ou marcadores fluorescentes; - Papel de cenário; - Fita cola papel; - Círculos de várias cores; - Coluna; - Tablet; - Música clássica contemporânea – <i>Amélie Soundtrack</i>; 	<p>círculos fluorescentes que fazem o caminho até à arrecadação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • E quando chegam a este espaço? <p>- Como é que as crianças desenham?</p> <ul style="list-style-type: none"> • No papel que se encontra na vertical • Na horizontal • Nos dois? Dá continuação do horizontal para o que está na vertical (vice-versa)? <p>- Registos fotográficos e/ou videográficos.</p>
--	--	---	---	--

Planificação 4 de janeiro de 2022 - 4.ª feira

<p align="center">10h15 – 11h15</p> <p>Atividade orientada</p>	<p>- Estimular o gosto por explorações sensoriais de forma lúdica;</p> <p>- Promover na(s) criança(s) a curiosidade e o espanto – pelas características da cor fluorescente;</p> <p>- Estimular na(s) criança(s) as possibilidades de movimento do seu corpo (movimentos altos, médios e baixos);</p> <p>- Desenvolver a coordenação das suas ações corporais (andar, agachar/saltar, dobrar/esticar,</p>	<p>- Após a canção dos bons dias (no decorrer do snack), e ainda com as crianças sentadas no tapete, a interveniente começará por dialogar com as crianças questionando se se lembram do que fizeram no dia anterior.</p> <p>Interveniente: “<i>Quem é que se lembra do que fizemos ontem?</i>”; Crianças: (silêncio) ... “<i>Eu</i>” ... “<i>Não sei</i>” ... “<i>Eu não</i>”;</p> <p>- Neste momento, poderão suceder dois momentos distintos:</p> <p>1. Se não obtivermos respostas ou se todas as crianças disserem que não se lembram, iremos estabelecer um diálogo a partir das fotografias dos registos do dia anterior (1);</p> <p>2. Se alguma das crianças disser que se lembra será questionado:</p> <p>Interveniente: “<i>Então X (nome da criança) queres dizer o que estivemos a fazer?</i>”; Crianças: (silêncio) ... “<i>Estivemos a pintar</i>”; <i>Interveniente:</i> “<i>Muito bem X! Estivemos a pintar com muitas cores!</i>”;</p> <p>(1) <i>Interveniente:</i> “<i>Eu e a Beatriz trouxemos-vos umas fotografias. Quem é que nos sabe dizer o que vê nesta fotografia?</i>”; Crianças: (silêncio) ... “<i>somos nós</i>” ... “<i>É a/o X (nome da criança)</i>” ... “<i>estamos a pintar</i>”; Interveniente: “<i>Isso mesmo! Hoje não vamos pintar, mas vamos para a Piazza. O que é que vocês gostavam de fazer lá?</i>”</p>	<p>Espaços da instituição:</p> <p>- [REDACTED];</p> <p>Recursos:</p> <p>- Pulseiras fluorescentes;</p> <p>- Fita cola;</p> <p>- Película espelhada;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Coluna;</p> <p>- Tablet.</p>	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <p>- Quais são as reações das crianças quando deparadas com a provocação?</p> <p>- Como é que a criança participa na proposta?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dança? Salta? Fica apenas a observar? <p>- Como é que a criança interage na proposta?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozinha? Em pares? Em pequeno grupo? Com o adulto? <p>- Como se expressa relativamente ao que vê e explora?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem verbal? • Linguagem não verbal?
---	---	---	--	--

	<p>levantar/baixar, ritmo rápido/lento);</p> <p>- Despertar diferentes sensações à(s) criança(s).</p>	<p>Crianças: (silêncio) ... “brincar” ... “correr” ... “dançar”;</p> <p>Interveniente: “Tantas coisas! Podemos fazer muitas coisas na Piazza, não é verdade?”;</p> <p>Crianças: (silêncio) ... “sim”;</p> <p>Interveniente: “Então agora que falámos um bocadinho, todos os meninos vão brincar e depois vamos chamar 8 meninos para irem conosco para a [REDACTED]. Está bem? Agora só vamos chamar 8 meninos, mas vão todos. Combinado?”;</p> <p>Crianças: (silêncio) ... “sim” ... “Eu quero ir”;</p> <p>Interveniente: “Então podem ir brincar e depois nós chamamos os meninos que vão conosco”.</p> <p>- Após o primeiro grupo estar formado, este em conjunto com as intervenientes, irá pelo elevador até à [REDACTED]. Já na entrada desta, as intervenientes irão colar (com fita cola) pulseiras fluorescentes na roupa das crianças. Após todas estarem todas prontas, será aberta a porta da [REDACTED] para iniciar a provocação, com a finalidade de provocar o espanto e a curiosidade do grupo de crianças.</p> <p>- Neste espaço estará projetado uma compilação de vários vídeos de dança com luzes fluorescentes. Após as crianças entrarem neste espaço, iremos observar as suas reações e num momento posterior, interagir com estas.</p> <p>- Nesta proposta o grupo terá total autonomia para conduzir as suas explorações, pelo que a nossa observação será maioritariamente direta, de forma a conseguirmos observar e registar as explorações das crianças.</p>	<p>- Registos fotográficos e/ou videográficos.</p>
--	---	--	--

Anexos

Anexo 1 – Registo de observação

Data:	4 de janeiro de 2023
Local:	Sala ■■■■
Momento:	Exploração entre pares no espaço das construções
<p>Observação: (excerto da observação) “Quando duas crianças passaram por baixo do túnel feito com as caixas e, quando uma delas se apoiou em algumas caixas, estas caíram. Uma segunda criança aproximou-se das caixas que caíram e começou a sobrepor-las, a primeira criança foi buscar o degrau (mini-escadote) para ajudar a outra criança a sobrepor mais caixas.”</p> <p>Implicações Pedagógicas: Através deste momento observado, é possível perceber que a segunda criança quis encontrar uma resposta após observar a queda das caixas; a primeira criança para ajudar esta segunda criança, recorre ao degrau para, em conjunto, construir “uma torre” (como referido pelas mesmas). Neste sentido, consideramos importante e pertinente proporcionar mais momentos de interação e interajuda entre pares, para que juntos consigam ultrapassá-los distintamente.</p>	

Tabela 2 – Registos mais relevantes no decorrer das observações.

Nota: Grelha a ser preenchida no final das explorações.

ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE NOVEMBRO DE 2022

A presente reflexão de Prática Pedagógica em contexto de Creche é referente à minha semana como interveniente. Esta decorreu de 21 a 23 de novembro e, em simultâneo, a minha colega de Prática Pedagógica esta semana ficou como observante.

Iniciámos a semana com a celebração do Dia do Pijama. Este coincide com a celebração do Dia Internacional dos Direitos da Criança (20 de novembro). Com a celebração deste dia promove-se a solidariedade e a educação, bem como, para as crianças, se proporciona o desenvolvimento “harmonioso da sua personalidade” e se promove momentos de aconchego e conforto (Unicef, 2019, p. 6). Na instituição é comum que as crianças e os profissionais venham vestidos a rigor, com pijamas fofinhos e divertidos, assim como com pantufas. Foi um dia diferente, de leveza e recheado de brincadeiras. Num momento inicial, as crianças da sala [redacted], brincaram na sala com as luzes que foram estendidas perto do espaço do tapete, bem como saltaram no trampolim, em pares ou individualmente. Posteriormente, foram adicionadas almofadas compridas, nas quais as crianças se deitaram e confortaram. Mais adiante, o grupo foi para a sala polivalente, assim como o grupo da Sala [redacted], para brincarem livremente nesta.

Na segunda-feira, no horário indireto (das 14h às 14h45), conversámos com a Educadora [redacted] sobre a planificação para a semana que estava a decorrer. Para esta semana tínhamos como objetivo trabalhar a motricidade grossa e fina do grupo, no entanto a Educadora achou mais pertinente que continuássemos o miniprojecto do Leão, e assim o fizemos.

Na terça-feira, em pequeno grupo (5 crianças), com o foco de que “a criança escolhe o que quer fazer e, entre elas, há um clima de cooperação e apoio” (Louro, 2013, p. 18), dirigimo-nos ao *atelier* de Artes com a intenção de que a “criança tem o principal papel no processo de aprendizagem” (Louro, 2013, p. 17). Assim sendo, questionamos sobre o que tínhamos explorado na semana anterior, o *playground* da Savana, a projeção desta, assim como o desenho do leão. Aquando desta pergunta e não obtendo respostas, percebi que não tinha ficado consolidado na totalidade o que tinha sido feito anteriormente, assim sendo voltamos a ver o vídeo com o grupo e recorremos a um livro sobre os animais que estava no *atelier* [redacted]. No decorrer da visualização, ia registando observações e as interações das crianças, como por exemplo, a identificação, por parte do José, de todos os animais que apareciam no vídeo, assim como as intervenções,

Pilar: “Leão!”

António: “ Estão a dormir.” (quando apareceram os leões deitados)

Interveniente: “O que estão a ver?”

Amélia: “Árvores!”

Hilário: “Não tem folhas, tem poucas!” (quando, no vídeo, aparece uma árvore sem folhas, no entanto o chão está revestido de folhas)

Hilário: “É a selva!”

No momento em que falámos com a Educadora, para lhe dar um *feedback* sobre como tinha decorrido a proposta no *atelier*, concluímos que estavam a demonstrar interesse, não só no leão como também nos restantes animais da Savana.

De modo geral penso que deveríamos, com este indutor - O Leão, ter seguido outro rumo. Como falado com a Educadora, deveríamos ter pedido a colaboração das crianças para a realização do *playground*, para a recolha de material para este, bem como para a pesquisa de como é o habitat do Leão, pois com a promoção da “participação ativa das crianças no processo de tomada de decisões em relação às suas próprias aprendizagens” estão a construir o seu próprio conhecimento (Jorge, 2013, p. 5).

Na quarta-feira, na sala polivalente e com todo o grupo - contrariamente ao planificado, fizemos uma “Box Day”, colocando o número de caixas suficientes para cada criança e ainda sobrando algumas. Esta proposta tinha como objetivo a exploração livre das caixas e, como intencionalidades a expansão da independência das crianças; o incentivo à vulnerabilidade visual e auditiva; o desenvolvimento da motricidade; bem como a capacitação da “imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social” (Assis, 2017, p. 126). Na intenção de promover a imaginação e a criatividade, estas foram visíveis quando as crianças fizeram um túnel com as caixas e passaram por dentro destas ou se colocaram dentro das caixas ou quando, uma das crianças (Leonardo), de uma caixa afirmavam ser um carro, quando esta levava uma criança ou um autocarro quando levava várias crianças.

Na generalidade as crianças estiveram muito envolvidas, no entanto e não tendo sido transmitido pelas crianças, acho que deveríamos ter mais quantidade de caixas distribuídas pela sala, bem como mais tamanhos de caixas.

Em síntese, as semanas têm sido agradáveis, a nossa interação com as crianças da sala *Dalí* está a cada dia mais sólida; aos poucos vamos intervindo em momentos de transição, por exemplo na hora do snack, ou damos indicação para que o grupo se sente no tapete ou informamos que o snack está na mesa; e temos saído um pouco mais da nossa zona de conforto para planificar propostas que sejam do interesse e das necessidades do grupo.

Referências Bibliográficas:

- Assis, M. R. (2017). O lúdico no processo do desenvolvimento da imaginação e criatividade na criança. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. 3(2). 113-130. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Jorge, M. L. (2013). *Trabalho de Projeto: a promoção da participação ativa das crianças*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Louro, D. A. F. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças*. [Dissertação de mestrado].
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao_dos_direitos_da_crianca.pdf.

ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE JANEIRO DE 2023

Foi proposta a realização de uma reflexão individual que retratasse algumas das situações que ocorreram nos dias 03 e 04 de janeiro no Contexto da Prática Pedagógica. Esta inserida no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche.

Esta foi a semana de regresso após a interrupção para a celebração das festividades de final de ano e, a receção por parte das crianças foi maravilhosa, as crianças receberam-nos de braços abertos e com entusiasmo notável. Nesta semana de intervenção cumpro o papel de interveniente e a minha colega desempenhou o papel de observante.

Nesta tínhamos planificado diferentes propostas que acabámos por não aplicar, pois, por lapso, não tínhamos colocado na rotina da planificação a aula de música com o Atelierista, na manhã de terça-feira, e daí não iríamos conseguir realizar ambas as propostas, as que tínhamos planificado e, em simultâneo, a aula de música. Assim sendo, optámos por realizar apenas uma das propostas planificadas – a proposta das caixas de papel no espaço das construções. Esta ocupou a rotina dos dois dias de intervenção. Nesta semana de Prática Pedagógica surgiram diferentes momentos relevantes nos diversos espaços da sala, no entanto irei refletir sobre os momentos nos quais estive presente e/ou tive intervenção.

Na sala [REDACTED] no espaço das construções, retirámos os materiais lúdico-pedagógicos pertencentes a este e colocámos somente caixas de papel, de tamanhos semelhantes e de cor única, para que não houvesse ruído visual neste espaço. Manipulamos o espaço deste modo pois, como afirma Leal *et al.* (2018), os diferentes espaços da sala devem ter flexibilidade e possibilidade de serem remodelados. Assim, quando o grupo, na terça-feira, entrou na sala deparou-se com uma casa feita de caixas de papel, no qual as crianças conseguiam “entrar”. Deixámo-los explorar livremente e observar a construção, “entrar” na casa, desconstruir e construir, “criando condições favoráveis para que possa descobrir por si só.” (L’Ecuyer, 2017, p.61). Percebemos, ao longo dos dois dias de intervenção, que, como afirma L’Ecuyer (2017), não é necessário provocar o grupo com elementos “extraordinários e espetaculares” (L’Ecuyer, 2017, p.61) e que se torna mais rico se o fizermos com elementos do seu quotidiano para que façam usufruto da sua imaginação.

No decorrer das explorações neste espaço, com a ajuda da Educadora, colocámos alguns limites – ajudar os amigos nas suas construções; não chutar as caixas; não se sentar nas mesmas; valorizar o que está a ser ali construído, em grande grupo e/ou em pequeno grupo. Permitimos-lhes que fossem os protagonistas ativos do espaço, bem como das suas aprendizagens, questionando-lhes o que gostariam de construir com as caixas de papel, obtivemos respostas diversas: “quero fazer uma torre” (Lourenço; Santiago; Leonardo); “uma casa” (diversas crianças); “agora um cão e depois um golfinho” (Lourenço); “quero fazer um gatinho, ajudas?” (Lourenço).

Como L’Ecuyer (2017) alega devemos deixar que as crianças se posicionem, que tenham atitude, bem como possibilidade de serem criativas, que sejam “motivadas pela sua curiosidade, pela vontade de explorar e pela alegria da sua auto-realização.” (L’Ecuyer,

2017, p.62). Assim, a proposta teve protagonismo também no decorrer da manhã de quarta-feira. Chegámos à sala e, tal como no dia anterior, havia uma construção feita com as caixas de papel no espaço das construções, um túnel em direção à parede espelhada deste mesmo espaço. Esta construção não aguentou muito tempo, no entanto foi significativa para que, das poucas crianças que viram a mesma, algumas delas pedissem ajuda para a construção de um túnel.

Em determinado momento da exploração, e já a meio da manhã, o Lourenço após ter ido buscar uma cadeira e, posteriormente, o banco da sala pediu-me ajuda para colocar caixas no topo da torre. Inicialmente coloquei-as, mas, após uma dica da Educadora, fui com o mesmo e com o Leonardo, uma criança que estava também empenhada na exploração destas caixas, à procura de algo que nos fizesse chegar ao topo da torre,

Interveniente: *“O que vamos procurar?”*

Lourenço: *“Não sei”*

Leonardo: *“Para chegar lá mais acima”*

Interveniente: *“E o que será maior que o banco que temos na sala?”*

Lourenço: *“Um banco grande assim.”*(levantando o braço)

Interveniente: *“Onde haverá um?”*

Leonardo : *“Ali”* (apontando para a arrecadação)

(Já na arrecadação)

Leonardo : *“Não há”*

Lourenço: *“O escadote”*

Interveniente: *“Queres levar o escadote para experimentar?”*

Levámos, pelos três, o escadote para a sala e foi delicioso ver o entusiasmo dos demais com o novo elemento. Voltámos a impor limites – subir um de cada vez; subir o escadote agarrando com as duas mãos; lá em cima, não largar o escadote; não haver nenhuma criança em baixo do escadote; estar a agarrar, de modo que a criança sentisse a segurança. Na sala, com o escadote, continuámos a construir torres, no entanto houve um momento que as crianças só queriam subir e descer as escadas, então assim o fizeram.

Esta semana potenciou e despertou vivamente, nas crianças, a imaginação, a curiosidade, a criatividade, a autonomia, a confiança, bem como o trabalho em pequeno e/ou em grande grupo. Decorreram, como supramencionado, diferentes momentos relevantes nos diversos espaços da sala e foi tão agradável de observar o grupo realmente envolvido nos mesmos, cada criança estava a experienciar realmente o que estava a fazer. Como a Educadora Ema falou connosco e após o grupo estar mais coeso e de ser possível conhecermos melhor os seus interesses e as suas necessidades, esta semana sim foi mais apelativa, dinamizámos mais confiantes, mais certas ainda que no meio de incertezas, pelos ajustes que foram feitos. A cada semana temos crescido mais e estamos mais conscientes do nosso papel enquanto futuras Educadoras.

Referências Bibliográficas:

L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade* (1). Planeta.

Leal, F. L. A., Boito, C., & Lima, M. B. B. S. (2018). Unidade Académica de Educação Infantil da UFCG: Espaço de Diálogos, Construção de Saberes e Formação Docente. *Laplage em Revista*, 4 (n.Especial), 102-114.

ANEXO VII – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE MARÇO DE 2023

A presente reflexão destina-se à descrição de diferentes propostas educativas e posterior análise dos aspetos mais e menos bem conseguidos destas, considerando o que alteraria caso as realizasse de novo. Esta reflexão é referente à semana de 20 a 22 de março - segunda semana de intervenção - e focar-se-á na primeira intervenção individual. Tendo sido a minha primeira intervenção individual na sala [REDACTED] naturalmente, levou a algum nervosismo.

Nesta semana de prática pedagógica, delineamos diversas propostas educativas que considero que foram bem conseguidas, tendo sido esse o *feedback* da avaliação oral que tivemos em grande grupo, com as crianças. Ainda assim, algumas das intencionalidades educativas foram sendo alteradas no decorrer das propostas educativas, visto que o interesse ou necessidades das crianças se alteraram no decorrer da sua realização.

Na semana anterior, em reunião com o grupo da sala de Pessoa, planificou-se que, nesta semana, iríamos construir uma tenda no pinhal e “acampar”. Assim sendo, na segunda-feira, após a leitura da história “O que fazer com uma ideia?”, de Kobi Yamada, duas crianças, a Matilde e a Alexandra conversaram comigo sobre o que faríamos de seguida, (*excerto do diálogo*)

Matilde: “Sabes o que poderíamos fazer no pinhal?”

Interveniente: “Não sei, diz-me o que estás a pensar.”

Matilde: “Podíamos levar umas folhas para desenhar a tenda.”

Alexandra: “E depois podíamos ir apanhar paus para fazer a tenda.”

Interveniente: “Vocês gostavam de fazer isso?”

Matilde e Alexandra: “Sim!”

Interveniente: “Parece-me uma excelente ideia, vamos!”

(*continuação do diálogo*)

e em saberem o que estava planeado, a sua ideia foi ao encontro do que tinhas planeado para o que se sucederia. Fomos para o pinhal, desenharam as suas ideias de tenda e, posteriormente, apresentaram a sua ideia e, como afirma Oliveira e Milhano (2010), “encontrar significado nas obras de arte envolve uma grande capacidade de pensar.” (p. 37), tendo assim confiança na construção de “significados a partir da arte.” (*Ibidem*, 2010, p. 38), bem como em desenvolver a habilidade “de pensar e comunicar.” (p.38). Em harmonia com Neto e Lopes (2017), as crianças precisam de “contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (p.77).

Neste sentido e relativamente à proposta educativa que decorreu no pinhal, elaboração da tenda no pinhal, a utilização deste foi oportuna tendo em conta a multiplicidade de aprendizagens que este ambiente oferece às crianças, a possibilidade de estas explorarem e brincarem livremente no exterior.

Uma das minhas mais evidentes fragilidades, e que senti durante esta semana, sobretudo na minha intervenção de segunda-feira, é a falta de estratégias de questionamento aquando de um diálogo com as crianças, sendo que este é um processo natural e de

curiosidade das mesmas. Galego (2014) afirma que “é necessário que, o(a) Educador(a)/Professor(a), em primeiro lugar, saiba quais os seus desejos, os seus objetivos e as suas angústias.” (p. 15) para, posteriormente, estar pronto para o questionamento. Tenho noção que questionar, assim como dialogar é importante para as crianças, visto que a comunicação, tal como afirma Antão (1999), citado por Galego (2014), é “na verdade tudo o que existe de concreto ou abstracto, de real ou irreal, de objectivo ou subjectivo” (p. 45), e que, considerando as particularidades de comunicar, por exemplo no contexto do processo de ensino-aprendizagem, “importa que o docente assuma perante os seus alunos e as suas práticas pedagógicas uma atitude de observação, escuta ativa e questionamento.” (Galego, 2014, p. 51).

Como referenciado nas OCEPE, é esperado que o “contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 62), escutando cada criança, valorizando a cooperação do grupo, permitindo que cada uma das crianças fale, facilitando a “expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 61), assim, terei que estudar sobre esta temática para que consiga ter mais autenticidade e calma aquando de fazer questões.

Brincar, segundo Rosa (1998) citado por Sarmiento *et al.* (2017) é “importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p. 40). Assim sendo, nesta semana, na quarta-feira, foquei-me em observar as brincadeiras das crianças, visto que fiquei na sala com as crianças que não foram à piscina. Decorreram diversos momentos de brincadeira, quer com a elaboração de aviões de papel e, posteriormente, brincadeira utilizando os mesmos; quer na exploração na área da areia; quer na área das construções. “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade” (p. 41), assim e com a realização dos aviões, deu possibilidade às crianças de imaginarem toda uma narrativa, imaginando “as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados” (Oliveira, 2011, p. 10).

Considero que foi uma semana positiva. Consegui demonstrar uma postura calma e assertiva, nos momentos em que assim era necessário. As propostas educativas foram enriquecidas pela vontade de fazer e pela vontade explorar do grupo de crianças da sala Pessoa, contribuindo assim para o sucesso das mesmas.

A planificação, para a próxima semana, surgiu da festividade a ser celebrada brevemente, do interesse do grupo de crianças da sala Pessoa na realização de uma caça ao tesouro, assim como do diálogo com a Educadora Mónica para a possível realização da Oficina de Inglês.

Referências Bibliográficas:

Galego, C. M. M. (2014). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação do Mestrado]. Universidade dos Açores.

Neto, C., Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais: CERCICA, CRL.

Oliveira, M. & Milhano, S. (2010). *As artes da educação: Contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. Folheto.

Oliveira, R. M. M. A. (2011). *Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação*, Revista de Educação Pública (20)43, p. 298-305.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a06.pdf>

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

ANEXO VIII – PORTFÓLIO DO FILIPE

- A DEFINIÇÃO DE PORTFÓLIO PELO OLHAR DO FILIPE



"Interveniente: O que é um portfólio?"

Filipe: *é uma coisa onde se guarda desenhos , folhas.*

Interveniente: E mais?

Filipe: *Só.*

Interveniente: Só isso? Ok, e tem identificação?

Filipe: *Que é que é isso?*

Interveniente: Identificação é para se saber de quem é o portfólio. Este portfólio tem identificação? Nós sabemos de quem o portfólio?

Filipe: *É meu! As fotos dizem que é meu."*

(09/05/2023)

- CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO



- REGISTO SOBRE O PROJETO COMO PODEMOS FAZER UMA CABANA NO PINHAL?

TENDA



- REGISTO SOBRE A HISTÓRIA “O ELEFANTE DIFERENTE” (EXEMPLO)

O ELEFANTE DIFERENTE (QUE ESPANTAVA TODA A GENTE)



A história narrada por ti
e pelos teus amigos



A documentação dos vossos
trabalhos

Contextualização

As propostas da 10.^a semana de Prática Pedagógica, decorrerão de 6 a 8 de novembro. Estas estarão centradas num trabalho de projeto que iremos dar início, e que, posteriormente, será intitulado pelo grupo de crianças.

Das propostas educativas planificadas para a presente quinzena, salientamos a conclusão dos monstros de sopro, dado o interesse do grupo de crianças. Evidenciamos também o início do trabalho de projeto educativo, com o diálogo sobre o que sabem sobre a horta já existente no espaço exterior da Instituição; sobre o que gostavam de saber e como o vamos descobrir.

Mesquita-Pires (2018, p. 49) refere que, foram vários os pedagogos que influenciaram a Metodologia de Trabalho de Projeto, entre os quais destaca *Montessori*, *Dewey* e *Decroly*. No Trabalho de Projeto, a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e é observado um envolvimento consoante os seus interesses. Nesta metodologia, a criança decide o que quer fazer e como quer partilhando com o educador responsabilidades nas aprendizagens e nas conquistas.

Como referido por Vasconcelos *et al.* (2012, citando por Leite *et al.*, 1989, p. 140), o Trabalho de Projeto trata-se de uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Na semana que terminou, realizámos as Broas referentes ao Dia de Todos os Santos. Para a confeção destas foi pedido às crianças que trouxessem alguns ingredientes, por exemplo ovos e batatas. No dia 30 de outubro, quando confecionamos as Broas, utilizou-se os ingredientes trazidos previamente pelo grupo de crianças, assim como foi utilizado o fruto do limoeiro que há na Horta da instituição. Após observarmos o entusiasmo da criança que foi colher os limões, percebemos que este poderia ser um mote para iniciarmos este trabalho de projeto que privilegia a realização da horta. Assim, no decorrer das próximas semanas (à exceção da semana de 13 a 15 de novembro), iremos planificar propostas educativas que respondam aos interesses e às necessidades das crianças, bem como ao trabalho de projeto da Horta.

Planificação da semana de 6 a 8 de novembro

Planificação: 6 de novembro de 2023 (segunda-feira)		
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas	
Horas: 13h40 – 15h15 Momentos: <ul style="list-style-type: none"> o Canção de Boa Tarde; o Proposta orientada. 	- Dialogar sobre as próprias produções e do grupo; - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção, como apreciação das suas produções; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Reconhecimento das partes constituintes do corpo; - Colaborar em propostas de pequenos grupos, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.	
	Descrição da proposta	Recursos
	Após a canção de <i>Boa Tarde</i> e do diálogo sobre o almoço, apesar de já ter passado a festividade “Halloween”, e dado o interesse do grupo de crianças, irão terminar a proposta educativa iniciada no dia 31 de outubro, a realização dos monstros do sopro.	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala ou sala polivalente.

		Materiais: - Pinturas dos monstros do sopro.
Planificação: 7 de novembro de 2023 (terça-feira)		
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas	
Horas: 11h15 – 11h50 Momento: Propostas educativas	Estimular curiosidade e criar o desejo de participar; - Desenvolver nas crianças a capacidade de atenção/concentração. - Promover o interesse por ouvir histórias; - Proporcionar o contacto com livros de forma a descobrir o prazer da leitura; - Reconhecer e distinguir os sons produzidos por diferentes animais; - Identificar e explorar o nabo, usando os sentidos – tato.	
	Descrição da proposta	Recursos
	Após um momento de brincadeira, uma das mestrandas irá chamar as crianças com base em alguma das estratégias a que temos recorrido desde o início da Prática Pedagógica. De seguida, já na sala, será pedido ao grupo que se sentem no alfomado. Como forma de provocação, iremos reproduzir o som de alguns animais presentes na história (a partir do computador) e questionar: “Vocês também estão a ouvir estes sons?”	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala.

	<p>“Conhecem estes sons?”</p> <p>“X, que animal é que faz este som?”</p> <p>“Conhecem alguma história com estes animais?”</p> <p>“Será que esta história é sobre animais?”</p> <p>Após escutarmos algumas respostas, iremos colocar no centro do tapete a “caixa das surpresas”, que terá no seu interior um nabo, e será pedido ao chef e ao ajudante do dia que, através do tato, tentem adivinhar. Depois das crianças adivinharem que vegetal é este, iremos questionar:</p> <p>“Então, já ouvimos os sons de alguns animais e agora descobrimos que a nossa “caixa das surpresas” tinha um nabo. Alguém conhece alguma história com animais e um nabo?”</p> <p>“Será que algum destes animais gostava de comer nabos?”</p> <p>Posteriormente, iremos contar a história <i>O Nabo Gigante</i> com recurso ao “estendal de histórias”. Enquanto uma das mestrandas conta a história, a outra mestranda estará a colocar as imagens de acordo a sequência dos diferentes momentos da história.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O Nabo Gigante</i> de Alexis Tolstoi; - Imagens próximas à realidade das personagens da história e dos legumes presentes na mesma; - Fio de sisal ou outro tipo de fio; - Molas.
--	--	--

Horas/Momento	Intencionalidades Educativas
----------------------	-------------------------------------

<p>Horas: 13h40 – 15h15</p> <p>Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Propostas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o gosto pela música e o acompanhamento de canções com expressividade: a música <i>Boa Tarde</i>; - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver na criança a capacidade de esperar pela sua vez na intervenção em diálogos; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitude de partilha; - Promover a voz e agência das crianças; - Utilizar os cubos de ligação de forma lúdica para facilitar a compreensão da história; - Desenvolvimento da coordenação fina ao encaixar os cubos. 			
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descrição da proposta</th> <th>Recursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Após um momento de brincadeira, uma das mestrandas irá chamar as crianças com base em alguma das estratégias a que temos recorrido desde o início da Prática Pedagógica.</p> <p>De seguida, já na sala, iniciaremos um brainstorming sobre a horta já existente no espaço exterior da instituição. Ao longo do mesmo iremos fazer algumas questões como:</p> <p>“O que é que sabem sobre a nossa horta?”</p> <p>“O que é que temos na nossa horta?”</p> <p>“O que gostavam de saber?”</p> <p>“Como vamos descobrir?”</p> </td> <td> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O Nabo Gigante</i> de Alexis Tolstoi; - Quadro de giz/branco; - Giz/caneta do quadro branco. </td> </tr> </tbody> </table>	Descrição da proposta	Recursos	<p>Após um momento de brincadeira, uma das mestrandas irá chamar as crianças com base em alguma das estratégias a que temos recorrido desde o início da Prática Pedagógica.</p> <p>De seguida, já na sala, iniciaremos um brainstorming sobre a horta já existente no espaço exterior da instituição. Ao longo do mesmo iremos fazer algumas questões como:</p> <p>“O que é que sabem sobre a nossa horta?”</p> <p>“O que é que temos na nossa horta?”</p> <p>“O que gostavam de saber?”</p> <p>“Como vamos descobrir?”</p>
Descrição da proposta	Recursos			
<p>Após um momento de brincadeira, uma das mestrandas irá chamar as crianças com base em alguma das estratégias a que temos recorrido desde o início da Prática Pedagógica.</p> <p>De seguida, já na sala, iniciaremos um brainstorming sobre a horta já existente no espaço exterior da instituição. Ao longo do mesmo iremos fazer algumas questões como:</p> <p>“O que é que sabem sobre a nossa horta?”</p> <p>“O que é que temos na nossa horta?”</p> <p>“O que gostavam de saber?”</p> <p>“Como vamos descobrir?”</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O Nabo Gigante</i> de Alexis Tolstoi; - Quadro de giz/branco; - Giz/caneta do quadro branco. 			

	Ao longo deste diálogo iremos registar as respostas dadas pelas crianças no quadro de giz/branco, sendo que posteriormente iremos passar este registo para um papel de cenário (com ilustrações) para afixar numa das paredes da sala.	
Planificação: 8 de novembro de 2023 (quarta-feira)		
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas	
Horas: 11h10 – 11h50	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o espírito de interajuda e o sentido de responsabilidade; - Fomentar a voz ativa das crianças na planificação; - Promover o enriquecimento do vocabulário das crianças, introduzindo nomes de vegetais e termos relacionados. - Identificar e recordar os tipos de vegetais e árvores de fruto que estão na horta; - Promover a consciência ambiental, mostrando às crianças de onde vêm os vegetais e como são cultivados. 	
Momentos:	Descrição da proposta	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> o Canção de <i>Boa tarde</i>; 	Após um momento de brincadeira, uma das mestrandas irá chamar as crianças com base em	Humanos: - Educadora;

<ul style="list-style-type: none"> o Proposta orientada. 	alguma das estratégias a que temos recorrido desde o início da Prática Pedagógica. De seguida, já na sala, será pedido ao grupo que se sentem no almofadão. Posteriormente iremos questioná-los sobre o que tivemos a fazer no momento de manhã, o diálogo sobre a horta, de forma conseguirmos dar um mote para a planificação com o grupo de crianças de como iremos fazer a identificação do vegetais e árvore de fruto (limoeiro) já presentes na horta. Antes do diálogo sobre a horta iremos delegar a tarefa ao chefe e ajudante do dia que registem a conversa que se irá suceder. Para este registos iremos dar a cada criança uma prancheta, uma folha branca e lápis.	- Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala; Materiais: - Quadro de giz/branco; - Giz/branco; - Prancheta; - Lápis; - Folhas A4.
---	--	---

Horas/Momento	Intencionalidades Educativas
----------------------	-------------------------------------

<p>Horas: 13h40 – 15h15</p> <p>Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Proposta orientada 	- Promover a voz e agência das crianças.	
	Proposta	Recursos
	No momento da tarde iremos dar continuação à realização da proposta da manhã.	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestradas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos referidos pelas crianças do grupo.
Avaliação:		
<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestranda. <p>Como avaliam?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através de registos de observação e registos fotográficos e videográficos. <p>O que avaliam?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é observável o envolvimento e o interesse das crianças nas propostas? - Quais as propostas que mais gostaram e em quais sentiram mais dificuldades? Porquê? (em diálogo com o grupo); - Quais as aprendizagens das crianças? (em diálogo com o grupo). 		

Contextualização

As propostas para a 12.^a e 13.^a semanas de Prática Pedagógica decorrerão de 4 a 6 de dezembro e de 11 a 13 de dezembro. Nesse período, concentrar-nos-emos na continuação de dois projetos em curso, nomeadamente, o Projeto *Agricultores de palmo e meio* e o Projeto sobre as notícias. Além disso, daremos continuidade à temática do Natal, uma vez que as crianças já a têm mencionado frequentemente durante os diálogos em grande grupo, no tapete.

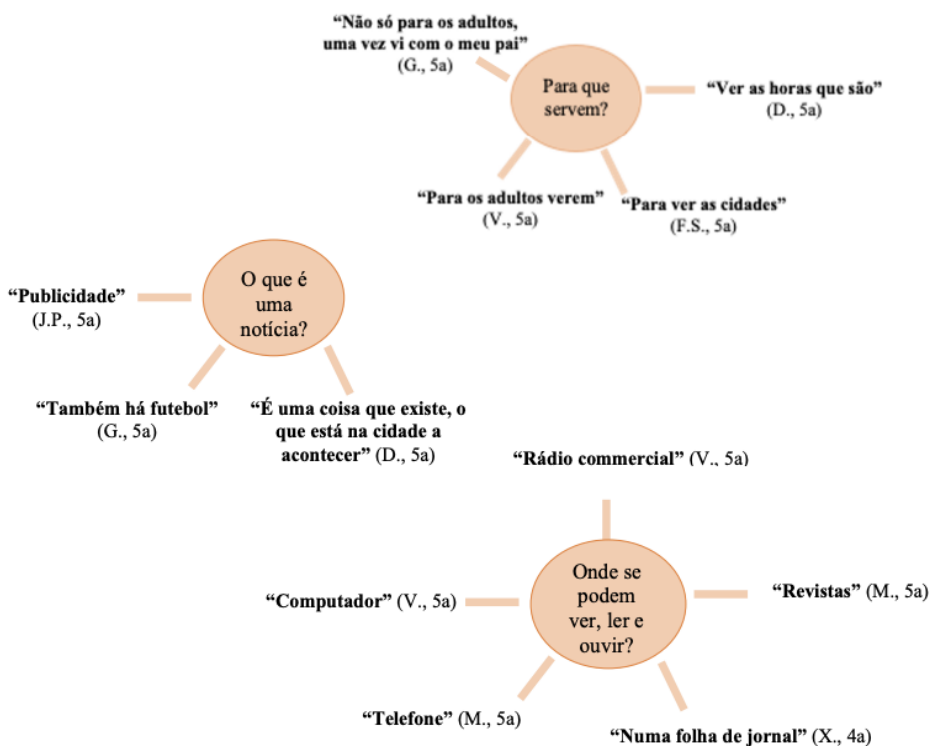
Na presente contextualização, das propostas educativas planificadas para esta quinzena, salientamos a continuação do Projeto sobre as notícias e as propostas referentes ao Natal.

O projeto referente às notícias surgiu quando percebemos que as crianças sentiam a necessidade de falar e de partilhar notícias que surgiam no jardim de infância e/ou durante os momentos fora deste. Como afirma Nobrega (2020), “A notícia é um género jornalístico que se caracteriza por conter um conjunto de dados fundamentais e relata acontecimentos de interesse geral” (p. 36). De acordo com Fontcuberta (2010, citado por Nóbrega, 2020, p. 37), as características de uma notícia são: a *atualidade*, a *veracidade*, a *periodicidade* e o *interesse público*.

De acordo com diversos autores (Pereira et al., 2015; Direção-Geral da Educação, s.d.; Lopes Da Silva et al., 2016), na Educação Pré-Escolar, é por meio da educação para a cidadania que se inicia a formação de cidadãos mais envolvidos no mundo que os rodeia. Como defende a Direção-Geral da Educação (s.d.) “A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania”, incluindo a educação para os *media*. Neste sentido, as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) corroboram o referido, afirmando que,

A educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia a dia (p. 40).

Após a decisão de iniciar este projeto, o grupo de crianças foi questionado sobre o que já sabiam sobre as notícias. Para facilitar a recolha destes dados, optámos (par pedagógico) por colocar-lhes as seguintes questões: “O que é uma notícia?”, “Para que servem?”, “Como se chamam as pessoas que as fazem?” e “Onde se podem ver, ler e ouvir?”. Percebemos que algumas crianças sabiam “muitas coisas” sobre as notícias e mostraram um grande interesse em partilhá-las com o grande grupo, p.e.:



No decorrer desta quinzena, considerando este grande interesse e a sugestão de uma das crianças de "podemos desenhar um jornal" (V., 5a), iremos dar continuidade a este projeto questionando o grupo de crianças sobre o que querem saber e onde podem encontrar respostas.

Relativamente às propostas referentes ao Natal, conforme mencionado anteriormente, durante um dos momentos em que partilharam as suas notícias, algumas crianças referiram que já tinham montado ou tencionavam montar a sua árvore de Natal, assim como preparar a mesa para a celebração desta época com a família.

Neste sentido, o grupo de crianças foi questionado se também queria ter uma árvore de Natal no Jardim de Infância e o que é que gostavam de ter na árvore da sala, algumas das respostas foram "bolas", "estrelas", "pai natal", "bonecos", "trenó", entre outras. Para que a criança consiga fazer as suas próprias escolhas, elaborar planos e tomar decisões, é essencial que participe ativamente

em todo o processo de aprendizagem. Honmann & Weikart (2004), afirmam que "A criança apresenta as suas ideias e objetivos a implementar; [enquanto] o adulto estimula a criança a refletir e a discutir os seus planos" (p. 291).

Planificação da semana de 4 a 6 de dezembro

Na manhã do dia 4 de dezembro, iremos apresentar ao grupo de crianças a curta-metragem *What would Christmas be without love?*. Uma história sobre um ouriço, que explora o poder do amor, da empatia, da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, de acreditarmos em nós mesmos e no bem dos outros. Por mais intransponível que pareça um obstáculo, o amor encontra sempre o seu caminho.

Planificação: 4 de dezembro de 2023 (segunda-feira)	
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas
Horas: 13h40 – 15h15	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a voz e agência das crianças; - Dialogar sobre as próprias produções e do grupo; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Colaborar em propostas de pequenos grupos, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final; - Utilizar imagens para facilitar a compreensão da história; - Promover nas crianças a capacidade de atenção/concentração; - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção, como apreciação das suas produções; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

Momentos: o Proposta orientada.	- Desenvolver da motricidade fina.	
	Descrição da proposta	Recursos
	Após a canção de <i>Boa Tarde</i> será feita a partilha do que foi o almoço. Posteriormente, em simultâneo, as crianças estarão envolvidas nas diferentes propostas planificadas. Relativamente ao Natal, em pequenos-grupos, na mesa de trabalho, as crianças com palhas e com fio irão construir estrelas de Natal. <ul style="list-style-type: none"> - Cortar 5 pedaços de palha do mesmo comprimento e enfiar um após o outro num pedaço de fio, posteriormente amarrar as duas pontas para formar um pentágono. - Dobrar o pentágono uma vez para obter 2 triângulos. Dobrar os triângulos e colocar a ponta do triângulo inferior sob a ponta do triângulo superior. - No final, ajustar para obter uma estrela simétrica. 	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala. Materiais: - Palhas; - Fio; - Tesoura; - História <i>Ainda Nada?</i> ; - Base do <i>The story Face</i> ;

	<p>Relativamente ao projeto <i>Agricultores de Palmo e Meio</i>, em pequeno-grupo, uma das mestrands irá questionar se ainda se recordam da história apresentada na semana anterior (mostrando a capa do livro <i>Ainda Nada?</i>), bem como irá questionar as crianças sobre o que está ao seu dispor na mesa (a base para o <i>The story Face</i>).</p> <p>De forma sequencial, para a construção do <i>The story Face</i>, iniciar-se-á pelos olhos, uma vez que cada um representa, respetivamente, as personagens principais e o local onde ocorre a história.</p> <p>“Ainda se lembram quem era a personagem da história?”</p> <p>“Como era esta personagem?”</p> <p>“Onde se passa esta história?”</p> <p>“Então o que é que colocamos aqui?”</p>	<p>- Imagens para o <i>The story Face</i>;</p> <p>- Cartolina branca;</p> <p>- Lápis de carvão;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Caneta de feltro.</p>
--	--	---

	<p>(Nesse momento iremos pedir para procurar as imagens das personagens e do local referidos e colar no respetivo sítio – os olhos).</p> <p>De seguida, irão, com a mestranda, numa cartolina, fazer todo o processo apresentado na história, desde o buraco cavado, ao semear da semente, o regar, a luz e, posteriormente, ao crescimento da mesma.</p>	
Planificação: 5 de dezembro de 2023 (terça-feira)		
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas	
<p>Horas: 11h00 – 11h50</p> <p>Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Proposta orientada. 	<p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</p> <p>- Promover a voz e agência das crianças;</p> <p>- Justificar as suas opiniões, mas também reconhecer e valorizar a dos outros;</p> <p>- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.</p>	
	Descrição da proposta	Recursos

	<p>Após o momento de brincadeira livre no exterior ou na sala polivalente, em simultâneo, as crianças estarão envolvidas nas diferentes propostas planificadas.</p> <p>Com um mini-grupo, uma das mestrandas irá com o mesmo para a sala polivalente e irá dialogar com o mesmo sobre as notícias. Neste momento poderão surgir questões como:</p> <p style="text-align: center;">“O que querem saber sobre notícias?”</p> <p style="text-align: center;">“Como é que podemos saber?”</p> <p>Em simultâneo, com um mini-grupo, irá concluir-se as identificações das hortícolas e das frutas presentes na horta da Instituição, plastificando as que faltam, para que as mesmas fiquem à prova de chuva quando colocadas respetivamente nas hortícolas e das frutas nos canteiros.</p> <p>Este será ainda questionado sobre como colocar as placas de identificação na horta.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala; - Sala Polivalente; - Espaço exterior. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placas de identificação; - Papel de plastificar; - Tábuas de madeira.
--	---	--

	<p><u>Possíveis perguntas a serem colocadas:</u></p> <p style="text-align: center;">“Como podemos colocar as cartolinas que fizeram para identificar as hortícolas e as frutas na horta?”</p> <p style="text-align: center;">“Que materiais podemos utilizar?”</p> <p style="text-align: center;">“Vamos enterrar ou pendurar?”</p> <p style="text-align: center;">“Como podemos pendurar?”</p> <p>As crianças que não estejam envolvidas nas propostas orientadas, poderão brincar nos diferentes espaços da sala.</p>	
--	---	--

Horas/Momento	Intencionalidades Educativas
<p>Horas: 13h40 – 15h15</p> <p>Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Proposta orientada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção, como apreciação das suas produções; - Estimular a realização de tarefas de forma autónoma; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Promover a agência das crianças; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Desenvolvimento da motricidade fina.

	Descrição da proposta	Recursos
	<p>(Em simultâneo, as crianças estarão envolvidas nas diferentes propostas planificadas)</p> <p>Numa das propostas, as crianças irão fazer, com a técnica do sal e das aguarelas, bolas de Natal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenhar, numa folha A4, a bola de Natal; - Por cima do molde, que desenharem anteriormente, irão colocar cola branca na linha exterior da bola; - Ião colocar uma boa quantidade de sal ao longo de toda a linha de cola e deitar fora o excesso de sal; - Ião deitar uma gota de tinta aguarela em cima do sal e observar esta a espalhar-se ao longo da linha de sal. <p style="text-align: center;"><u>OU</u></p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Molde desenhado pelas crianças; - Cola branca; - Sal; - Aguarelas;

	<p>As crianças irão fazer, com a técnica do papel de alumínio, bolas de Natal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cortar um pedaço de papel de alumínio e colar na mesa prendendo-o na mesa; - Pintar, com canetas de feltro, o papel de alumínio; - Fazer o decalque com os moldes feitos previamente pelas crianças; - Retirar e deixar secar. <p>Após as técnicas estarem secas, cada criança, irá cortar a sua bola de Natal e, de seguida, colar em cartolina preta.</p> <p>Na outra proposta, as crianças serão questionadas sobre o que semearam na semana anterior, bem como sobre como irão fazer as respetivas identificações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de alumínio; - Canetas de feltro; - Fita cola; - Cartolina; - Tesouras.
Planificação: 6 de dezembro de 2023 (quarta-feira)		

Horas/Momento	Intencionalidades Educativas				
Horas: 11h10 – 11h50 Momentos: <ul style="list-style-type: none"> Proposta orientada. 	- Promover o interesse por ouvir histórias; - Promover a voz e a agência das crianças; - Justificar as suas opiniões, mas também reconhecer e valorizar a dos outros; - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Desenvolver da motricidade fina.				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descrição da proposta</th> <th>Recursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Após o momento de brincadeira livre no exterior ou na sala polivalente, e já no tapete, dar-se-á início à leitura da história <i>O Natal dos lápis</i>, de Drew Daywalt. Após diálogo sobre a história, as crianças serão questionadas se têm notícias para partilhar com o grupo. Posteriormente, em pequenos grupos, dar-se- </td> <td> Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala. Materiais: </td> </tr> </tbody> </table>	Descrição da proposta	Recursos	Após o momento de brincadeira livre no exterior ou na sala polivalente, e já no tapete, dar-se-á início à leitura da história <i>O Natal dos lápis</i> , de Drew Daywalt. Após diálogo sobre a história, as crianças serão questionadas se têm notícias para partilhar com o grupo. Posteriormente, em pequenos grupos, dar-se-	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala. Materiais:
	Descrição da proposta	Recursos			
Após o momento de brincadeira livre no exterior ou na sala polivalente, e já no tapete, dar-se-á início à leitura da história <i>O Natal dos lápis</i> , de Drew Daywalt. Após diálogo sobre a história, as crianças serão questionadas se têm notícias para partilhar com o grupo. Posteriormente, em pequenos grupos, dar-se-	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. Físicos: - Sala. Materiais:				

	á continuidade aos desenhos para colocá-los no painel das notícias.	- História <i>O Natal dos lápis</i> , de Drew Daywalt; - Folhas A4; - Material de desenho.
--	---	--

Horas/Momento	Intencionalidades Educativas				
Horas: 13h40 – 15h15 Momento: <ul style="list-style-type: none"> Proposta orientada. 	- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção, como apreciação das suas produções; - Estimular a realização de tarefas de forma autónoma; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Promover a agência das crianças; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Desenvolvimento da motricidade fina; - Estimular a realização de tarefas de forma autónoma.				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descrição da proposta</th> <th>Recursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Continuação da proposta de terça-feira à tarde. </td> <td> Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; </td> </tr> </tbody> </table>	Descrição da proposta	Recursos	Continuação da proposta de terça-feira à tarde.	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa;
	Descrição da proposta	Recursos			
Continuação da proposta de terça-feira à tarde.	Humanos: - Educadora; - Auxiliar de ação educativa;				

		- Mestrandas. Físicos: - Sala; Materiais: - Molde desenhado pelas crianças - Cola branca; - Sal; - Aguarelas; - Papel de alumínio; - Canetas de feltro; - Fita cola; - Tesouras.
--	--	---

Avaliação: Quem avalia? - Mestranda. Como avaliam? - Através de registos de observação e registos fotográficos e videográficos. O que avaliam? - Como é observável o envolvimento e o interesse das crianças nas propostas? - Quais as propostas que mais gostaram e em quais sentiram mais dificuldades? Porquê? (em diálogo com o grupo); - Quais as aprendizagens das crianças? (em diálogo com o grupo).
--

Planificação da semana de 11 a 13 de dezembro

Na manhã de dia 11 de dezembro, iremos contar, ao grupo de crianças, a história *A Viagem do Pai Natal*, de Mía Cassany.

Planificação: 11 de dezembro de 2023 (segunda-feira)	
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas
	- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção, como apreciação das suas produções; - Estimular a realização de tarefas de forma autónoma;

<p>Horas: 13h25 – 15h20</p> <p>Momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Propostas orientadas. 	<p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</p> <p>- Promover a agência das crianças;</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</p> <p>- Desenvolvimento da motricidade fina;</p> <p>- Estimular a realização de tarefas de forma autónoma.</p>	
	Descrição da proposta	Recursos
	<p>(Em simultâneo, as crianças estarão envolvidas nas diferentes propostas planificadas - árvores de Natal com diferentes técnicas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Num prato de papel, desenhar o formato de uma árvore de Natal (triângulo) e recortar; - Com o furador, fazer furos perto das bordas do recorte; - Usar lã ou trapilho e passar pelos furos para fazer um padrão para preencher a árvore. Prender a lã ou 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala. <p>Materiais:</p>

	<p>o trapilho na parte de trás do prato e enfiar nos furos até preencher a árvore toda. No final, voltar a colar, na parte de trás, a ponta da lã ou do trapilho;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com cartolina castanha fazer o tronco da árvore e colar no prato; - Colar alguns pompons de diferentes cores para decorar e, no topo, com goma Eva dourada, colar a estrela. <p style="text-align: center;"><u>OU</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em triângulos de cartão cortados previamente, irão prender a lã ou o trapilho verde no cartão; - Irão colocar cola numa das partes do cartão e envolver o mesmo com a lã ou trapilho verde; - Quando acharem que está bom, com a ajuda da mestranda, irão prender a ponta da lã ou do trapilho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Prato de papel; - Furador; - Lã ou trapilho verde; - Goma Eva A4 brilhante dourada; - Cartolina A4 castanha; - Pompons de diferentes cores; - Cola UHU; - Triângulos de cartão; - Cola branca; - Tesoura.
--	---	--

	<p>- Colar alguns pompons de diferentes cores para decorar e, no topo, com goma eva dourada, colar a estrela.</p> <p>Na outra proposta, as crianças serão questionadas sobre o que semearam na semana anterior, bem como sobre como irão estar a fazer as respetivas identificações.</p>	
Planificação: 12 de dezembro de 2023 (terça-feira)		
Horas/Momento	Intencionalidades Educativas	
<p>Horas: 11h10 – 11h50</p> <p>Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Proposta orientada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular curiosidade e criar o desejo de participar; - Desenvolver nas crianças a capacidade de atenção/concentração; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Transmitir confiança e apoiar a criança para a mesma propor ideias e falar em grupo; - Desenvolver na criança a capacidade de esperar pela sua vez, nomeadamente em diálogos em grande grupo; - Proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita (p.e. a carta); - Usar diversas formas de utilização da escrita, com a ilustração de cartas pelas crianças; 	

	<p>- Identificar e desenvolver o conhecimento das crianças associado a outras profissões com que contacta no seu dia a dia (de familiares e da comunidade) – carteiro.</p>	
	Descrição da proposta	Recursos
	<p><i>Já fiz a carta para o Pai Natal (S.A., 5a)</i></p> <p>Este foi o mote para a proposta planificada: desenhar a carta para o Pai Natal.</p> <p>E como cada carta precisa de envelope e endereçamento com selo para ser colocada na caixa de correio (destino e destinatário), iremos questionar as crianças sobre o referido anteriormente.</p> <p>“Como podemos enviar uma carta?”</p> <p>“Como se chama a pessoa que entrega cartas?”</p> <p>“Como é que o carteiro sabe para quem é a carta?”</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestradas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas A4; - Material de desenho;

	<p>“Em que caixa de correio podemos colocar as cartas para o Pai Natal?”</p> <p>Referente à caixa de correio natalícia, serão também questionados de como a poderão forrar e, posteriormente, decorar.</p> <p><u>Possíveis perguntas a serem colocadas:</u></p> <p>“Que materiais podemos utilizar para a forrar?”</p> <p>“Como a vamos decorar?”</p> <p>“Como é que o Pai Natal vai saber que é esta a caixa de correio onde estão as vossas cartas de Natal?”</p> <p>Em pequeno grupo, as crianças irão construir a caixa do correio para, posteriormente, colocarem as cartas para o Pai Natal.</p>	<p>- Caixa de cartão;</p> <p>- Material para forrar a caixa (jornal, tinta, papel crepe, papel autocolante, entre outros.);</p> <p>- Cola branca.</p>
--	--	---

	<p>Nota: é importante mencionar a possibilidade de, posteriormente, encaminhar as cartas das crianças para os CTT, especialmente nesta época do ano em que os CTT desempenham um papel crucial ao alimentar a magia do Natal e manter viva a tradição das cartas ao Pai Natal. Conforme destacado pelos CTT (2021), "todas as cartas serão respondidas, mas é importante que sejam colocadas num marco do correio e tenham uma morada do remetente para que o Pai Natal dos CTT saiba para onde enviar a resposta".</p>	
<p>Horas/Momento</p>	<p>Intencionalidades Educativas</p>	
	<p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</p> <p>- Colaborar em propostas de pequenos grupos, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;</p> <p>- Desenvolver nas crianças a capacidade de atenção/concentração;</p> <p>- Sensibilizar e consciencializar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio ambiente;</p> <p>- Proporcionar às crianças oportunidades de escolha entre os diferentes espantalhos;</p> <p>- Promover a voz e a agência das crianças.</p>	
	<p>Descrição da proposta</p>	<p>Recursos</p>

<p>Horas: 13h40 – 15h10</p> <p>Momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Proposta orientada. 	<p>(Em simultâneo, as crianças estarão envolvidas nas diferentes propostas planificadas.)</p> <p>Numa das propostas, as crianças irão fazer uma lembrança para levarem para casa.</p> <p>Em simultâneo, em mini-grupo, na sala polivalente, iremos dialogar sobre a ideia exposta anteriormente pelas crianças, de como iremos construir um espantalho, para colocar no espaço da horta.</p> <p><u>Possíveis perguntas a serem colocadas:</u></p> <p>“Que materiais podemos utilizar para forrar a estrutura do espantalho?”</p> <p>“Roupa que já não vos sirva?”</p> <p>“Como iremos prender o material na estrutura?”</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar de ação educativa; - Mestrandas. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala; - Sala Polivalente. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura do espantalho; - Materiais reciclados trazidos pelas famílias; - Material para prender.
--	---	--

	<p>“Que nome terá o espantalho?”</p> <p>Nota: Terá sido pedido às famílias que tragam materiais reciclados, para que seja possível continuar o espantalho.</p>	
--	---	--

- A planificação de quarta-feira (13 de dezembro) será a continuação das propostas iniciadas no dia anterior.



Pedido de consentimento de registos fotográficos e videográficos

Estimado Encarregado de Educação,


Eu, Joana André, aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar pelo Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, encontro-me a desenvolver a Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância II, na sala de atividades do seu educando, com a orientação da Educadora Ana.

Neste sentido, e tendo como finalidade a realização do relatório de investigação para a atribuição do grau de Mestre, necessito registar as atividades que pretendo reproduzir com o seu(sua) educando(a).

De ressaltar que os registos fotográficos e videográficos servirão única e exclusivamente para fins académicos, estando assegurada a identidade e a privacidade do(a) seu(sua) educando(a).

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração,

Com os melhores cumprimentos, a mestranda (Joana André): _____



Pedido de consentimento de registos fotográficos e de gravação de vídeo

Eu, Encarregado(a) de Educação de _____, tomei conhecimento das informações acima mencionadas e neste sentido declaro que **autorizo a recolha de registos (fotografias e vídeos) / não autorizo a recolha de registos (fotografias e vídeos).**

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data: ___ / ___ / ____

ANEXO XII – APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tabela 10 - Apresentação da Intervenção Pedagógica

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	RECURSOS MATERIAIS
ENTREVISTA INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Guião de entrevista.
<p>1.ª ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>A primeira sequência terá como indutor o livro <i>Os Ursos Não Partilham!</i> de Lorna Scobie. Uma vez que a maioria dos conflitos interpessoais ocorre devido à dificuldade em partilharem brinquedos ou objetos que estejam em sua posse.</p> <p>Esta irá iniciar com um momento de pré-leitura com a apresentação da capa, da contracapa e da lombada do livro às crianças, bem como referindo o autor e o ilustrador do mesmo; posteriormente irão ser questionadas sobre o que vêm na capa e na contracapa deste através de algumas questões:</p> <p><i>O que veem nestas imagens?; O que irá acontecer nesta história?; Querem saber?; Vamos descobrir?</i></p> <p>Com a leitura desta história pretende-se desenvolver nas crianças a capacidade de partilha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dá cá mais cinco;</i> - Livro <i>Os Ursos Não Partilham!</i> de Lorna Scobie.
<p>2.ª ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>A segunda sequência didática irá ter como indutor o livro <i>A voz não serve para gritar</i>, de Elizabeth Verdick, visto que as crianças recorrem aos gritos em situação de conflito. Esta irá iniciar com um momento de pré-leitura com a apresentação da capa, da contracapa e da lombada do livro às crianças, bem como referindo o autor e o ilustrador do mesmo; posteriormente irão ser questionadas sobre o que vêm na capa e na contracapa deste através de algumas questões:</p> <p><i>O que veem nestas imagens?; O que irá acontecer nesta história?; Querem saber?; Vamos descobrir?</i></p> <p>Com a leitura desta história pretende-se que as crianças distingam a "voz de sala" e a "voz de rua" ensinando-lhes diferentes sinais e truques para adequarem o tom de voz à situação e ao contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dá cá mais cinco;</i> - Livro <i>A voz não serve para gritar</i>, de Elizabeth Verdick;
<p>3.ª ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>Para a terceira sequência didática irei apresentar o vídeo do conto da história <i>Desculpa!</i> de Norbert Landa. A utilização desta história prende-se com a dificuldade de, após uma situação de conflito, as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dá cá mais cinco;</i>

<p>pedirem desculpa ou demonstrarem empatia com o outro. Assim, após o reconto oral e a correlação com as situações de conflito experienciadas pelas crianças, esta serão desafiadas a ilustrarem um pedido de desculpas que gostariam de fazer a um(a) amigo(a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material de desenho (papel cavalinho; lápis de cor; lápis de carvão e canetas de feltro); - Computador; -Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=nJ_8Zavry7g
<p>4.ª ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA Para a quarta sequência didática levarei um amigo que facilitará a intervenção pedagógica, um fantoche apelidado de Gustavo (nome inventado). Este terá a função de questionar e de exemplificar as ações mencionadas nas questões que serão colocadas aos participantes (questões apresentadas na tabela abaixo). As crianças serão levadas a refletir sobre as ações demonstradas pelo Gustavo e sobre a atitude que eles mesmos iriam ter em situações semelhantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dá cá mais cinco;</i> - Fantoche Gustavo; - Documento com as questões.
<p>5.ª ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA Para a quinta sequência didática, tal como para a sequência anterior, levarei o Gustavo. Esta sequência poderá ocorrer com todos os participantes da intervenção ou somente com duas as crianças mais desafiadas, dependendo se a intervenção anterior tiver ficado ou não consolidada para estas duas. O amigo Gustavo manterá a função de questionador e de ilustrador das ações mencionadas nas questões que serão colocadas às crianças (questões apresentadas na tabela abaixo). As crianças serão levadas a refletir sobre as ações demonstradas pelo Gustavo e sobre a atitude que eles mesmos iriam ter em situações semelhantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dá cá mais cinco;</i> - Fantoche Gustavo; - Documento com as questões.
<p>ENTREVISTA FINAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel - Guião de entrevista

ANEXO XIII – GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: *Qual o papel do Educador na gestão de conflitos, com crianças em idade pré-escolar?*

Objetivos Gerais:

1. Compreender a visão da criança de uma forma que seja significativa e acessível para a mesma;
2. Reconhecer os laços sociais e emocionais que as crianças estabelecem;
3. Perceber como as crianças reagem às situações de conflito e como as resolvem;
4. Compreender qual o acesso que a criança tem à literatura infantil.

Investigadora:

Entrevistado(a):

Data:

Local:

Instrumento(s) **de** **Recolha:**

BLOCO A (Fornecer uma compreensão clara do tema e dos objetivos gerais às crianças e que se pretendem alcançar por meio da entrevista; garantir o caráter confidencial das informações;
Desenvolver um clima de confiança e empatia com as crianças entrevistadas; solicitar a ajuda das crianças enfatizando a importância das informações que as mesmas possuem o sucesso do presente estudo.)

BLOCO B (dados relacionados aos objetivos gerais 2 e 3)

1. Na tua opinião, o que é ser amigo?
2. Tens amigos no Jardim? Muitos?
3. Por que razão são teus amigos?
4. Com quem gostas mais de brincar no Jardim?
5. Por que razão gostas de brincar com os teus amigos?
6. Achas que também gostam de brincar contigo?
7. Se tivesses que fazer um trabalho no Jardim, quem escolherias para fazer contigo? E quem não escolherias para fazer esse trabalho?

8. Imagina que podias ir com os teus amigos fazer uma viagem muito divertida. No entanto, só poderias levar três. Quem levarias e porquê?
9. Quando estás com um amigo ou com outra criança, há momentos em que se manifestam comportamentos menos positivos ou se geram conflitos. Porquê?
10. O que é para ti um gesto/ atitude correta? E incorreta? Porquê?

BLOCO C (dados relacionados ao objetivo geral 3)

1. Para ti, o que é (ou causa) um conflito? Consegues dar um exemplo?
2. Por que razão surgem os conflitos?
3. Costumas ter conflitos no Jardim? Com quem?
4. Quando se chateiam como reagem?
5. Quando te chateias com um amigo ou com outra criança na sala, como reages?
6. Pedes desculpa? Por que razão?
7. Como voltam a ser amigos?NOTA: Se a criança demonstrar confiança nas respostas à entrevista, poderá ser questionada: p.e. Se o F.C. empurrasse o B. porque o B. lhe bateu inicialmente, por exemplo, porque o F.C. tinha um brinquedo que o B. queria. Achas que o F.C. teve a atitude mais correta? E o B.? Se fosses tu, o que irias fazer?

BLOCO D (dados relacionados ao objetivo geral 4)

1. Costumas usufruir da área da biblioteca?
2. Estás familiarizado com ouvir histórias? Onde?
3. Quem te conta/lê histórias?
4. Gostas de ouvir histórias? Por que razão?
5. Achas que aprendemos através das histórias?
6. Que tipo de histórias gostas de ouvir/ver? Quais?

BLOCO E (dados relacionados aos objetivos gerais 3 e 4)

- Conheces alguma história sobre conflito? Qual?
- O que acontece nessa história?
- Se fosse contigo, como é que fazias/ reagias/ te sentias?
- E sobre amizade, conheces alguma história?
- Para ti, o exemplo de conflitos nas histórias ajuda a resolver conflitos? Por que razão?

QUESTÕES FINAIS

- Achas que ficou alguma coisa por dizer?
- Interveniente: Agradeço a tua ajuda, foste uma ótima ajuda!

ANEXO XIV – CALENDARIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tabela 11 - Calendarização das intervenções

Propostas Educativas	Calendarização
Entrevista inicial às crianças	21 de Novembro de 2023
Leitura da Obra <i>Os Ursos Não Partilham!</i> de Lorna Scobie	22 de Novembro de 2023
Leitura da Obra <i>A voz não serve para gritar</i> , de Elizabeth Verdick	28 de Novembro de 2023
Visionamento do vídeo com o conto da Obra <i>Desculpa!</i> de Norbert Landa	5 de Dezembro de 2023
<i>E se fosse comigo?</i> (2 participantes)	11 de Dezembro de 2023
<i>E se fosse comigo?</i> (2 participantes)	12 de Dezembro de 2023
Entrevista Final às crianças	10 de Janeiro de 2023

ANEXO XV – BLOCOS GUIÃO DE ENTREVISTA

Tabela 12 - Blocos dos guiões de entrevista

INDICAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>BLOCO A Legitimação da Entrevista e Motivação dos Entrevistados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer uma compreensão clara do tema e dos objetivos gerais da presente entrevista; - Garantir o caráter confidencial das informações; - Criar um clima de empatia com o entrevistado; - Obter permissão para gravar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer uma compreensão clara do tema e dos objetivos gerais às crianças e que se pretendem alcançar por meio da entrevista; - Garantir o caráter confidencial das informações; - Desenvolver um clima de confiança e empatia com as crianças entrevistadas; - Solicitar a ajuda das crianças enfatizando a importância das informações que as mesmas possuem o sucesso do presente estudo.

<p>BLOCO B Compreensão e reconhecimento de princípios éticos e morais que sustentam relações harmoniosas e coexistência pacífica na sociedade.</p>	<p>Recolher dados relacionados aos objetivos gerais 2 e 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender como a criança estabelece relação com as outras crianças (questão 1, 2 e 3); - Averiguar com quem é que a criança gosta mais e menos de brincar (questão 4, 5, 6 e 7); - Conhecer quem são os amigos que a criança gosta de estar fora da escola (questão 8); - Compreender que tipos de conflito se manifestam nos vários momentos do dia (questão 9 e 10). 	<ul style="list-style-type: none"> - Na tua opinião, o que é ser amigo? (questão 1) - Tens amigos no Jardim? Muitos? (questão 2) - Por que razão são teus amigos? (questão 3) - Com quem gostas mais de brincar no Jardim? (questão 4) - Por que razão gostas de brincar com os teus amigos? (questão 5) - Achas que também gostam de brincar contigo? (questão 6) - Se tivesses de fazer um trabalho no Jardim, quem escolherias para fazer contigo? E quem não escolherias para fazer esse trabalho? (questão 7) - Imagina que podias ir com os teus amigos fazer uma viagem muito divertida. No entanto, só poderias levar três. Quem levarias e porquê? (questão 8) - Quando estás com um amigo ou com outra criança, há momentos em que se manifestam comportamentos menos positivos ou se geram conflitos. Porquê? (questão 9) - O que é para ti um gesto/ atitude correta? E incorreta? Porquê? (questão 10)
---	--	---

<p>BLOCO C Olhar das crianças sobre situações de conflito.</p>	<p>Recolher dados relacionados ao objetivo geral 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir a perspetiva das crianças sobre o que é um conflito (questão 1 e 2); - Identificar os tipos de conflitos que se manifestam durante as atividades lúdicas (questão 3, 4 e 5); - Perceber como as crianças resolvem os conflitos (questão 6 e 7). 	<ul style="list-style-type: none"> - Para ti, o que é (ou causa) um conflito? Consegues dar um exemplo? (questão 1) - Por que razão surgem os conflitos? (questão 2) - Costumas ter conflitos no Jardim? Com quem? (questão 3) - Quando se chateiam como reagem? (questão 4) - Quando te chateias com um amigo ou com outra criança na sala, como reages? (questão 5) - Pedes desculpa? Por que razão? (questão 6) - Como voltam a ser amigos? (questão 7) <p>NOTA: Se a criança demonstrar confiança nas respostas à entrevista, poderá ser questionada: p.e. Se o F.C. empurrasse o B. porque o B. lhe bateu inicialmente, por exemplo, porque o F.C. tinha um brinquedo que o B. queria. Achas que o F.C. teve a atitude mais correta? E o B.? Se fosses tu, o que irias fazer?</p>
<p>BLOCO D O papel significativo da narrativa no processo de aprendizagem das crianças.</p>	<p>Recolher dados relacionados ao objetivo geral 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a facilidade de acesso que a criança tem aos livros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Costumas usufruir da área da biblioteca? - Estás familiarizado com ouvir histórias? Onde? - Quem te conta/lê histórias? - Gostas de ouvir histórias? Por que razão? - Achas que aprendemos através das histórias? - Que tipo de histórias gostas de ouvir/ver? Quais?

<p>BLOCO E A relevância das histórias para resolver conflitos.</p>	<p>Recolher dados relacionados aos objetivos gerais 3 e 4:</p> <p>Compreender a postura das crianças em relação a um conflito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conheces alguma história sobre conflito? Qual? - O que acontece nessa história? - Se fosse contigo, como é que fazias/ reagias/ te sentias? - E sobre amizade, conheces alguma história? - Para ti, o exemplo de conflitos nas histórias ajuda a resolver conflitos? Por que razão?
<p>QUESTÕES FINAIS Permitir-lhes a oportunidade de adicionarem informações que considerem pertinentes, e que não tenham sido abordadas nas perguntas feitas anteriormente, encorajando a expressão individual e promovendo o pensamento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Achas que ficou alguma coisa por dizer? - Interveniente: Agradeço a tua ajuda, foste uma ótima ajuda! 	
<p>AGRADECIMENTO VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA</p>	<p>E - Reconhecer a cooperação e entrega das crianças.</p>	

ANEXO XVI – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS

(Entrevistado: Francisco Cardoso – Frederico; Data: 21 / novembro / 2023; Local: Pátio exterior; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz)

ENTREVISTA 1

Investigadora: Tenho de fazer um trabalho muito importante e quero a tua ajuda, pode ser?

Frederico: Sim.

Investigadora: Na tua opinião o que é ser amigo?

Frederico: Do Mateus

Investigadora: Tu és amigo do Mateus? Mas porque é que és amigo do Mateus?

Frederico: Sou lindo.

Investigadora: Tu tens amigos aqui no jardim?

Frederico: Sim.

Investigadora: Muitos, muitos?

Frederico: Sim.

Investigadora: E porque é que eles são teus amigos?

(mudança de espaço)

Investigadora: Tu dizes que tens muitos amigos aqui no jardim

Frederico: Tenho.

Investigadora: E porque dizes que tens muitos amigos aqui no jardim? Por que razão?

Frederico: Porque a mãe é minha.

Investigadora: Com quem gostas mais de brincar aqui na escola?

Frederico: A Rita.

Investigadora: Achas que os meninos também gostam de brincar contigo?

Frederico: Sim.

Investigadora: Quem é que achas que gosta assim muito de brincar contigo?

Frederico: O Francisco Santos.

Investigadora: Se tivesses de fazer um trabalho aqui na escola, quem era o amigo que escolhias para fazer contigo o trabalho?

Frederico: A minha mãe.

Investigadora: Aqui na escolinha, se tivesses de escolher um amigo, quem é que tu escolhias para fazer algum trabalho?

Frederico: A mãe.

Investigadora: A mãe não é aqui uma amiga da escola ou é?

Frederico: Não.

Investigadora: Então, um amigo aqui da escola?

Frederico: O Mateus.

Investigadora: Imagina que podias ir ao Jardim do Visconde com um amigo aqui da escola, quem é que tu levavas?

Frederico: A Sofia Guerra.

(...)

Investigadora: Imagina que vias um menino a bater num outro menino, o que fazias?

(...)

Investigadora: Vou dar outros nomes, imagina que estava o António a bater no Joaquim, o que é que tu fazias?

Frederico: Estava a bater.

Investigadora: Tu, achas que isso era correto?

(entrevistado confirma com um aceno de cabeça)

Investigadora: O António estar a bater no Joaquim era correto

(entrevistado volta a confirmar com um aceno de cabeça)

Frederico: Era? Então achas que as coisas se resolvem a bater?

(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

Investigadora: Não, ok. Então era correto o António estar a bater ao Joaquim?

Frederico: Não.

Investigadora: Para ti, o que é um conflito? Sabes o que é um conflito?

(entrevistado confirma com um aceno de cabeça)

Investigadora: Então, o que é que é um conflito?

Frederico: É uma sanita.

Investigadora: Não, um conflito é quando dois meninos querem a mesma coisa e não podem ter, ou imagina, eu tenho um brinquedo e tu queres esse brinquedo, vens e tiras-me o brinquedo sem pedir, isso é um conflito. Tu costumavas ter assim conflitos?

(não respondeu)

(Entrevistado: Francisco Cardoso – Frederico; Data: 10 / Janeiro / 2024; Local: No telheiro; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 2

Investigadora: Posso fazer-te algumas perguntas sobre o que temos conversado aqui?

Frederico: Sim.

Investigadora: Ainda te lembras do que temos feito aqui, das histórias, dos vídeos, dos fantoches

Frederico: Sim.

(...)

Investigadora: Para ti o que é ser amigo?

Frederico: Acho que não consigo dizer.

Investigadora: Achas que não consegues dizer? Tu aqui na escola tens algum amigo?

Frederico: Tenho, é a Rita.

Investigadora: Porque é que a Rita é tua amiga?

Frederico: Porque é o meu namorada.

Investigadora: E sem ser a Rita, tens mais algum amigo?

Frederico: Sim.

Investigadora: Quem?

Frederico: A Sofia Guerra.

Investigadora: E porque é que a S.G. é tua amiga?

Frederico: Porque ela faz aspartate para mim.

Investigadora: Por isso é que ela é tua amiga?

Frederico: Mas ela empurra-me.

Investigadora: Ela às vezes empurra-te?

Frederico: Sim.

Investigadora: Mas a brincar? Ou a sério para te magoar?

Frederico: A sério.

Investigadora: Para te magoar?

Frederico: Sim.

Investigadora: Temos que conversar com ela então.

Investigadora: Com quem é que tu mais gostas de brincar aqui no jardim?

Frederico: São os amigos nossos.
Investigadora: E quem são esses amigos?
(sem perceber a resposta do entrevistado)
Investigadora: Tens a Sofia, a Rita e mais?
Frederico: Tenho o Bicente faz muitas coisa e porta mal.
Investigadora: O Vicente às vezes porta um bocadinho mal?
Frederico: Porta muito mal, ele porta mal comigo.
Investigadora: Porque é que gostas de brincar com os teus amigos?
Frederico: Porque eu gosto mais.
Investigadora: E achas que eles gostam de brincar contigo?
Frederico: O Bicente não.
Investigadora: O que é que costumavas brincar com os amigos?
(divagar no assunto)
Investigadora: Imagina que tens de ir fazer um trabalho com alguns meninos aqui na sala, com quem irias fazer esse trabalho?
Frederico: Eu pedia fazer um desenho.
Investigadora: Com quem?
Frederico: Com a Carolina.
Investigadora: E com quem não fazias?
Frederico: Só queria fazer com cores e com a Bina.
Investigadora: A Bina podia ajudar?
Frederico: Sim.
Investigadora: A Carolina e a Bina podiam ajudar? E quem não podia ajudar?
Frederico: Não podia ajudar a professora Ana.
Investigadora: Não querias a ajuda da professora Ana?
Frederico: A Carolina estava a pintar um desenho.
Investigadora: Estás com um amigo a brincar, e um amigo magoa-te, achas que isso é correto?
Frederico: Não.
Investigadora: O que é que tu fazes se isso acontecer? Imagina que um amigo te empurra e ficas a chorar, achas que foi correto o amigo ter-te empurrado?
Frederico: Não, eu vou dizer à professora Ana ou à Bina ou à Liliana
Investigadora: E porque é que esse amigo te terá empurrado?
Frederico: Eu queria jogar ao quê
Investigadora: Ele queria jogar aquele jogo e tu estavas lá antes, é isso?
Frederico: Sim, ele estava a correr e estava a perder.
Investigadora: Quando te chateias com um amigo o que é que tu fazes?
Frederico: Eles vão ralar.
Investigadora: Quando tu aleijas um amigo, o amigo ralha-te?
Frederico: Sim.
Investigadora: E tu pedes desculpa?
Frederico: Sim.
Investigadora: Porquê? Porque pedes desculpa? Porque agiste bem ou porque agiste mal?
Frederico: Mal.
Investigadora: Porque agiste mal?
Frederico: Sim.
Investigadora: E como voltam a ser amigos?
(resposta do entrevistado inaudível)

Investigadora: Aprendes alguma coisa com as histórias?

Frederico: Sim.

Investigadora: O quê?

Frederico: Eu ralhar eu faço fechar o livro.

Investigadora: Se te ralharem tu fechas o livro e acabou a história?

Frederico: Sim.

(Entrevistado: Adriana – Aurora; Data: 21 / novembro / 2023; Local: Junto da Horta Pedagógica; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 1

Investigadora: A Joana tem aqui algumas perguntas só para te fazer, porque a Joana tem que fazer um trabalho, uma investigação sobre os meninos, como é que os meninos brincam aqui na escola, como é que não brincam, então tenho aqui algumas perguntas, posso fazer-te?

Aurora: sim

Investigadora: Sim? Para ti o que é que é ser amigo?

Aurora: han

Investigadora: Sabes o que é um amigo?

(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

Investigadora: Não? Tu aqui na escola tens algum amigo?

(entrevistado confirma com um aceno de cabeça)

Investigadora: Sim? Porque é que eles são teus amigos? Eles brincam contigo, não brincam contigo? Gostas de trabalhar com eles?

(entrevistado faz som praticamente inaudível)

Investigadora: han? A tua língua?

(entrevistado ri-se e mostra a língua)

Investigadora: E a tua voz? Como é que eu me chamo?

(entrevistado continua a rir-se)

Investigadora: Como é que eu me chamo?

Aurora: Joana

Investigadora: Ok, tens voz e tens língua. Ok vamos lá.

Investigadora: Para ti, o que é ser amigo? (tempo de espera) É uma pergunta difícil, não é?

(entrevistado confirma com um aceno de cabeça)

Investigadora: é um bocadinho, então eu posso fazer outra?

Aurora: Sim (praticamente inaudível)

Investigadora: Tu tens aqui na escolinha amigos?

Aurora: Sim (praticamente inaudível)

Investigadora: Sim? Quem são?

Aurora: Diego

Investigadora: Sim, o Diogo

Aurora: A Patrícia,

Investigadora: O Diogo, a Patrícia,

Aurora: A Carlota

Investigadora: A Carlota

Aurora: A Sara G.

Investigadora: E a Sara G.. Ok, porque é que achas que eles são teus amigos (tempo de espera) ou porque é que tu és amiga deles?

Aurora: Porque eles brincam comigo às vezes
Investigadora: Ok, parece-me bem.
Aurora: Mas às outras vezes brincam com outras crianças
Investigadora: Ok
Aurora: Também são amigos de outras crianças
Investigadora: Exato, boa. Com quem é que tu gostas mais de brincar, é com esses teus amigos?
Ou é com outros meninos?
Aurora: Com outros meninos e com os meus amigos
Investigadora: Ok, que outros meninos?
Aurora: Com a Patrícia
Investigadora: Sim, que é tua amiga. E mais
Aurora: A Carlota
Investigadora: Sim, também tua amiga.
Aurora: Digo
Investigadora: Sim, também é teu amigo
Aurora: Eeeee o Matias
Investigadora: Sim, o Matias
Aurora: A Sara A.
Investigadora: Sim, a Sara
Aurora: E a Sara M.
Investigadora: Ok, tu gostas de brincar com muitos meninos, portanto.
(entrevistado faz som praticamente inaudível)
Investigadora: Imagina que tu tinhas de fazer um trabalho na escola, por exemplo ir para a horta, qual era um menino que tu escolhias para ir contigo
Aurora: O Diogo e a Carlota
Investigadora: ok, e imagina que tu ias assim fazer uma viagem muito divertida ao Jardim do Visconde, quem é que levavas contigo? Só podias levar três meninos.
Aurora: O Diogo, a Patrícia e a Carlota.
Investigadora: Posso fazer outras perguntas?
Aurora: Sim
Investigadora: Para ti, o que é que é um conflito? O que é que causa os meninos chatearem-se?
Aurora: Alguém, aleijam-se eles e eles chateiam-se
Investigadora: Ok, alguém aleija um menino e o menino fica chateado, é isso?
Aurora: Sim, mas depois ele chora se doer muito
Investigadora: Exato, porque realmente doeu muito. Tu costumavas ter assim conflitos aqui na escolinha?
(entrevistado nega com um aceno de cabeça)
Investigadora: Não, ok.
Aurora: Só às vezes
Investigadora: às vezes, com quem?
Aurora: Às vezes, o Diogo e a Carlota e a Patrícia, às vezes me aleijam
Investigadora: Ok, tu às vezes tens assim conflitos com os teus amigos?
Aurora: Sim
Investigadora: E quando tu te chateias ou quando ficas triste assim com um amigo, como é que tu reages?
Aurora: Se um amigo pedir-me desculpa, eu também digo e depois eu fico feliz e começo a brincar
Investigadora: Com ele outra vez?
Aurora: Sim

Investigadora: Boa. Ok, então tu pedes desculpa e voltam a ser amigos. Boa.

Investigadora: Posso fazer mais algumas perguntas?

Aurora: Sim

Investigadora: Não está a ser muito difícil?

Aurora: Não

Investigadora: Não? Boa

Aurora: Só um pouco

Investigadora: Então vou fazer perguntas assim mais fáceis.

Investigadora: Tu costumavas brincar na área da biblioteca?

Aurora: Sim

Investigadora: Sim! E costumavas fazer o quê na área da biblioteca?

Aurora: ler os livros

Investigadora: Ok, então tu costumavas ler livros, mas alguém te conta histórias?

Aurora: Sim

Investigadora: Sim! Quem?

Aurora: Minha mãe

Investigadora: A Mãe? Boa

Aurora: Às vezes lê a história quando eu estou a dormir e às outras não, ela ontem não leu nem uma história ontem à noite, só viu muito tempo bonecos porque ela nunca me tirou o telefone, então depois ela acordou, tirou-me o telefone e eu dormi

Investigadora: Ok, percebi. Então tu gostas de ouvir histórias, gostas que a mãe conte histórias? Porquê?

Aurora: Ela já comprou-me duas. Oh, já comprou-me três. Uma do Pinóquio, uma da Pepa e outra das princesas

Investigadora: Tu gostas por essas personagens?

Aurora: Sim

Investigadora: Ok.

Aurora: Também gosto do minion, ele é muito engraçado, diz bananaaa

Investigadora: Tu achas que podemos aprender alguma coisa com as histórias

Aurora: Sim

Investigadora: O quê?

Aurora: Aprender que tudo é muito divertido e não é preciso se chatear com os amigos às vezes

Investigadora: Exato, muito bem. Tu estás uma maravilha, foi do almoço, tu comeste tudo hoje, não comeste?

Aurora: Sim

Investigadora: Pois. Outra pergunta assim também muito difícil, que histórias é que gostas de ouvir?

Aurora: Esta é fácil, que a minha mãe lê a história dos brinquedos que gosto de ouvir, a do Pinóquio ela nunca leu e da Pepa que ela lê

Investigadora: Ok

Aurora: Ela nunca leu a do Pinóquio, que ela comprou

Investigadora: Então tens de pedir à mãe se calhar

Investigadora: A mãe compra histórias que falam sobre comida

Aurora: Siiim

Investigadora: E a mãe compra alguma história sobre conflitos? Sobre se chatear?

(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

Investigadora: Então não conheces nenhuma história?

Aurora: Ela nem tem lá em casa, ela ainda nem comprou
Investigadora: Então se nós lermos aqui na escola, tu ias gostar?
Aurora: Sim
Investigadora: sim, então podemos ler?
Aurora: Sim
Investigadora: Ficas com alguma coisa por me dizer? Sobre as histórias ou sobre os amigos?
Aurora: Sim
Investigadora: O quê? O que fica por dizer?
Aurora: É, sempre nas histórias há amigos, mas só os amigos nas histórias são diferentes de nós, mas não tem mal ser diferente.
Investigadora: Exato, não tem mal porque essa história e esses amigos que estão nas histórias estão a passar alguma mensagem para nós
Aurora: Pois
Investigadora: Para nós percebermos que podemos ou não podemos fazer alguma coisa
Aurora: mas eles são diferentes, mas não tem mal, também podemos brincar com os amigos que são diferentes, como o Martim.
Investigadora: Exato, boa! Gostei muito que me tivesses ajudado

(Entrevistado: Adriana – Aurora; Data: 10 / Janeiro / 2024; Local: No telheiro; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 2

Investigadora: Posso fazer-te algumas perguntas?
Aurora: Sim
Investigadora: Depois de todas as atividades que nós fomos fazendo, para ti o que é ser amigo?
Aurora: Tudo menos as coisas más
Investigadora: E este tudo é o quê?
Aurora: Amizade
Investigadora: E o que é a amizade?
Aurora: amizade é ser amigo
Investigadora: tu tens amigos aqui no jardim?
Aurora: Sim
Investigadora: Muitos?
Aurora: sim
Investigadora: Quem?
Aurora: a Carlota, o Diogo, a Sara G., o Vasco, a Sara M., a Sara M. e o Matias e a Patrícia
Investigadora: Porque achas que eles são teus amigos?
Aurora: Porque eles também brincam comigo às vezes, mas às vezes também brincam juntos
Investigadora: Porque gostas de brincar com eles?
Aurora: Porque aqui todos são amigos, todos têm amigos para brincar
Investigadora: Imagina que tu tinhas de fazer um trabalho aqui na escola com outro menino quem tu escolhias para fazer contigo?
Aurora: Diogo
Investigadora: Quem não escolhias
Aurora: Vasco
Investigadora: ok, e imagina que tu ias fazer brincar para o Jardim do Visconde, quem é que levavas contigo? Só podias levar três meninos.
Aurora: Diogo, Patrícia e Matias

Investigadora: quando estás com um amigo, há momentos em que há comportamentos menos bons, porquê?

Aurora: porque às vezes batemos uns aos outros e ficamos chateados com os nossos amigos e vamos pedir desculpa uns aos outros

Investigadora: Para ti, o que é um conflito? O que causa um conflito?

Aurora: eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro

Investigadora: E por que razão surgem estes conflitos?

Aurora: porque às vezes há coisas boas e más

Investigadora: costumavas ter assim conflitos com alguém?

Aurora: sim

Investigadora: com quem?

Aurora: às vezes com o Diogo, mas ele pede-me desculpa

Investigadora: e tu? Pedes desculpa?

Aurora: sim, se eu fizesse alguma coisa a ele, se eu não fizer nada a ele e ele fizer, ele é que tem de pedir desculpa

Investigadora: quando vocês se chateiam como é que reagem

Aurora: a pedir desculpa

Investigadora: isso é depois

Aurora: vou dizer que não gostei

Investigadora: e pedes desculpa?

Aurora: sim

Investigadora: e como é que voltam a ser amigos?

Aurora: a brincar juntos é mais divertido para voltar a ser amigos

Investigadora: Tu costumavas brincar na área da biblioteca?

Aurora: Sim

Investigadora: Sim! Quem te conta histórias?

Aurora: os adultos

Investigadora: gostas de ouvir histórias?

Aurora: sim

Investigadora: porquê?

Aurora: porque são muito divertidas

Investigadora: e tu aprendes alguma coisa nas histórias

Aurora: sim, que se pode dividir e na história que tu um dia contaste, era os ursos não partilham, mas eles tinham que partilhar

Investigadora: e qual foi a última história que ouvimos aqui que tinha um urso e um coelho

Aurora: era do pedido de desculpa

Investigadora: tu achas que tanto a história do urso que não partilha, como a história de pedir desculpa, há algum conflito?

Aurora: sim

Investigadora: qual

Aurora: o urso não fez bem, mas depois ele fez bem, pediu desculpa e dividiu

Investigadora: e o que aconteceu nessa história do urso que não partilha?

Aurora: o coelho chegou ao pé do urso e disse se ele podia comer e o urso disse: os ursos não partilham

Investigadora: Mas os ursos partilham

Aurora: sim, eles têm que partilhar, mas alguns não partilham porque são muitos maus

Investigadora: se fosse contigo, como é que reagias

Aurora: triste e zangada
Investigadora: porquê?
Aurora: porque estavam-me a bater
Investigadora: e isso não se faz
Aurora: e depois fiquei feliz porque fui pedir desculpa
Investigadora: Achas que aquela história do pedido de desculpa é sobre amizades? É sobre serem amigos?
Aurora: sim, mas às vezes nessa história não

(Entrevistado: Sofia Margarido – Sara Martins; Data: 23 / Novembro / 2023; Local: Junto da Horta Pedagógica; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 1

Investigadora: Uma pergunta assim muito, muito importante, para ti, o que é um amigo? Sabes-me responder a essa pergunta?

(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

Investigadora: Não? Ok, mas não sabes o que é um amigo, mas achas que tens amigos aqui na escola?

Sara M.: Sim

Investigadora: Sim, quem? (tempo de espera) Tens amigos na escola, ok, quem é que é teu amigo aqui na escola?

Sara M.: Camila (praticamente inaudível)

Investigadora: Só a Camila? Só?

Sara M.: Não, a Patrícia,

Investigadora: A Camila, a Patrícia

Sara M.: O Frederico

Investigadora: O Frederico, ok. Mais algum?

Sara M.: E o Francisco Santos

Investigadora: Então, a Camila, a Patrícia, o Frederico e o Fábio? Mais alguém?

Sara M.: Sim (praticamente inaudível) a Aurora

Investigadora: A Aurora. E porque é que eles são teus amigos?

Sara M.: Porque eles disseram se puderam ser os meus amigos

Investigadora: Eles perguntaram-te se podiam ser teus amigos? E tu disseste o quê?

Sara M.: Sim

Investigadora: Porquê?

Sara M.: Porque eu tinha só a Camila e queria mais

Investigadora: E querias mais, Ok. E eles são teus amigos porque gostas de trabalhar com eles? Gostas de brincar com eles? Gostas de conversar com eles?

Sara M.: Sim

Investigadora: É porquê? (tempo de espera) É por isto tudo que eu disse? Porque tu gostas de brincar, gostas de conversar e gostas de trabalhar com eles?

(entrevistado confirma com um aceno de cabeça)

Investigadora: Ok, parece-me bem. E achas que eles também gostam de brincar contigo?

Sara M.: Sim

Investigadora: Sim? Ok, boa. Agora imagina que nós íamos para a nossa horta, qual era o amigo que tu escolhias para ir contigo para a horta trabalhar?

Sara M.: A Patrícia

Investigadora: A Patrícia, ok. E quem é que não escolhias?

Sara M.: O Fábio

Investigadora: Ok. E agora imagina que íamos brincar para o Jardim do Visconde, três meninos que iam contigo brincar para lá?

Sara M.: camila

Investigadora: Sim

Sara M.: Patrícia, Fredercio

Investigadora: Ok. E porque é que levavas estes três meninos?

Sara M.: Porque eu queria brincar com eles

Investigadora: Ok. Iam brincar a quê?

Sara M.: han

Investigadora: Iam brincar a quê?

Sara M.: às escondidas ou à apanhada

Investigadora: Ok. E achas que eles gostavam também de brincar às escondidas ou à apanhada?

Sara M.: Sim

Investigadora: Agora uma pergunta assim um bocadinho mais difícil, para ti, o que é que é assim uma atitude que tu não gostas que os meninos tenham contigo? (tempo de espera) Assim uma atitude um bocadinho incorreta? (tempo de espera) Imagina, os meninos podem-te empurrar? (entrevistado nega com um aceno de cabeça)

Investigadora: Não, mas podem-te bater?

Sara M.: Não

Investigadora: Não, podem-te, podem dizer que tu és feia ou que tu és má? Podem-te chamar nomes?

(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

Investigadora: Não, mas podem rir-se de ti?

Sara M.: brincadeiras

Investigadora: ah ok, na brincadeira podem, mas imaginas que tu cáíste, eles podem-se rir?

Sara M.: Não

Investigadora: Não. Ok. Então isso são coisas que os meninos não devem fazer?

Sara M.: Sim

Investigadora: Ok, boa. Outra pergunta também assim um bocadinho difícil. Para ti, porque é que os meninos batem ou gritam uns com os outros?

Sara M.: Porque alguns também aleijam

Investigadora: Ok, normalmente os meninos reagem assim, batem ou gritam, porque alguém lhes, alguém os aleijou?

Sara M.: E nós também não podemos fazer e cair, o outro cair e duas pessoas a rir

Investigadora: Exato, não podemos fazer o outro menino cair e depois rir. Boa. Tu aqui na escolinha costumavas ter assim chatices com os amigos?

Sara M.: Não

Investigadora: Não. Boa. Mas por exemplo quando os meninos se chateiam contigo, como é que tu reages? Imagina que um menino caiu e tu te riste, como é que ele vai reagir?

Sara M.: Não vou fazer

Investigadora: Não vais fazer? Boa. E quando, imagina, que tu e a Camila se chateiam, como é que tu vais ficar? A Camila não vem à escola, como é que tu vais ficar?

Sara M.: Brinco com outro.

Investigadora: Ok, brincas com outro, boa.

Sara M.: Brinco com a Pilar.

Investigadora: Ok. E outra pergunta assim também difícil. Imagina que sem querer magoaste um menino, como é que tu vais agir a seguir? Magoaste-o sem querer, mas o menino ficou a chorar.

Sara M.: Pedir desculpa

Investigadora: Pedir desculpa, boa. Voltam a ser amigos?

Sara M.: Sim

Investigadora: Como? (tempo de espera) Tu já lhe pediste desculpa, mas o outro menino o que é que tem de fazer?

Sara M.: Tem de por um penso

Investigadora: Tem de por um penso se se magoar, boa. E tem de aceitar as tuas desculpas, não? Achas?

Sara M.: Han

Investigadora: O outro menino tem de aceitar as tuas desculpas?

Sara M.: Sim

Investigadora: Sim, boa. Posso-te fazer outras perguntas?

Sara M.: Sim

Investigadora: Tu costumavas ir para a área da biblioteca?

Sara M.: Sim

Investigadora: Porquê?

Sara M.: Porque eu gosto de ver as histórias

Investigadora: Costumam-te ler ou contar histórias?

Sara M.: ler

Investigadora: quem? Quem é que costuma contar histórias?

Sara M.: a Anabela

Investigadora: E mais? Em casa alguém te costuma contar histórias?

Sara M.: Sim, a minha mãe e o meu pai

Investigadora: Sabias que dei uma história à M^a Leomor, mas acho que vou acabar primeiro que ela porque ela ainda nem começou. Ela vai começar na primeira história, já estou em muitas histórias

Sara M.: essas histórias são para adormecer

Investigadora: outra pergunta assim mega difícil, tu achas que nós através das histórias conseguimos aprender?

Sara M.: sim

Investigadora: o quê?

Sara M.: coisas difíceis, coisas diferentes

Investigadora: na história de hoje, aprendemos alguma coisa?

Sara M.: Não?

Investigadora: não?? Então não aprendeste que o lobo estava com fome e teve de fazer alguma coisa para não ter fome, o que ele fez?

Sara M.: não sei

Investigadora: então ele não fez uma horta?

Sara M.: sim..

Investigadora: ai tu não estiveste atenta à história, temos de ir ler outra vez, que histórias é que gostas de ouvir

Sara M.: muitas histórias

Investigadora: por exemplo

Sara M.: gosto de ouvir todas

Investigadora: conheces alguma história que fale sobre conflitos, sobre os meninos ficarem tristes e chateados uns com os outros

Sara M.: não

Investigadora: não, temos de aprender, temos de ir ler. Tens mais alguma coisa a dizer-me?
(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

(Entrevistado: Sofia Margarido – Sara Martins; Data: 10 / Janeiro / 2024; Local: No telheiro;
Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 2

Investigadora: Lembra-se do que andamos a conversar agora nos últimos tempos? O que vínhamos para aqui fazer?

Sara M.: acho que já não me lembro

Investigadora: contei-vos alguma história?

Sara M.: contaste

Investigadora: qual?

Sara M.: Desculpa

Investigadora: e mais?

Investigadora: a voz...

Sara M.: ... interior

Investigadora: a voz que não serve para gritar e mais uma?

Investigadora: os ursos ...

Sara M.: não gostam de partilhar

Investigadora: exatamente, posso fazer-te algumas perguntas?

Sara M.: sim

Investigadora: para ti o que é ser amigo?

Sara M.: partilhar coisas

Investigadora: tu tens amigos aqui na escola?

Sara M.: tenho

Investigadora: muitos?

Sara M.: muitos

Investigadora: quem?

Sara M.: a Patrícia, a Camila e o Vasco e Gabriel e já está

Investigadora: porque é que eles são teus amigos?

Sara M.: porque quiseram ser os meus amigos

Investigadora: com quem gostas mais de brincar aqui na escola

Sara M.: a carolina

Investigadora: e porque é que gostas de brincar com os teus amigos?

Sara M.: porque ela já há muito tempo anda a segurar-me, ela nunca me larga

Investigadora: porque se calhar ela gosta muito de brincar contigo não?!

Sara M.: sim

Investigadora: se tivesses de fazer um trabalho, quem escolherias?

Sara M.: a Camila

Investigadora: e quem não escolhias?

Sara M.: o Vasco

Investigadora: imagina que ias ao jardim do visconde, só podias levar três amigos, quem levavas?

Sara M.: eu ia levar o Gabriel, a Patrícia e a Camila

Investigadora: quando estás com um amigo há comportamentos menos bons, porquê?

Sara M.: estou a pensar

Investigadora: porque achas que isso acontece? Estamos sempre bem? Estamos sempre felizes?
Estamos sempre dispostos a brincar?

Sara M.: eu gosto de brincar com toda a gente
Investigadora: mas às vezes há meninos que se chateiam?
Sara M.: sim
Investigadora: porquê?
Sara M.: porque às vezes não querem brincar, querem brincar com outros
Investigadora: e quando se chateiam e dão um pontapé ou empurram, achas que é correto?!
Sara M.: não, vou dizer à professora
Investigadora: porque isso é um conflito. Para ti o que é um conflito?
Sara M.: dizer que não gostam
Investigadora: porque surgem estes conflitos?
Sara M.: não sei
Investigadora: costumas ter?
Sara M.: às vezes
Investigadora: com quem?
Sara M.: a Sara A. e o Vasco
Investigadora: e quando se chateiam como é que reagem?
Sara M.: vou dizer à professora
Investigadora: quando se chateiam ficas contente?
Sara M.: não, triste
Investigadora: ficas a rir ou a chorar
Sara M.: fico triste
Investigadora: e quando te chateias como os amigos como é que reages? Ficas triste, não é? E pedes desculpa
Sara M.: não, eles quando batem é que tem de pedir desculpa
Investigadora: quando são eles, e quando és tu?
Sara M.: eu vou pedir desculpa
Investigadora: porquê? Porque é que vais pedir desculpa?
Sara M.: porque o alejei
Investigadora: e depois como voltam a ser amigos?
Sara M.: pedir desculpa um ao outro

(Entrevistado: Diego – Diogo; Data: 23 / Novembro / 2023; Local: Junto da Horta Pedagógica; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 1

Investigadora: A Joana tem aqui algumas perguntas só para te fazer, porque a Joana tem que fazer um trabalho, uma investigação sobre os meninos, como é que os meninos brincam aqui na escola, como é que não brincam, então tenho aqui algumas perguntas, posso fazer-te?

Diogo: sim, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Investigadora: sim, agora tenho 10 perguntas, e depois tenho mais, mas depois eu faço pode ser? (...)

Investigadora: então posso começar?

Diogo: Sim

Investigadora: O que é ser amigo

Diogo: brincar, jogar, correr

Investigadora: brincas, corres e jogas sozinho ou com alguém?

Diogo: com alguém

Investigadora: tu aqui no jardim tens amigos?
Diogo: tenho
Investigadora: muitos?
Diogo: sim
Investigadora: quem são
Diogo: é o Gabriel, que às vezes me bate quando está a jogar à bola; o João, a Patrícia
Investigadora: Porque é que o João e o Gabriel e outros meninos são teus amigos?
Diogo: porque eles gostam de mim e eu gosto deles
Investigadora: com quem é que mais gostas de brincar aqui no jardim?
Diogo: com o guilherme, e com o xavier e com todos
Investigadora: E porque é que gostas de brincar com eles
Diogo: Porque eu gosto e depois eu tive conversas com eles e depois brinco
Investigadora: Agora imagina que tu tinhas de ir para a horta com algum amigo quem é que tu escolhias
Diogo: o Gabriel
Investigadora: e quem é que não escolhias
Diogo: o Rui, o Fábio e o Frederico que me bate
Investigadora: Agora imagina que ias brincar para o Jardim do Visconde, só podias levar três amigos, quem levavas?
Diogo: O Gabriel, o João e a Patrícia
Investigadora: Quando um menino bate ou grita, achas que isso é correto ou não?
Diogo: não
Investigadora: já respondeste a estas todas, já podemos ir para aqui?
Diogo: sim, aqui são poucas
Investigadora: para ti o que é um conflito?
Diogo: O Gabriel me bate na rua quando jogamos.
Investigadora: são coisas que depois a gente faz, mas imagina, o que acontece para que haja um conflito?
Diogo: é porque a gente está aflito para ir
Investigadora: estavas a dizer que o Gabriel às vezes te bate a jogar à bola, achas que isso é um conflito
Diogo: isso não se faz aos jogadores
Investigadora: e porque é que isso acontece? Porque é que o Gabriel, quando tu agarras na bola porque é que o Gabriel te bate?
Investigadora: Aqui na escola costumam ter conflitos só com o Gabriel?
Diogo: não
Investigadora: então costumam ter com mais quem?
Diogo: com todos
Investigadora: e quando se chateiam como é que reagem, como é que tu reges? O que é que tu fazes? O que é que tu dizes?
Diogo: digo para porque a gente não pode bater só porque eles estão a chatear
Investigadora: e depois de bater ou de ralhares, o que é que tu fazes
Diogo: peço desculpa
Investigadora: como é que voltam a ser amigos?
Diogo: dou um abraço
Investigadora: Tu costumam ir para a área da biblioteca?
Diogo: sim
Investigadora: quem é que te conta histórias?

Diogo: eu
Investigadora: costumava ouvir histórias?
Diogo: sim
Investigadora: quem te conta essas histórias que tu ouves?
Diogo: a Anabela, a Dina, tu, a Beatriz,
Investigadora: Gostas de ouvir histórias?
Diogo: Gosto
Investigadora: Achas que podemos aprender com histórias?
Diogo: Podemos
Investigadora: o quê?
Diogo: a ler, escrever
Investigadora: e tu achas que nas histórias tem alguma mensagem que nós podemos aprender
Diogo: também pode
Investigadora: por exemplo
Diogo: uma mensagem
Investigadora: e tu achas que nas histórias tem alguma mensagem que nós podemos aprender, de coisas que podemos ou não podemos fazer
Diogo: sim
Investigadora: conheces alguma história que fale de conflitos
Diogo: conheço
Investigadora: qual
Diogo: gotinha, gotinha;
Investigadora: Tens mais alguma coisa a dizer-me?
(entrevistado nega com um aceno de cabeça)

(Entrevistado: Diego – Diogo; Data: 10 / Janeiro / 2024; Local: No telheiro; Instrumento(s) de Recolha: telemóvel: gravador de voz.)

ENTREVISTA 2

Investigadora: lembraste do que fomos conversando juntos?
Diogo: sobre a escola
Investigadora: sobre quem
Diogo: o Gabriel, a Marta e a Aurora e o Vasco, a Carlota, o Matias, a Sara A., a Sara G e também a Sara M.
Investigadora: os meninos, e eles são-te o quê?
Diogo: amigos
Investigadora: para ti o que é ser amigo?
Diogo: dar abraços e beijinhos e dar soco na mão (exemplificou)
Investigadora: tens muitos amigos aqui no jardim?
Diogo: sim
Investigadora: porquê?
Diogo: porque eles moram nessa escola
Investigadora: porque gostas de brincar com os teus amigos?
Diogo: porque eles gostam de brincar comigo, mas algumas pessoas não gostam, mas não faz mal
Investigadora: tinhas de fazer um trabalho aqui na escola, quem escolhias?
Diogo: O Gabriel, a Patrícia, a Aurora e todos
Investigadora: não ficava ninguém de fora?

Diogo: não
Investigadora: faziam todos o trabalho contigo
Diogo: sim
Investigadora: vais ao jardim e só podem ir três amigos contigo, quem vai?
Diogo: o Gabriel, a Patrícia e a Aurora
Investigadora: são só três
Diogo: mas a gente pode levar quem quiser
Investigadora: mas imagina que só podias levar três, quem?
Diogo: a Patrícia, eu, e a Aurora e o Gabriel
Investigadora: estás a brincar com um amigo e há um comportamento menos bom, porque há esse momento menos bom?
Diogo: porque a gente precisa de brincar
Investigadora: porque é que quando tu e o Gabriel estão a jogar à bola há empurrões e pontapés e bater? Porque é futebol, mas isso é bom?
Diogo: não (explicação futebol)
Investigadora: para ti o que é um conflito? Uma chaticice?
Diogo: porque eles me fazem mal, mas está tudo bem
Investigadora: e eles fazem-te mal porquê?
Diogo: porque eu bato-lhes
Investigadora: e é correto tu bateres?
Diogo: não
Investigadora: costumavas ter assim algum conflito aqui?
Diogo: não
Investigadora: quando se chateiam contigo é que reages
Diogo: eu faço conta
Investigadora: tu ficas feliz?
Diogo: não
Investigadora: então?
Diogo: eu fico muito triste, não gosto de ficar sem os meus amigos
Investigadora: quando te chateias com um amigo, como é que reages?
Diogo: eu pedo desculpa
Investigadora: e como voltam a ser amigos?
Diogo: a gente dá abraços

ANEXO XVII – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Tabela 13 - Sistema de Categorias e de Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EVIDÊNCIAS
<p>Identificação de conflitos</p>	<p>Definição de conflito</p>	<p>“Alguém aleijam-se eles e eles chateiam-se” (Aurora)</p> <p>“Sim, depois ele chora se doer muito” (Aurora)</p> <p>“eles batem uns aos outros, mas chateiam-se primeiro” (Aurora)</p> <p>“Dizer que não gostam” (Sara M.)</p> <p>“porque eles me fazem mal, mas está tudo bem” (Diogo)</p>
	<p>Reconhecimento de situações conflituosas que experienciam/experienciaram.</p>	<p>“porque ela faz asparates para mim” (Frederico)</p> <p>“Ela Às vezes empurra-me” (Frederico)</p> <p>“porta muito mal, ele porta mal comigo” (Frederico)</p> <p>“às vezes me aleijam” (Aurora)</p> <p>“porque às vezes batemos uns aos outros e ficamos chateados com os nossos amigos” (Aurora)</p> <p>“Porque às vezes não querem brincar, querem brincar com outros” (Sara M.)</p> <p>“me bate” (Diogo)</p>

		<p>“Ele me bate na rua quando jogamos” (Diogo)</p> <p>“porque eu bato-lhes” (Diogo)</p> <p>“o urso não dividiu a comida dele” (Aurora)</p> <p>“porque lhe estragar e não foi ele que estragou” (Sara M.)</p> <p>“rasgaram (a coisa brilhante)” (Aurora)</p> <p>“Se ele me bater eu também bato” (Diogo)</p> <p>“se for sem querer eu aceito, mas se foi de propósito eu não aceito” (Diogo)</p> <p>“É como nós, fizemos mal uma à outra, ficamos as duas tristes e zangadas uma com a outra, mas depois fomos pedir desculpa uma à outra e brincamos juntas” (Aurora)</p> <p>“não pode puxar-me o cabelo” (Frederico)</p>
	<p>Fatores que levam às situações conflituosas.</p>	<p>“porque ela faz asparates para mim” (Frederico)</p> <p>“sim, ele estava a correr e estava a perder” (Frederico)</p> <p>“o urso não fez bem” (Aurora)</p> <p>“porque às vezes há coisas boas e más” (Aurora)</p> <p>“Porque alguns (amigos) também aleijam” (Sara M.)</p> <p>“porque a gente precisa de brincar” (Diogo)</p>

		<p>“(rir-se de ti) só brincadeira” (Sara M.)</p> <p>“ficaram zangados” (Sara M.)</p> <p>“rasgaram (a coisa brilhante)” (Aurora)</p> <p>“eu me defendo” (Diogo)</p> <p>“se eu não fiz nada, ele também não precisa de fazer nada a mim” (Aurora)</p> <p>“Sim, eles tem que partilhar, mas alguns não partilham porque são muitos maus” (Aurora)</p> <p>“eu faço, eu dou uma palmada e depois chateia comigo” (Frederico)</p> <p>“sei o que pode fazer, beber água e cuspir-lhe para parar de falar bebé” (Sara M.)</p> <p>“eu também puxava o cabelo” (Frederico)</p>
	<p>O que sentem face às situações conflituosas.</p>	<p>“triste e zangada” (Aurora)</p> <p>“e depois fiquei feliz porque fui pedir desculpa” (Aurora)</p> <p>“fico triste” (Sara M.)</p> <p>“isso não se faz aos jogadores” (Diogo)</p> <p>“eu fico muito triste, não gosto de ficar sem os meus amigos” (Diogo)</p> <p>“vou dizer que não gostei” (Aurora)</p>

		“porque eu não posso brincar sozinho” (Frederico)
	Como solucionar uma situação de conflito.	<p>“Se um amigo pedir-me desculpa, eu também digo e depois eu fico feliz e começo a brincar” (Aurora)</p> <p>“Pedir desculpa” (Sara M.)</p> <p>“vou dizer à professora” (Sara M.)</p> <p>“digo para porque a gente não pode bater só porque eles estão a chatear” (Diogo)</p> <p>“dou um abraço” (Diogo)</p> <p>“1,2,3 silêncio” (Frederico)</p> <p>“respirar” (Diogo)</p> <p>“arrumar” (Frederico)</p> <p>“porque pediram desculpa” (Frederico)</p> <p>“eu vou contar à mãe dele” (Frederico)</p> <p>“O Gustavo vai comprar outro igual” (Sara M.)</p> <p>“vou dar um abraço e um beijinho” (Frederico)</p> <p>“temos que perguntar se posso ver, se ele disser já vai temos de esperar e brincar com outras coisas por enquanto” (Aurora)</p>

		<p>“Eu lhe dizia que isso não se faz e depois pedíamos desculpa uma ao outro” (Aurora)</p> <p>“Brinco com outro” (Sara M.)</p> <p>“não, eles quando batem é que tem de pedir desculpa” (Sara M.)</p> <p>“a gente dá abraços” (Diogo)</p> <p>“porque eu não posso brincar sozinho” (Frederico)</p>
<p>Papel das narrativas/dos relatos para a resolução de conflitos</p>	<p>Perceber se as narrativas os ajudaram a pensar no modo de resolver conflitos.</p> <p>(valores éticos e culturais a serem valorizados: <i>partilha; entreaajuda; amizade; empatia; cooperação e justiça.</i>)</p>	<p>“São os amigos nossos” (Frederico)</p> <p>“Porque eles brincam comigo às vezes” (Aurora)</p> <p>“Aprender que tudo é muito divertido e não é preciso se chatear com os amigos às vezes” (Aurora)</p> <p>“Os amigos nas histórias são diferentes de nós, mas não tem mal ser diferentes” (Aurora)</p> <p>“mas eles são diferentes, mas não tem mal, também podemos brincar com os amigos que são diferentes” (Aurora)</p> <p>“Porque eles disseram se puderem ser os meus amigos” (Sara M.)</p> <p>“Partilhar coisas” (Sara M.)</p> <p>“sim, que se pode dividir e na história que tu um dia contaste, era os ursos não partilhavam, mas eles tinham que partilhar” (Aurora)</p>

		<p>“Eu gosto de brincar com toda a gente” (Sara M.)</p> <p>“Porque eles também brincam comigo, mas às vezes também brincam juntos” (Aurora)</p> <p>“partilhou com todos” (Diogo)</p> <p>“Devemos partilhar” (Sara M.)</p> <p>“partilhar” (Frederico)</p> <p>“(o que é ser amigo) brincar, jogar, correr” (Diogo)</p> <p>“eles gostam de mim e eu gosto deles” (Diogo)</p> <p>“porque eles gostam de brincar comigo, mas algumas pessoas não gostam, mas não faz mal” (Diogo)</p>
--	--	--