

# Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Creche e em Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Emma Sofia Moreira da Silva Vieira

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, um grande obrigada por todo o esforço que fizeram para eu poder alcançar o meu sonho.

Aos meus irmãos, por sempre acreditarem no meu sonho.

A ti, Rui, por toda a paciência e força que me deste ao longo deste percurso. Pela tua companhia, por todos os sorrisos e por todo o amor, muito obrigada!

À minha colega de estágio e amiga para a vida, Ana Pinto, por todos estes momentos de apoio, aprendizagens, sorrisos e tristezas. Chegámos lá!

Às minhas queridas amigas de turma, Raquel, Eliana, Inês, Carolina, Alicia, Daniela e Francisca pela amizade que construímos e pelo apoio incondicional que demos umas às outras neste longo caminho.

À Professora Doutora Marina Rodrigues pela constante disponibilidade e pelo apoio.

A todas as crianças que me ajudaram a crescer e fizeram parte desta minha jornada, obrigada!

Às educadoras cooperantes por se disponibilizarem sempre de braços abertos a ensinarem a vossa arte.

A todos, MUITO OBRIGADA!



## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estando organizado em três partes.

A primeira parte, diz respeito à reflexão sobre os momentos vivenciados em Creche.

A segunda parte é respeitante à reflexão, sobre os momentos experienciados em Jardim de Infância I. Inclui, ainda, a apresentação de um trabalho desenvolvido com as crianças de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto intitulado “Parques infantis”.

A terceira parte encontra-se dividida em três pontos. No primeiro ponto é apresentada uma reflexão sobre o vivenciado em Jardim de Infância II, no segundo ponto, segue-se a apresentação do trabalho desenvolvido com as crianças, segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto intitulado “A morte dos animais” e, finalmente, é apresentado o ensaio investigativo onde se procurou analisar o entendimento das crianças relativamente ao que é um conflito e que estratégias de resolução de conflitos utilizam. O estudo seguiu uma metodologia qualitativa de carácter descritivo e os resultados parecem mostrar que as crianças identificam o que é um conflito, apresentando algumas ideias relativamente à resolução de conflitos.

### **Palavras chave**

Conflito, Criança, Estratégias de resolução de conflitos, Reflexão.



## ABSTRACT

The presente report was carried out within the Masters degree in Pré-School Education and is organized in three parts.

The first part, concerns reflection on the moments that have occurred in day-care.

The second part regards to the reflexion on the moments experienced in kindergarten I. Includes the presentation of a work developed with the children according to the methodology of work by Project titled “children’s parks”.

The third part is divided into three points. In the first point is presented a reflection on the lived in kindergarten II, in the second point follows the presentation of the work developed with the children according to the methodology of work by project called “the death of the animals” and finally is presented the investigated where sought to analyse children’s understanding of what a conflict is and what conflict resolution strategies they use. A study followed a descriptive methodology and the results seem to show that the children identify which and a conflict presented some ideas regarding the resolution of conflicts.

### **Keywords**

Conflict, Child, Conflict resolution strategies, Reflection



# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos .....  | III |
| Resumo .....  | V   |
| Abstract .....  | VII |
| Índice de fotografias .....   | XII |
| Índice de quadros.....  | XIV |
| Introdução.....   | 1   |
| I – Contexto de creche .....  | 2   |
| 1.1. Breve caracterização da instituição e do grupo de crianças ..... | 2   |
| 1.1.1. Rotinas e sua importância no contexto Creche .....             | 3   |
| 1.1.2. Observação .....   | 4   |
| 1.1.3. Trabalho colaborativo.....                                     | 5   |
| 1.1.4. Avaliação .....  | 5   |
| II – Contexto de jardim de infância I.....                            | 8   |
| 2.1. Breve caracterização da instituição e do grupo de crianças ..... | 8   |
| 2.1.1. Dificuldades e desafios .....                                  | 9   |
| 2.1.2. Observação.....  | 10  |
| 2.1.3. Planificação .....   | 10  |
| 2.1.4. Avaliação .....  | 11  |
| 2.2. Metodologia de trabalho por projeto.....                         | 14  |
| 2.3. Contextualização .....   | 14  |
| 2.4. A metodologia de trabalho por projeto.....                       | 14  |
| 2.4.1. Fases do projeto .....   | 15  |
| 2.4.2. Fase I – Definição do problema .....                           | 15  |
| 2.4.3. Fase II - Planificação .....                                   | 15  |
| 2.4.4. Fase III - Execução.....                                       | 15  |
| 2.4.5. Fase IV – Avaliação/Divulgação .....                           | 15  |
| 2.5. Questões que sustentaram o projeto.....                          | 16  |
| 2.6. Situação desencadeadora.....                                     | 16  |
| 2.6.1. Fase I – Definição do problema .....                           | 16  |
| 2.6.2. Fase II - Planificação .....                                   | 17  |
| 2.6.3. Fase III - Execução.....                                       | 18  |

|   |    |
|---|----|
| 2.6.4. Fase IV – Avaliação/Divulgação .....                           | 19 |
| 2.7. Conclusões .....   | 20 |
| III – Contexto de jardim de infância II.....                          | 21 |
| 3.1. Breve caracterização da instituição e do grupo de crianças ..... | 21 |
| 3.2. Dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância II.....     | 22 |
| 3.2.1. Observação, Planificação e Avaliação .....                     | 22 |
| 3.2.2. Intervenção .....  | 24 |
| 3.3. Trabalho de projeto “A morte dos animais” .....                  | 26 |
| 3.4. Introdução .....   | 26 |
| 3.5. Enquadramento teórico .....                                      | 26 |
| 3.6. A morte vista pelas crianças .....                               | 26 |
| 3.7. Situação desencadeadora.....                                     | 27 |
| 3.7.1. Fase I – Definição do problema .....                           | 27 |
| 3.7.2. Fase II – Planificação.....                                    | 28 |
| 3.7.3. Fase III – Execução .....                                      | 30 |
| 3.7.4. Fase IV – Divulgação/Avaliação .....                           | 35 |
| 3.8. Conclusões .....   | 37 |
| 3.9. Ensaio investigativo .....                                       | 39 |
| 3.9.1. Pergunta de partida e objetivos .....                          | 39 |
| 3.9.2. Pertinência do estudo .....                                    | 39 |
| 4. Enquadramento teórico .....  | 41 |
| 4.1.1. A importância das histórias na educação pré-escolar .....      | 41 |
| 4.1.2. A importância do brincar .....                                 | 42 |
| 4.1.3. Momento de brincadeira livre.....                              | 44 |
| 4.1.4. A resolução de conflitos no pré-escolar .....                  | 44 |
| 4.1.5. Como as crianças resolvem os conflitos no pré-escolar .....    | 46 |
| 4.1.6. Estratégias utilizadas na resolução de conflitos .....         | 48 |
| 4.1.7. O papel do educador na gestão de conflitos interpessoais ..... | 50 |
| 4.2. Metodologia .....  | 53 |
| 4.2.1. Opções metodológicas .....                                     | 53 |
| 4.2.2. Participantes.....   | 53 |
| 4.2.3. Procedimentos .....  | 54 |
| 4.2.4. As tarefas.....  | 55 |
| 4.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....               | 57 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.6. Análise e tratamento de dados.....          | 57 |
| 4.3. Apresentação e discussão dos resultados ..... | 59 |
| 4.4. Conclusões .....                              | 67 |
| 4.4.1. Conclusão .....                             | 67 |
| 4.4.2. Limitações do estudo.....                   | 69 |
| Conclusão.....                                     | 70 |
| Referências bibliográficas .....                   | 71 |
| ANEXOS.....  | 76 |

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

|  |    |
|--|----|
| Fotografia 1 – Visita às galinhas.....   | 7  |
| Fotografia 2 – Visita às galinhas.....   | 7  |
| Fotografia 3 - Cartolina “Para que servem os parques?”.....                        | 16 |
| Fotografia 4 – Registo da 3ª fase em cartolina.....                                | 17 |
| Fotografia 5 – D. a colocar areia na caixa.....                                    | 17 |
| Fotografia 6 – E. a pintar o jogo da macaca.....                                   | 17 |
| Fotografia 7 - B. a construir as andas.....  | 17 |
| Fotografia 8 – Tenda.....  | 17 |
| Fotografia 9 - N. a degustar a fruta.....  | 23 |
| Fotografia 10 - L. a tatear a fruta.....   | 23 |
| Fotografia 11 - Bilhete para os pais com as questões das crianças.....             | 29 |
| Fotografia 12 - G. a observar a relva.....   | 30 |
| Fotografia 13 – L. a mostrar o que encontrou.....                                  | 30 |
| Fotografia 14 – L. a observar com a lupa o que apanhou.....                        | 30 |
| Fotografia 15 – Ida à sala da professora Luciana.....                              | 31 |
| Fotografia 16 - Atividade das imagens.....   | 31 |
| Fotografia 17 - As crianças a darem um abraço à psicóloga.....                     | 32 |
| Fotografia 18 - Registo das aprendizagens das crianças.....                        | 32 |
| Fotografia 19 - M a fingir um cão morto.....                                       | 33 |
| Fotografia 20 - H a fingir um gato morto.....                                      | 33 |
| Fotografia 21 - Cartolinas referentes à 1ª fase do projeto.....                    | 34 |
| Fotografia 22 - Cartolina com fotografias das crianças a contarem a história.....  | 34 |
| Fotografia 23 - Cartolina com fotografias da ida ao exterior.....                  | 34 |
| Fotografia 24 – Cartolina com fotografias da vista da Psicóloga.....               | 34 |
| Fotografia 25 - Cartolina com fotografias da ida à sala da professora Luciana..... | 35 |
| Fotografia 26 - Fotografias dos cães da avó da R.....                              | 35 |
| Fotografia 27 - Fatos dos cães.....  | 35 |
| Fotografia 28 - Medalhas para os convidados.....                                   | 35 |
| Fotografia 29 - L. e M. a ouvirem a história.....                                  | 59 |
| Fotografia 30 - R. a lançar o dado.....  | 65 |
| Fotografia 31 - N. a lançar o dado.....  | 65 |



## ÍNDICE DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Ideias das crianças sobre os parques.....                     | 16 |
| Quadro 2 – Ideias das crianças sobre o que decidimos construir.....      | 16 |
| Quadro 3 – Planificação das propostas educativas.....                    | 16 |
| Quadro 4 – O que as crianças já sabem sobre a morte dos animais.....     | 26 |
| Quadro 5 – O que as crianças querem saber sobre a morte dos animais..... | 26 |
| Quadro 6 – Como vamos descobrir.....                                     | 27 |
| Quadro 7 – Calendário das atividades propostas.....                      | 27 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |    |
|--|----|
| Anexo I – Reflexão em contexto de jardim de infância I.....                            | 1  |
| Anexo II – Reflexão em contexto de jardim de infância I.....                           | 3  |
| Anexo III – Reflexão em contexto de jardim de infância II.....                         | 5  |
| Anexo IV – História <i>Caracol e lagarta</i> , de Armando Quintero e André Letria..... | 7  |
| Anexo V – Imagens usadas no dado da tarefa 5.....                                      | 10 |
| Anexo VI – Transcrições dos dados recolhidos.....                                      | 11 |
| Anexo VII – Análise de conteúdo.....   | 22 |



## INTRODUÇÃO

O presente relatório advém da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

Este documento encontra-se dividido em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo diz respeito à PES em contexto de Creche, o segundo é referente à PES em contexto de Jardim-de-Infância I, por último, o terceiro capítulo incide sobre a PES em contexto de Jardim-de-Infância II e todo o ensaio investigativo.

O primeiro capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos, que são eles a apresentação do contexto educativo de creche e a reflexão sobre os aspetos mais importantes vivenciados ao longo da PES.

Já o segundo capítulo encontra-se, também, subdividido, mas em três subcapítulos, sendo eles a apresentação do contexto educativo em Jardim de Infância I, posteriormente a dimensão reflexiva que inclui a reflexão relativa aos momentos considerados mais significativos e, por último, a apresentação do trabalho realizado com as crianças através da metodologia de trabalho de projeto.

Relativamente ao terceiro capítulo também se encontra subdividido em quatro subcapítulos, que são os seguintes: apresentação do contexto educativo em Jardim de Infância II, a reflexão sobre os momentos mais significativos neste contexto, o trabalho realizado com as crianças através da metodologia de trabalho por projeto, e, por fim, o ensaio investigativo desenvolvido neste contexto.

Por fim, apresenta-se uma conclusão relativamente às vivências ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

# I – CONTEXTO DE CRECHE

## 1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A prática pedagógica relativa ao primeiro semestre do Mestrado de Educação Pré-Escolar foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Esta instituição localiza-se na vila da Batalha, e é composta pelas valências de creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

A sala de atividades em que realizei a prática pedagógica dominava-se sala das “Abelhas”, onde pude contactar com dezoito crianças, com idades dos 2 aos 3 anos, das quais doze eram do género feminino e seis do género masculino. O grupo de crianças era heterogéneo, pois mostraram ter boas relações entre os pares como com os adultos e sempre vontade de explorar coisas novas. Embora a sala fosse para crianças dos dois aos três anos de idade todas ainda tinham dois anos.

Estas crianças quanto ao desenvolvimento no domínio cognitivo já compreendiam o significado da maioria das palavras e ordens simples, conseguindo também transmitir aquilo que pretendiam através de gestos e palavras. É nesta faixa etária que a criança começa a conversar, a fazer várias perguntas, a querer saber sempre mais, numa tentativa de compreender o mundo que a rodeia (Dias, Correia & Marcelino, 2013).

Relativamente ao desenvolvimento do domínio físico-motor, todas as crianças já caminhavam, perfeitamente, corriam e conseguiam também, ainda que com apoio, subir e descer escadas, o que vai ao encontro das ideias de Aguiar e Sabala (2009), quando referem que “apesar de a sua segurança ao caminhar cada dia ser maior, necessita ter um apoio onde se possa agarrar e sentir-se mais segura.”

No que diz respeito ao desenvolvimento no domínio social, algumas crianças têm ainda um perfil egocêntrico, principalmente, na partilha de brinquedos, Piaget (2005) citado por Ferreira (2013) classifica o egocentrismo como uma incapacidade de se colocar no lugar do outro.

A reflexão que se segue tem como referente as rotinas, o momento da observação, o trabalho cooperativo e a avaliação.

No início do semestre sentia-me com algum receio, pois nas minhas práticas pedagógicas, na licenciatura, sempre tive contacto em contexto de pré-escolar, pelo que, nunca tinha intervindo com crianças tão pequenas, mas, acima de tudo, estava contente e motivada para o que se aproximava.

### 1.1.1. ROTINAS E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO CRECHE

Logo nos primeiros dias de observação compreendi que as rotinas são dos aspetos mais importantes neste contexto. Assim, acho de extrema importância falar das mesmas.

Relativamente às rotinas das crianças, sem dúvida que estas são dos aspetos mais importantes na creche porque desempenham um papel fulcral promovendo a autonomia e a segurança da criança.

Tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (p. 227). Com isto é importante que a educadora organize o seu tempo de modo a que a criança viva momentos regulares, pois “as crianças começam a orientar-se com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia” como por exemplo, quando acabam de lanchar já sabem que têm de lavar os dentes; quando tocam à campainha as crianças começam a antecipar qual a criança que está para ir embora, pois têm por hábito isto acontecer sempre desta forma, o que leva as crianças a ficarem mais seguras de si, porque os acontecimentos vividos por elas são sempre da mesma forma. “As atividades sucedem-se normalmente na mesma ordem e isso faz com que as crianças sintam-se seguras e confiantes” Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 100).

Assim, a rotina da criança, é um momento que se repete a cada dia, pelo que as crianças “aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola” Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 100).

Portanto, posso afirmar que a rotina deve ser centrada nas crianças, tendo em consideração as suas necessidades e cuidados, mas também os seus interesses. É

fundamental que estas sintam o seu próprio espaço, ou seja, que saibam identificar o que querem fazer ou ir buscar aos locais o que necessitam, como terem a noção do que vai acontecer no momento seguinte, criando assim um sentimento de conforto e segurança nas crianças durante o seu dia-a-dia.

Ainda sobre as rotinas, o momento da higiene, é um marco muito importante, pois as crianças vão ganhando a sua própria autonomia, como por exemplo, assim que chegávamos à sala de atividades, depois da hora do almoço, pude observar que dia após dia houve uma grande evolução por parte de algumas crianças no que diz respeito à ida ao bacio e de seguida tirar os sapatos, sendo que inicialmente estas esperavam pelo adulto para o fazer e progressivamente foram-no fazendo autonomamente. Estes momentos, tal como outros, não deixam de ter a sua importância, pois devem ser momentos divertidos e que favorecem a interação criança-criança e criança-adulto. Assim, como refere Portugal (2011) os cuidados da rotina são momentos essenciais, para oferecer oportunidades únicas para interações diádicas, para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.

Um reflexo de como as crianças vão interiorizando os diferentes momentos da rotina e o que os caracteriza, pode ser observado quando, no momento da sesta, algumas crianças sabiam que havia outras crianças que necessitavam das suas chuchas e faziam questão de serem elas a entregar-lhas, o que permite também perceber que já se conhecem através de objetos.

### 1.1.2. OBSERVAÇÃO

Quanto à observação, esta foi uma constante, ou seja, foi de facto um aspeto muito importante em creche. Foi através da observação que consegui obter dados para a realização da caracterização do grupo de crianças, bem como para o trabalho que eu e a minha colega de estágio fomos desenvolvendo ao longo do semestre. Por exemplo, quando elaborávamos as nossas planificações, procurávamos sempre ter em conta os dados das observações e o modo como estas nos iam permitindo conhecer cada criança, de modo a tentarmos sempre promover o seu desenvolvimento e aprendizagem (Parente, 2011).

Parente (2011), também salienta que a importância da observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6).

Assim, mais uma vez, é importante referir, que a observação está interligada com a planificação, sendo que em creche as propostas educativas devem estar adequadas às necessidades e interesses das crianças. Logo “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (Parente, 2012, p. 5).

### 1.1.3. TRABALHO COLABORATIVO

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, este não é apenas importante para a realização de uma proposta educativa, mas sim ao longo do ano inteiro. É importante que os elementos da equipa educativa partilhem responsabilidades e realizem trabalho de grupo, discutindo opiniões, colocando questões e resolvendo problemas que surjam. Segundo Tavares, 2010, citado por Gonçalves, 2012, o “trabalho em equipa é algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam, complementam e dependem necessariamente umas das outras para atingir as finalidades a que se propõem” (p. 57).

Todos os elementos constituintes de uma equipa educativa devem procurar trabalhar colaborativamente com a preocupação de que as crianças se sintam confiantes e motivadas durante o processo de aprendizagem. Desta forma, este trabalho deve ser sempre em prol das crianças, pois assim podemos proporcionar-lhes experiências de forma natural e de acordo com as suas necessidades. Assim, posso afirmar que o trabalho colaborativo é algo bastante complexo que ocupa muito tempo, mas que apesar disso é bastante enriquecedor não só para as crianças como para os adultos que o implementam.

### 1.1.4. AVALIAÇÃO

A avaliação, um ponto que suscitou algumas dificuldades durante a prática pedagógica em creche, é um aspeto bastante importante neste contexto, pois permite perceber a evolução de cada criança quanto ao seu desenvolvimento físico-motor, social, afetivo e cognitivo.

Os instrumentos de avaliação que utilizámos, no início, não eram os mais apropriados, visto que as respostas eram de apenas de “sim” ou “não”, o que não permite avaliar quando a resposta é tão redutora. Apesar de só ter utilizado dois tipos de instrumentos de avaliação, uma tabela de dupla entrada e grelhas de avaliação, contive que nem todos se adequam ao que pretendo avaliar, assim, sei que terei de aprofundar o meu conhecimento teórico sobre esta dimensão que é a avaliação.

Também sei que, se ao longo da avaliação que fiz às crianças, tivesse um caderno para registar os momentos observados, as dificuldades sentidas não iam ser tão grandes, visto que na hora de fazer o registo tinha um “auxiliar de memória”.

Ainda no que concerne à avaliação, ao longo da semana, eu e a minha colega íamos registando fotograficamente as propostas educativas, que propusemos às crianças, para realizarmos a documentação pedagógica. Esta era exposta no corredor, mais propriamente, em frente à sala das “Abelhas”. Eu e a minha colega colávamos as respetivas fotografias com a descrição do que as crianças tinham aprendido durante a semana. Na minha opinião, é uma boa aposta, visto que, era uma forma de os pais poderem ler e ver o que os seus filhos tinham feito. Assim, Azevedo & Sousa (2010) afirmam que a documentação pedagógica é “[...] uma “gramática” de sustentação da prática que permite a cada profissional narrar a experiência vivida (re)criando-a e (re)significando-a. Mas permite também partilha-la com o(s) outro(s) [...] possibilita a criação de laços, a partilha de experiências e de significados, promove o diálogo e favorece a construção de comunidades de aprendizagem” (p. 39).

Portanto foi importante a realização desta documentação, pois, permitiu aos pais perceberem o trabalho realizado pelas crianças, como por exemplo, a visita ao galinheiro e o modo como esta proposta contribuiu também para a felicidade das mesmas. As fotografias 1 e 2 ilustram a visita das crianças ao galinheiro.



Fotografia 1 – Reação das crianças ao observar as galinhas.



Fotografia 2 - Visita ao galinheiro.

Em suma, e tendo em conta que foi o meu primeiro contacto com crianças no contexto creche, aprendi que existe muito mais para além das rotinas. Cheguei à prática com muitos receios e dúvidas, mas com uma vontade enorme de aprender. Presentemente, sinto que podia ter dado ainda mais de mim, mas também superei muitos receios e sei que evolui ao longo deste percurso.

## II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

### 2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A prática pedagógica relativa ao segundo semestre do Mestrado de Educação Pré-Escolar foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Esta instituição localizava-se na vila da Batalha, e era composta pelas valências de creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

A sala de atividades onde realizei a minha prática pedagógica denominava-se sala dos “Sabichões”, e era composta por 23 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Esta sala é destinada a crianças com idades dos 5 aos 6 anos, sendo um grupo heterogéneo, pois eram bastante afetuosas, ao nível motor perfeitamente ativas e desenvolvidas, no que concerne à linguagem todas as crianças eram bastante comunicativas e sem a existência de nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

As crianças da sala dos “Sabichões” quanto ao domínio cognitivo, mais especificamente ao nível da linguagem, falavam fluentemente, conseguindo conjugar corretamente a maior parte dos verbos

Relativamente ao domínio físico-motor, as crianças saltam com os dois pés juntos sem qualquer tipo de problema. Lautwein & Sack (1972) referem que a criança de 5 anos, corre em largas passadas, com as pernas estendidas.

No que diz respeito ao domínio social todas as crianças têm uma relação positiva entre elas, tal como com os adultos, mas os rapazes têm tendência para ter um grupo de amigos, enquanto as raparigas preferem duas ou três amigas.

Neste semestre pude contactar com vinte e quatro crianças, com idades dos 5 aos 6 anos, das quais dez eram do género feminino e catorze do género masculino. O grupo de

crianças era heterogéneo, bastante curioso e interessado em descobrir e partilhar novas ideias.

O contexto de pré-escolar foi bastante significativo para mim, visto que pude desenvolver diversas atividades, e, sobretudo desenvolver um projeto, através da metodologia de trabalho por projeto. Assim, considero importante refletir sobre o momento da observação, planificação, avaliação, os meus receios e as dificuldades sentidas ao longo da prática pedagógica.

Na minha opinião, o facto de realizar a prática em jardim de infância na mesma instituição foi uma mais valia, pois permitiu que as relações já estabelecidas com a comunidade educativa se fortalecessem. Quanto ao grupo de crianças também foi um ponto positivo uma vez que durante a prática pedagógica em creche, por diversas oportunidades tivemos a possibilidade de contactar com as crianças.

Ainda assim, senti-me um pouco ansiosa, pois não sabia como o grupo de crianças me iria receber na sua sala de atividades.

### 2.1.1. DIFICULDADES E DESAFIOS

Uma das minhas maiores dificuldades foi sentida no início da prática pedagógica. Essa dificuldade prende-se com o facto de não conseguir gerir o grande grupo, quando estávamos reunidos na área do tapete, pois as crianças eram um pouco barulhentas o que dificultava quando eu ou a minha colega queríamos propor atividades e elas não se mantinham em silêncio quando pedíamos. Assim, durante o estágio eu propus-me a um desafio, desafio esse superado quando consegui manter a atenção das crianças quando queria falar. Uma das estratégias que adotei para tentar ultrapassar esta dificuldade foi sentar criança do género masculino – criança do género feminino, e assim sucessivamente. Na minha opinião, não podia ter adotado melhor estratégia, pois correu bastante bem, as crianças já não tinham tantas conversas paralelas e eu e a minha colega conseguíamos fazer uma melhor gestão do grupo. Na minha quinta reflexão falo disso mesmo (anexo I):

Como referi em reflexões anteriores, alcançar a atenção de todo grupo no momento das propostas educativas era um desafio proposto por mim, e penso que consegui arranjar uma estratégia para contornar a situação. (...) quando pedi às crianças que se dirigissem para o tapete decidi logo sentá-las de forma estratégica, sendo que sentei rapaz, rapariga, e assim sucessivamente, para ver se resultava e de facto, na minha opinião, resultou muito bem.

### 2.1.2. OBSERVAÇÃO

As três primeiras semanas foram dedicadas à observação, tendo sido bastante importante, pois permitiu-me conhecer melhor o grupo de crianças, o que foi útil para as intervenções, e planificações, visto que temos de planificar de acordo com as necessidades de cada uma. Referindo Parente (2011), a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6).

Para completar a minha observação tomei notas de campo, assim como mantive uma observação participativa, de modo a conhecer o grupo e a criar uma ligação próxima das crianças para que estabelecesse confiança. Como referi na minha primeira reflexão do período de observação (anexo II), durante os dias de observação fui-me sempre aproximando das crianças começando assim a interagir com elas.

Na minha opinião, considero que a observação é a base para a planificação de forma a corresponder aos interesses das crianças, assim, cabe ao educador ter um papel fundamental no que diz respeito ao papel de observador. Durante a minha prática pedagógica, recordo-me que recorri sempre às minhas observações para planificar, pois, por exemplo, na minha última semana de observação lembro-me de duas crianças me chamarem para ir assistir ao teatro que elas tinham preparado durante o momento de brincadeira livre. Assim, a planificação da semana seguinte surgiu a partir desta observação.

### 2.1.3. PLANIFICAÇÃO

A meu ver a planificação é um documento orientador para o educador, que serve não só para antecipar o desenvolvimento da criança, como também a forma de agir perante o planeado. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

planear implica que o educador reflita sobre as suas intencionalidades educativas e as possíveis maneiras de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos materiais necessários para a sua realização.

A planificação deve ser flexível, para que, assim, seja possível adequar as necessidades de desenvolvimento e bem-estar da criança, como também para aceitar as propostas feitas pelas mesmas. Bassedas, Huguet & Solé (1999) referem que a planificação é uma ferramenta flexível que possibilita fazer variações e incorporações.

Sendo que foi a primeira vez que concretizei a metodologia de trabalho por projeto, na minha opinião, acho que foi bastante importante planificar com as crianças consoante os seus interesses, uma vez que lhes dei a voz, ou seja, aprendi ainda a dar mais valor ao ato de escutar as crianças e de registar as ideias das mesmas.

Assim, posso afirmar que também adquiri conhecimentos para poder desenvolver, futuramente, projetos deste tipo.

#### 2.1.4. AVALIAÇÃO

A avaliação é um ponto bastante importante na educação e em contexto de educação pré-escolar ainda mais, pois serve para verificar se as novas aprendizagens feitas pelas crianças foram realizadas com sucesso ou não. Assim, segundo Roldão (2003) “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p. 73).

Para mim, a avaliação, sempre foi um aspeto menos positivo, sendo que, neste semestre e neste contexto, jardim de infância, considero que evolui no que diz respeito a este tópico. Sei que, ao longo da minha prática é algo que vou adquirindo para mais tarde conseguir executá-la com maior facilidade.

Ao longo deste semestre as técnicas utilizadas para recolha de dados foram o registo de ocorrências, em que, a meu ver, encontrei alguns entraves, visto que, optava por fazer os

registos só ao final do dia e por vezes não me recordava dos momentos mais importantes que tinha observado.

Também, ainda em relação à avaliação, posso falar da documentação pedagógica, pois foi um fator que ao longo do semestre, todas as semanas, realizei com a minha colega de estágio. Pude verificar que as crianças assim como os seus encarregados de educação, tinham bastante interesse quando viam a documentação pedagógica fixada na parede. Considero que é uma mais valia este tipo de avaliação, pois permite dar oportunidade às crianças de relembrem as suas propostas educativas, bem como mostrarem aos pais o que fizeram ao longo da semana. Assim, segundo Malavasi & Zoccatelli, (2013)

documentar significa escolher, selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência particular, de uma determinada criança ou grupo de crianças, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através da utilização de instrumentos propositadamente identificados (p. 32).

No que cabe ao educador, penso que seja fundamental a realização da documentação pedagógica, uma vez que, permite a toda a comunidade educativa estar a par das atividades realizadas ao longo das semanas.

Num futuro próximo, penso que será crucial realizar diferentes tipos de avaliação, com o intuito de obter diferentes registos sobre o processo de evolução das crianças e progressivamente melhorar a minha ação educativa.

Não posso deixar de falar da minha colega de estágio, pois foi com ela que partilhei alegrias, tristezas, experiências e sem ela não teria sido a mesma coisa. Na minha opinião, foi uma mais valia trabalhar em conjunto com ela, pois aprendemos e ajudámo-nos às duas uma com a outra.

Posso concluir que, hoje sinto que cresci quer a nível pessoal como profissional, pois aprendi a dar voz às crianças, assim como a observá-las para ir ao encontro dos seus interesses/necessidades de modo a respeitar cada criança, visto que cada ser é um ser. Deste modo, posso afirmar que me sinto bastante feliz, pois sinto que deixei a minha

marca no grupo, assim como aquelas crianças me deixaram as suas marcas e ao mesmo tempo realizada.

## 2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

### 2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo da minha prática supervisionada em jardim de infância, foi-me proposto trabalhar com as crianças através da metodologia de trabalho por projeto. O projeto realizado intitula-se de “Parque infantil.”

### 2.4. A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Como referem alguns autores, a metodologia de trabalho por projeto envolve num todo as crianças de forma integral e pretende que o interesse em investigar algo parta delas mesmas, assim Vasconcelos (2011) refere que a metodologia de trabalho por projeto:

“(…) contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite (...) a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (p. 9).

Já Leite et al., (1989), afirmam que esta é “[...] uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo [...]”. (p. 131)

Visto esta metodologia de trabalho ter diversas fases, importa referir que a sua duração não deve ter limites, pois de acordo com Edwards et al., (1999), “[...] os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores.”

#### 2.4.1. FASES DO PROJETO

##### 2.4.2. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nesta fase de trabalho por projeto “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, [e] o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2012). Portanto, no grupo, é realizada uma partilha de ideias sobre o tema, de forma a recolher aquilo que as crianças já sabem, o que querem saber e o que vão descobrir sobre o mesmo. Essas ideias podem ser registadas através de esquemas, desenhos ou escrita, com a ajuda do educador. Importa referir que o educador nesta fase ajuda a manter o diálogo “[...] dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (Vasconcelos, 1998, p. 140).

##### 2.4.3. FASE II - PLANIFICAÇÃO

Numa segunda fase do projeto é feita uma planificação em conjunto com as crianças de forma a responder à questão colocada na fase I. Nessa planificação, as crianças decidem “[...] o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 1998, p.142).

##### 2.4.4. FASE III - EXECUÇÃO

Na terceira fase, mais conhecida como a fase de execução, é onde se põe em prática as atividades planeadas e onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p. 143).

##### 2.4.5. FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Chegada a fase da avaliação é importante que, as crianças que fizeram parte do projeto se reúnam com o intuito de refletir sobre todo o processo.

Além disso Vasconcelos (s/d), refere que é nesta fase que se divulga ao público alvo tudo aquilo que se concretizou ao longo do projeto.

## 2.5. QUESTÕES QUE SUSTENTARAM O PROJETO

As questões que sustentaram o projeto foram o reconhecimento pela comunidade educativa da instituição da importância do brincar ao ar livre e da necessidade de organizar o espaço exterior existente de modo a ser utilizado pelas crianças.

## 2.6. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Este projeto partiu do interesse e vontade das crianças em quererem ter um parque exterior para brincar. Quando chegámos ao jardim de infância, as crianças estavam constantemente a falar do parque exterior que têm e que não podiam usufruir dele, visto que estava vazio, pois não tinham os seus baloiços, escorregas entre outros equipamentos que se tinham estragado. Numa das nossas propostas educativas em que contámos uma história, sobre duas borboletas que estavam aborrecidas, por não terem nada para brincar, convidámos as crianças a encontrarem uma solução para as borboletas. No decorrer da conversa com o grupo de crianças, as mesmas lembraram-se que também elas não tinham equipamentos no parque da instituição para brincarem. Assim, de forma a perceber se as crianças tinham interesse na construção de novos materiais para o parque, eu e a minha colega contámos uma história incompleta às crianças, cujo final tinha de ser construído por elas. As crianças demonstraram interesse em querer saber o que podiam construir no parque assim como os materiais que podiam ser utilizados.

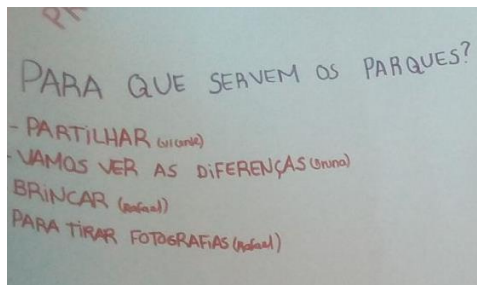
### 2.6.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Aquando do questionamento ao grupo de crianças acerca do que sabiam sobre parques infantis, surgiram outras questões que sustentaram o projeto, como “o que podemos construir?”. Uma das muitas ideias das crianças, foi ir visitar um parque infantil perto da instituição, o que na minha opinião foi uma mais-valia, pois permitiu não só que as crianças se divertissem ao brincar, como para perceberem que tipo de equipamentos nós poderíamos construir e com que materiais o poderíamos fazer.

No quadro abaixo, Quadro 1, podemos observar as ideias das crianças sobre para que servem os parques.

### Quadro 1 – Ideias das crianças sobre os parques

| Para que servem os parques?      |
|----------------------------------|
| Partilhar (V).                   |
| Vamos ver as diferenças (B).     |
| Brincar e tirar fotografias (R). |



Fotografia 3 - Cartolina "Para que servem os parques?"

### 2.6.2. FASE II - PLANIFICAÇÃO

Desta forma, as crianças sugeriram que se construísse uma tenda, o jogo da macaca, andas, uma caixa de areia e que se pintassem pneus. Estas ideias foram registadas numa cartolina, previamente datada, que posteriormente colocámos no exterior da sala junto às restantes cartolinas, referentes à 1ª fase. (Quadro 2)

### Quadro 2 – Ideias das crianças sobre o que decidimos construir

| O que decidimos construir? |                 |
|----------------------------|-----------------|
| Jogo da macaca             | Andas           |
| Pintar pneus               | Tenda           |
| Piscina de areia           | Corda com balde |

Em conversa com as crianças, foi decidido que, a cada quarta-feira, trabalhássemos no projeto, uma vez que, segundo as crianças era o único dia que estavam menos ocupados e teríamos o dia todo para construir os equipamentos. (Quadro 3)

### Quadro 3 – Planificação das propostas educativas

| Dia        | Proposta educativa                           |
|------------|--|
| 17 de maio | Pintar os pneus e desenhar o jogo da macaca. |
| 24 de maio | Encher piscina de areia e construir andas.   |
| 31 de maio | Construir a tenda                            |

#### 2.6.3. FASE III - EXECUÇÃO

A execução do nosso projeto teve início no dia 17 de maio e terminou no dia 31 de maio. No dia 17 de maio as crianças pintaram dois pneus e desenharam o jogo da macaca no chão, como é possível observar na Fotografia 4, com a ajuda de um molde em forma de quadrado. No dia 24 de maio enchemos a piscina com areia, como está representado na Fotografia 5, e construímos as andas com latas de chocolate em pó, a Fotografia 6 ilustra a criança a construir as andas. No último dia da execução, dia 31 de maio, as crianças fizeram um desenho livre no tecido para colocar na tenda, e, nós estagiárias, construímos a tenda, na Fotografia 7 está representado o resultado da tenda. A Fotografia 8 ilustra a 3ª fase do projeto exposta numa cartolina.



Fotografia 4 – E. a pintar o jogo da macaca.



Fotografia 5 – D. a colocar areia na caixa.



Fotografia 6 - B. a construir as andas.



Fotografia 7 – Tenda.



Fotografia 8 – Registo da 3ª fase em cartolina.

Apresento de seguida, a título de exemplo, a descrição de uma das propostas realizadas com as crianças. No dia 17 de maio, como planeado pelas crianças, deu-se início à pintura do jogo da macaca. Com o molde em forma de quadrado uma criança do grupo foi desenhando no chão o jogo, e de seguida a aluna estagiária desenhou o contorno dos números para que as crianças depois pudessem pintá-los.

O projeto realizado com as crianças contemplou todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Porém, as áreas mais privilegiadas foram Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação nos domínios da educação artística e domínio da matemática.

#### 2.6.4. FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Nesta última fase, perguntámos às crianças o que queriam fazer para apresentarmos o nosso projeto. Estas propuseram que fizéssemos um percurso e convidássemos a sala dos “inventores”, (sala dos 4 e 5 anos) de forma a mostrar o trabalho realizado, expondo e explicando as regras e utilidades dos objetos/espacos. Após a apresentação do projeto, foi feito com as crianças a avaliação do mesmo, no dia 12 de junho, onde estas puderam indicar as dificuldades sentidas, o que gostaram mais e o que gostariam de ter feito e não fizeram.

Durante a divulgação do projeto, 4 crianças, de forma autónoma, explicaram como se podia usar cada jogo e o número de crianças que cada espaço podia conter.

## 2.7. CONCLUSÕES

Em forma de síntese do trabalho realizado pelas crianças, sinto que este foi bastante significativo para as mesmas, pois estas mostravam sempre um grande entusiasmo e interesse na sua execução.

Tendo sido a primeira vez que experienciei a metodologia de trabalho por projeto, no papel de educadora, quero no meu futuro dar um grande enfoque a esta metodologia, pois pude verificar que para as crianças é uma mais valia, uma vez que, estas desenvolvem competências consoante os seus interesses, e, na educação pré-escolar é isso que se pretende.

Uma das dificuldades sentidas prende-se com o facto do tempo, pois sinto que por vezes era preciso dar mais tempo às crianças para que estas pudessem usufruir do projeto e das suas aprendizagens, mas foi uma situação que me ultrapassou e foi fruto de todo o conjunto de tarefas semanais das crianças.

Em síntese, posso afirmar que o grupo de crianças se mostrou bastante interessado e curioso em querer desenvolver mais projetos, assim, como eu, também, quero realizar mais aprendizagens com esta metodologia de trabalho.

### III – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

#### 3.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

No que diz respeito à Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, esta foi desenvolvida na sala 5 da EBI/JI João Beare, instituição do setor público, localizada na zona da Marinha Grande. O edifício tinha caracter centenário e era dividido por dois blocos principais, sendo que cada um tinha seis salas, ou seja, um total de doze salas de aula/atividades. Importa referir que três das doze salas eram destinadas ao Jardim de Infância e as restantes nove eram ocupadas por turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Existia outro bloco onde funcionava a biblioteca/mediateca e a sala dos professores/educadores. Este edifício, destinava-se, ainda, ao funcionamento das Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF).

No que diz respeito ao grupo de crianças, posso afirmar que era um grupo heterogéneo, constituído por um total de vinte crianças, sendo treze do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Destas vinte crianças, sete já frequentavam o jardim de infância e as restantes ingressaram no ano letivo 2017/2018. É de salientar que este grupo incluía duas crianças com NEE, ambas do género feminino e com cinco anos de idade.

As crianças da sala 5 eram autónomas no que diz respeito às suas necessidades básicas e responsáveis. Quanto às mais velhas revelavam competências ao nível da área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral (partilha de experiências, comunicação oral), domínio da matemática. Ao nível da área de formação pessoal e social todas tinham consciência de si próprias.

Era notório a responsabilidade e a preocupação que as crianças, principalmente as que já frequentavam o jardim de infância, demonstravam pelas meninas com NEE. Toda a dedicação que mostravam quando estas necessitavam de mais atenção/apoio era possível observar, por exemplo, durante a hora do acolhimento, quando tentavam ajudá-las a ficar sentadas nos pufs.

## 3.2. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Visto este contexto ser bastante significativo para mim, pois tive a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos nesta valência, acho importante refletir sobre o momento da observação, planificação e avaliação, uma vez que estes aspetos são fulcrais na educação.

### 3.2.1. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

Apesar da observação já ter sido abordada nos contextos anteriores (creche e jardim de infância I), não posso deixar de abordá-la uma vez mais, visto que é um aspeto fundamental na educação.

Posso afirmar que a observação é a base de todo o processo educativo, pois é através desta que o educador conhece o grupo de crianças, os seus interesses, dificuldades, gostos, entre outros. Assim, acho pertinente observar e deste modo fazer um registo da observação, uma vez que ajuda o educador a refletir sobre o caminho a seguir com o grupo de crianças tendo por base as individualidades de cada uma. Na mesma linha de pensamento Silva et al, (2016) afirmam que:

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p. 13).

A observação também é uma forma de olhar para as brincadeiras das crianças de forma a perceber os seus interesses e assim poder planificar de acordo com os mesmos.

No que diz respeito à planificação posso afirmar que, inicialmente, senti algumas dificuldades, estas relacionaram-se com o facto de o grupo ser bastante heterogéneo em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Na minha opinião as propostas educativas deveriam incluir todo o grupo de crianças, mas não esquecendo que cada criança é uma criança com ritmos e necessidades diferentes, e isso para mim e para a minha colega de

Prática Pedagógica (PP), foi um obstáculo a ultrapassar, mas que ao longo do processo de aprendizagem conseguimos vencer.

Deste modo, tivemos de incluir na planificação a diferenciação pedagógica, que por vezes não era fácil, ou seja, tornava-se fácil no pensamento, mas ao transpor para o papel nem sempre conseguíamos. Por exemplo, quando pensávamos nas propostas automaticamente vinha-nos este pensamento “aos mais pequenos propomos isto e aos mais velhos já poderemos propor aquilo”. Assim, tentámos sempre dar o nosso melhor para que a planificação fosse clara para quem lesse.

Durante este semestre considerei a planificação uma ferramenta essencial para o educador, principalmente porque a fizemos com as crianças, uma vez que esta deve ser flexível e influenciada quer pelas crianças quer pelo meio e não um documento que tem de ser cumprido obrigatoriamente.

Na educação de infância a avaliação não é só vista como um registo, mas sim um processo de observação e documentação, onde são privilegiadas as “relações e interações que se estabelecem com os pares, adultos e pais” (Parente, 2012).

Assim, ao longo deste último semestre de prática pedagógica, foi-me proposto, de forma mais aprofundada e sustentada, refletir sobre a importância da avaliação. E como futura educadora acho relevante este assunto, uma vez que “considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al, 2016, p. 15).

Um dos instrumentos de avaliação que utilizei neste semestre foi a avaliação por portfólio, onde tive de selecionar apenas uma criança do grupo para concretizar este trabalho. Antes de mais, acho pertinente dizer o que significa o portfólio, e, segundo Parente, (2012) o portfólio é “uma coleção intencional de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (p. 307). Importa referir que envolvi a criança em todo o processo de organização, o que a meu ver é uma mais-valia, visto que a criança acompanha o seu crescimento/desenvolvimento ao longo de todo este processo.

Apesar de achar o portfólio um bom instrumento de avaliação, tenho de refletir que, também, tem as suas desvantagens, uma delas prende-se com o facto de exigir bastante tempo para a sua realização. “Realizar o portefólio pressupõe uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças e dos significados que elas atribuem a essas experiências e pressupõe, também, abertura à possibilidade de estas participarem ativamente no processo de avaliação” (Welter, 1998, citado por Parente, 2012, p. 316).

### 3.2.2. INTERVENÇÃO

No que concerne à minha intervenção em jardim de infância II, posso afirmar que o receio inicial esteve sempre presente, pois temia não conseguir cativar as crianças e que elas não seguissem as minhas orientações, mas isso foi ultrapassado e as crianças reagiram bem às orientações dadas. Na minha terceira reflexão de JI II, falo disso mesmo (anexo III):

Visto que foi a nossa primeira intervenção, estava com algum receio sobre a maneira como as crianças iriam reagir às minhas indicações e da minha colega. Tendo em conta isto, penso que, de um modo geral, foi bastante positivo o comportamento das crianças face às nossas orientações.

Importa referir que, para mim, era sempre importante propor atividades às crianças de caráter prático, ou seja, que elas ao participarem nas mesmas tivessem a oportunidade de explorar os espaços e os materiais. Como refere Pereira (2002), “[...] as actividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse [...] e suscitam o seu entusiasmo” (p. 93).

Desta forma, posso referir a atividade em que as crianças sentiram os frutos, pois estas além de observar, puderam tatear, cheirar, degustar, o que leva a terem a liberdade de explorar e ter o contacto direto com outros materiais, neste caso a fruta, e não só com materiais ditos “escolares”. Nas Fotografias 9 e 10, pode-se observar a atividade proposta em que as crianças degustaram a fruta e tatearam-na.



Fotografia 9 - N. a degustar a fruta.



Fotografia 10 - L. a tatear a fruta.

É de salientar que tive sempre o cuidado de existir articulação entre as diferentes áreas de conteúdo presentes nas orientações curriculares. Fazendo todo o sentido para mim e para as crianças, uma vez que “a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística” Silva et al. (2016, p. 10).

### 3.3. TRABALHO DE PROJETO “A MORTE DOS ANIMAIS”

Neste tópico do relatório é apresentado o projeto realizado com as crianças no contexto de Jardim de Infância II. Assim, de seguida apresenta-se uma breve introdução onde se contextualiza com quem se concretizou o projeto, posteriormente um enquadramento teórico, seguidamente descreve-se o projeto e, por último, as conclusões.

### 3.4. INTRODUÇÃO

Tal como aconteceu na Prática Pedagógica anterior, foi possível desenvolver com as crianças um trabalho realizado de acordo com a metodologia de trabalho por projeto.

O projeto surgiu quando estávamos no momento de relaxamento e uma criança quis partilhar a sua tristeza com todas as crianças e adultos.

### 3.5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Visto que a revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho por projeto, de acordo com vários autores, está descrita nas páginas 13 e 14, neste ponto são apresentadas algumas ideias sobre a morte vista pelas crianças.

### 3.6. A MORTE VISTA PELAS CRIANÇAS

Um assunto que para muitos é delicado, mas que deve ser falado quer com as crianças assim como é com os adultos.

Falar a verdade para as crianças é sempre a melhor opção e acima de tudo responder às questões/dúvidas da mesma, sendo que se deve utilizar uma linguagem apropriada. “Sempre com verdade, honestidade e com uma linguagem clara que ela entenda. E sempre de acordo com a informação que a criança manifesta na vontade de saber, isto é, a forma de abordar o assunto deve ser adequada às necessidades da criança e com uso de uma linguagem apropriada à sua idade” (Moutinho, 2012).

Ao dar uma notícia destas a uma criança é importante referir que o contexto é fulcral, uma vez que a criança se deve sentir segura e pronta para receber afetos (Moutinho, 2012).

De acordo vários autores as crianças desde tenra idade têm noção de que as pessoas mais próximas desaparecem, se bem que esta noção vai variar ao longo das diferentes faixas etárias. É apenas a partir dos 5/6 anos que a criança começa a perceber o significado da morte, sendo que não compreende que a morte é “universal a todos os seres humanos” (Moutinho, 2012) como por exemplo aos pais e a elas próprias.

Quando se trata da morte do animal de estimação, a conversa com a criança deve ser idêntica. O luto deve ser trabalhado com a família, e segundo Vivian (2016), o que se diz na perda de um ente querido quando falece deve-se dizer do animal de estimação, pois com o tempo a dor de ter perdido alguém vira saudade, uma vez que se recordam os momentos vividos.

### 3.7. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Este projeto surgiu no momento de relaxamento quando uma criança se sentia triste e foi abordada por nós, estagiárias, perguntando o que se passava, ao qual ela nos respondeu que estava triste porque a sua cadela tinha morrido. A partir daqui começaram a surgir relatos de outras crianças sobre o assunto, foram colocadas inúmeras questões pelas crianças, percebendo-se que estávamos perante uma situação potenciadora de ser abordada através de um projeto.

#### 3.7.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia que iniciámos o projeto, registámos numa cartolina o que as crianças já sabiam sobre a morte dos animais.

**Quadro 4** – O que as crianças já sabem sobre a morte dos animais

| O que sabemos sobre a morte dos animais?                            |
|---|
| O coração para. (L)   |
| Não conseguem respirar. (G)   |
| Não conseguem abrir os olhos. (D)                                   |
| Não se conseguem levantar, nem andar, nem correr. (Várias crianças) |
| Pessoas, cães e gatos morrem. (R)                                   |
| Não conseguem beber água. (R)                                       |

O coração para e eles deitam no chão. (M)

É possível perceber, através do quadro acima, Quadro 4, que as crianças têm algumas concepções sobre a morte. Ainda neste dia, foi possível responder à pergunta “o que queremos saber?”

**Quadro 5** – O que as crianças querem saber sobre a morte dos animais

**O que queremos saber sobre a morte dos animais?**

Quero saber se eles voltam a levantar? (M)

Quem morre vai para o céu? (R)

Para onde vão? (A)

O que é o funeral? (Várias crianças)

Quando morrem ficam com os olhos abertos? (R)

Porque é que o coração para? (M)

Eles andam quando morrem? (L)

Vão para o cemitério? (R e G)

Apesar de algumas crianças afirmarem que quando os animais morrem não se levantam, não andam e não bebem água, para outras crianças essa dúvida permanecia. Assim, a partir do Quadro 5 é perceptível perceber que as crianças estavam curiosas para saber se quando os animais estão mortos se continuam a comer, saltar, beber água, entre outras coisas.

### 3.7.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO

É nesta fase que surge a pergunta “Como vamos descobrir?”. À medida que as crianças iam dando as suas respostas, as alunas estagiárias registavam numa cartolina. Em baixo é apresentado o Quadro 6, onde estão as respostas das crianças à pergunta.

**Quadro 6** – Como vamos descobrir

**Como vamos descobrir?**

Podemos fazer um jogo da morte. Fingíamos que eramos animais mortos. (R)

Perguntar à professora Luciana. (D)

|  |
|--|
| Perguntar a outras professoras. (A e G)                        |
| Perguntar aos meninos da nossa sala. (T)                       |
| Pedir ajuda aos pais. (Várias crianças)                        |
| Vamos ver os bichos mortos. (G)                                |
| Vamos ver na internet. (R)                                     |
| Podia vir um adulto à nossa sala dizer as coisas da morte. (L) |

Após esta seleção por parte das crianças, procedeu-se à planificação das propostas educativas, como se pode observar no Quadro 7. Importa referir que estas foram organizadas consoante os interesses e necessidades das crianças, bem como o tempo que tínhamos disponível.

**Quadro 7** – Calendário das atividades propostas

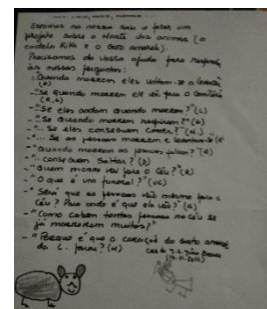
| Dias                   | Propostas educativas   |
|------------------------|--|
| 13 de novembro de 2017 | Construção do bilhete para os pais e/ou avós.  |
| 14 de novembro de 2017 | Ida ao exterior para procurar animais mortos.  |
| 21 de novembro de 2017 | Visualização das respostas dadas pelas famílias aos bilhetes.                            |
| 28 de novembro de 2017 | Ida à sala da professora Luciana (1.º Ciclo).  |
| 4 de dezembro de 2017  | Visita da psicóloga.   |
| 6 de dezembro de 2017  | Fingir que são animais mortos.   |
| 13 de dezembro de 2017 | Construção de um livro sobre a morte dos animais.  |
| 10 janeiro de 2018     | Apresentação do projeto às crianças da sala da professora Luciana e da educadora Fátima. |

É de referir que existiram duas propostas educativas que não foram planificadas inicialmente, por só terem surgido no decorrer do projeto. Uma delas foi a visita da avó

de uma criança que quando soube que a neta estava a abordar este assunto no jardim de infância se ofereceu para partilhar as experiências que tinha vivido neste domínio. A avó da criança levou algumas fotografias dos seus animais, que eram todos cães, e explicou às crianças as suas histórias de vida até à sua morte. A outra proposta educativa, também no decorrer do projeto, relacionou-se com o confronto com uma imagem real de um animal morto. Esta proposta adveio do facto de a mãe de uma das crianças ter atropelado um cão, este ter morrido e a mãe ter tirado uma foto. Como tinha conhecimento do projeto levou-nos a foto e consideramos que seria importante mostrá-la às crianças que a quisessem ver, uma vez que se tratava de um contacto mais real com a morte de um animal e iria fazer com que as crianças sentissem emoções que possivelmente ainda não teriam vivido num contexto como este. Por se tratar de emoções reais que fazem parte da vida, achámos relevante fazê-lo. De referir que apenas duas crianças não quiseram ver a fotografia.

### 3.7.3. FASE III – EXECUÇÃO

Esta fase, a de execução, deu início no dia 13 de novembro com a realização do bilhete para os pais, como é possível observar na Fotografia 11. Com o grupo todo reunido no tapete, eu e a minha colega, perguntámos às crianças quais as questões que queriam perguntar aos pais de forma a dar resposta às dúvidas delas. Algumas das questões das crianças foram: “Se eles andam quando morrem?”; “Quem morre vai para o céu?”; “Quando morrem eles voltam-se a levantar?”, entre outras.



Fotografia 11 - Bilhete para os pais com as questões das crianças.

Nesta proposta educativa trabalhámos a área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, pois as crianças desenvolveram a comunicação ao verbalizarem novas palavras. Trabalhámos igualmente a área de formação pessoal e social, uma vez que ao terem de aguardar pela sua vez para falarem, as crianças aprendem a esperar pela sua vez, respeitando os outros.

No dia seguinte, 14 de novembro, da parte da manhã, as crianças, tal como tinham sugerido, foram até ao espaço exterior para procurar animais mortos. Foi distribuído um copo de plástico por cada criança, para que pudessem utilizar o copo como um recipiente

para porem os animais mortos ou outras coisas que encontrassem, também levámos quatro lupas, para que pudessem observar melhor a natureza, durante as suas pesquisas. A Fotografia 12 ilustra a criança a observar a relva, a Fotografia 13 representa a L. a mostrar o copo com algumas formigas que encontrou no exterior, e a Fotografia 14 é a ilustração da criança a utilizar a lupa para observar de mais perto o que encontrou.



Fotografia 12 - G. a observar a relva.



Fotografia 13 – L. a mostrar as formigas que encontrou.



Fotografia 14 – L. a observar com a lupa o que apanhou.

Relativamente a esta proposta, a área mais trabalhada foi a conhecimento do mundo, pois aprenderam o funcionamento da lupa, e mantiveram o contacto com a natureza. Na área de formação pessoal e social as crianças trabalharam as competências de entreaajuda e trabalho em equipa, tendo-se ajudado mutuamente, nomeadamente com as crianças com NEE.

Na semana seguinte, mais concretamente no dia 21 de novembro, com as crianças sentadas na área do tapete, fomos visualizar e analisar as respostas dadas pelas famílias. Obtiveram-se as mais variadas respostas, como por exemplo à pergunta “Quando morrem vão para o céu?”, alguns pais responderam “Vão para o cemitério dos animais”. O conjunto das respostas enviadas pelos pais contribuiu bastante para o esclarecimento das crianças.

Mais uma vez, a área trabalhada com esta proposta educativa prende-se com a área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças aumentaram o vocabulário com algumas palavras mencionadas pelos pais. Na área de formação pessoal e social as crianças, mais uma vez, souberam esperar pela sua vez de falar e também trabalharam unidas para organizar a informação já descoberta.

Continuando com o projeto, no dia 28 de novembro, ficou planeado as crianças irem à sala da professora Luciana, professora do 1.º Ciclo, para fazerem algumas perguntas aos seus alunos e a ela, numa tentativa de obter mais esclarecimentos sobre as dúvidas apresentadas, essa visita é visível na Fotografia 15.



Fotografia 15 – Ida à sala da professora Luciana.

Com esta proposta educativa as crianças desenvolveram competências na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, pois desenvolveram a sua comunicação ao interagirem oralmente com a professora e os seus alunos. Na área de formação pessoal e social, souberam ouvir a opinião dos alunos do 1.º ano e respeitá-la.

Chegado o dia 4 de dezembro, dia da vinda da psicóloga à nossa sala para que as crianças pudessem conversar um pouco com ela sobre o assunto. A psicóloga iniciou o seu discurso com uma pequena atividade para as crianças: colocou no chão quatro imagens e perguntou-lhes qual das imagens correspondia às crianças, aos adultos, aos idosos e à morte. A Fotografia 16 ilustra a atividade realizada pela psicóloga. Sendo que, as flores que estão a crescer são as crianças, a árvore os adultos, o tronco despido os idosos e as folhas caídas no chão a morte.



Fotografia 16 – Visita da psicóloga.

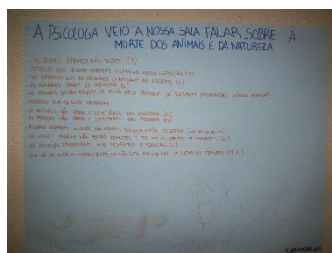
Esta analogia feita por parte da psicóloga foi muito interessante e uma forma de as crianças não só ficarem esclarecidas das suas dúvidas, mas sim conhecerem o ciclo de vida. A visita terminou quando as crianças disseram que não tinham mais dúvidas, e, como forma de agradecimento as crianças levantaram-se e deram um abraço à psicóloga como podemos observar na Fotografia 17.



Fotografia 17 - As crianças a darem um abraço à psicóloga

Quando as crianças perguntaram à psicóloga para onde vão os animais quando morrem, esta respondeu que para além de irem para o cemitério dos animais, existe um sítio para onde eles vão sempre, “para o nosso coração”. As crianças com esta resposta ficaram emocionadas e começaram a relatar que os animais delas estavam todos nos seus corações.

Em seguida, foi realizada uma reflexão conjunta com as crianças de forma a percebermos o que estas tinham aprendido. Essas aprendizagens foram registadas numa cartolina, como ilustra a Fotografia 18, e posteriormente colocada no corredor da sala. Das respostas dadas pelas crianças salienta: M: “Aprendi que quando morrem ficam no nosso coração”; A: “Às vezes podem não estar doentes e ter um acidente e morrem”.



Fotografia 18 - Registo das aprendizagens das crianças

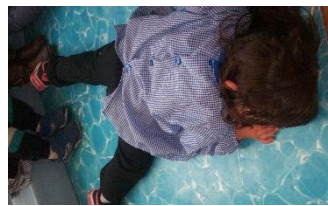
Relativamente às competências trabalhadas pelas crianças nesta proposta educativa, na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, relacionam-se com o facto de terem aprendido novo vocabulário e desenvolverem a capacidade de comunicação oral. No domínio da matemática quando a psicóloga lhes pediu que organizassem as imagens por ordem cronológica. Na área de formação pessoal e social mostraram saber respeitar

os colegas e também gerir as suas emoções, nomeadamente a felicidade, quando agradeceram à psicóloga.

No dia 6 de dezembro, como planeado, as crianças realizaram jogos exploratórios fingindo serem animais mortos, como é possível observar nas Fotografia 19 e 20, realizando-se pequenos vídeos a serem apresentados aquando da divulgação do projeto o que evitaria alguma inibição das crianças nesse momento pois sentir-se-iam demasiado expostas.



Fotografia 19 - M a fingir um cão morto



Fotografia 20 - H a fingir um gato morto

Depois de cada criança fingir que era um animal morto, estas dividiram-se em pequenos grupos de três a quatro elementos cada, para se realizar o vídeo delas a caminhar como um animal e depois morrerem, pois, esse vídeo era para a divulgação do projeto, para que as crianças no próprio dia não se sentissem inibidas e demasiado expostas, assim filmou-se e já não existiu esse problema.

Ao longo desta proposta educativa, as competências trabalhadas pelas crianças, incidiram na área de conhecimento do mundo pelo facto de retratarem, de algum modo, a vida do animal, bem como na área da expressão e comunicação – domínio da expressão dramática ao realizarem os jogos exploratórios.

Posteriormente, no dia 13 de dezembro, foi possível compilar tudo o que havia sido descoberto pelas crianças em forma de livro, como elas tinham planeado. Foi pedido às crianças, que desenharem numa folha cada um dos momentos vividos que contribuíram para o esclarecimento das suas dúvidas. Após estarem todos os desenhos feitos com as respetivas legendas, eu e a minha colega plastificamos e encadernamos o livro.

No que diz respeito às competências trabalhadas pelas crianças nesta proposta educativa, na área de expressão e comunicação – domínio da educação artística, prende-se com o facto de terem desenhado livremente, mas com um tema. Também foi trabalhada a área de formação pessoal e social, pois a criança teve de fazer uma retrospectiva dos momentos vividos refletindo sobre a importância que esses momentos tiveram para ela.

#### 3.7.4. FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A última fase do projeto, teve início no dia 10 de janeiro de 2018, com uma exposição do trabalho desenvolvido ao longo do tempo. A divulgação do projeto foi feita dentro da sala de atividades, alterando-se a sua disposição espacial. Organizaram-se cinco espaços distintos, cada um retratando os momentos mais significativos de cada fase do projeto sendo que em cada espaço uma criança explicava o que tinha sido vivenciado. Assim, um dos espaços tinha as cartolinas referentes à 1ª fase do projeto, como ilustra a Fotografia 21, o outro espaço fotografias das crianças a contarem a história do Patitas com a técnica do avental de histórias, Fotografia 22, a 3ª mostrava o resultado da pesquisa feita no exterior relativamente à procura de animais mortos, como é possível observar na Fotografia 23 com algumas imagens da ida ao exterior, a 4ª a visita da psicóloga à sala, Fotografia 24, a 5ª a ida à sala da Professora Luciana, Fotografia 25, e a 6ª retratava a visita da avó, apresentando fotos dos seus cães, como se observa na Fotografia 26, inclusive o seu casamento procurando de algum modo representar o ciclo de vida dos animais e finalmente, eram apresentados os vídeos feitos com as crianças a representarem a vida dos animais até à sua morte. A Fotografia 27 está a ilustrar os fatos que os cães levaram ao casamento feitos pela avó da criança.



Fotografia 21 - Cartolinas referentes à 1ª fase do projeto.



Fotografia 22 - Cartolina com fotografias das crianças a contarem a história.



Fotografia 23 - Cartolina com fotografias da ida ao exterior.



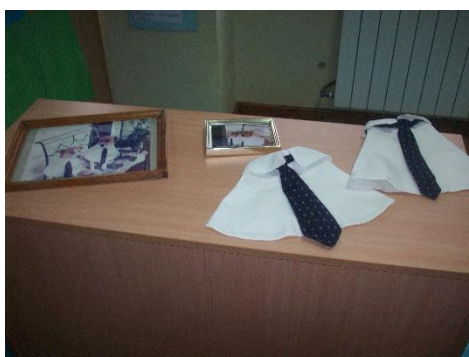
Fotografia 24 – Cartolina com fotografias da vista da Psicóloga.



Fotografia 25 - Cartolina com fotografias da ida à sala da professora Luciana.



Fotografia 26 - Fotografias dos cães da avó da R.



Fotografia 27 - Fatos dos cães.

De forma as crianças mostrarem o agradecimento aos convidados por terem ido à exposição e por terem ajudado ao longo do projeto, foi dado a cada criança convidada uma medalha como forma de participação. A Fotografia 28 ilustra as medalhas que as crianças realizaram para os convidados.



Fotografia 28 - Medalhas para os convidados.

Após a divulgação do projeto, foi realizada uma avaliação global com as crianças sobre as aprendizagens efetuadas bem como o que gostaram mais ou menos no decorrer do projeto.

De um modo geral as crianças afirmaram que gostaram de realizar o projeto e que aprenderam muitas coisas:

M: “os animais quando morrem ficam no coração”;

G: “vão para o cemitério dos animais como o cão da avó da R”;

D: “não andam nem se levantam”;

L: “alguns também vão para o céu”, entre outras frases que relatam a experiência que estas crianças vivenciaram e aprenderam. Houve ainda crianças que referiram que apesar de terem gostado de ver a foto, que tinha sido o momento menos bom uma vez que o cão tinha morrido e elas não gostaram que isso tivesse acontecido.

### 3.8. CONCLUSÕES

É através de projetos como estes que “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar os outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (Silva et al., 2016, p. 9).

Fazendo agora um balanço sobre o projeto “A morte dos animais”, considero que as atividades realizadas ao longo deste abrangeram todas as áreas de conteúdo, e surgiram de uma forma integradora. É de salientar que os interesses das crianças foram sempre tidos em conta, desde a escolha do tema até à forma como iria ser divulgado.

Tendo sempre em conta os interesses das crianças, confesso que, inicialmente eu e a minha colega sentimos algumas dificuldades em escolher um assunto que fosse ao encontro dos interesses das crianças, pois não existia um interesse mútuo por parte do grupo. Na minha opinião, isto deve-se ao facto de as crianças serem ainda muito novas, terem ingressado no ano letivo em questão e, ainda, pelo facto de não terem tido a experiência desta metodologia.

Penso que, apesar de já contactar pela segunda vez com esta metodologia, a minha falta de experiência sobre esta levou a que o projeto desse inicio mais tarde. Contudo, no desenrolar deste superei as minhas expetativas.

Um fator que veio dificultar este projeto foi o fator tempo. Conseguir gerir todo o tempo, por vezes não se tornou numa tarefa fácil, pois como estagiária gostava de ter correspondido a todas as ideias das crianças, no entanto, isto não foi possível porque eu e a minha colega já iniciámos o projeto a meio do semestre, ou seja, a sua duração foi reduzida.

Em síntese, considero que este projeto foi bastante importante para mim e para as crianças, pois enquanto futura educadora sei que é fundamental abordar este tema com as mesmas, visto parecer um pouco tabu e saber dar-lhes voz para que, em conjunto, consigamos dar respostas aos seus interesses e curiosidades.

### 3.9. ENSAIO INVESTIGATIVO

Neste contexto foi desenvolvido um ensaio investigativo que a seguir se apresenta.

#### 3.9.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Tendo em conta as situações observadas no momento de brincadeira que motivavam o surgimento de conflitos, definiu-se a seguinte pergunta de partida: “O que é um conflito para as crianças e que estratégias de resolução de conflitos apresentam?” De acordo com esta pergunta de partida definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

1. Proporcionar tarefas às crianças que facilitem e promovam a identificação e a resolução de conflitos;
2. Descrever e analisar as ideias das crianças relativamente ao que é um conflito;
3. Descrever e analisar as estratégias de resolução de conflitos propostas pelas crianças;
4. Refletir sobre as ideias das crianças relativamente ao que é um conflito e às estratégias de resolução de conflitos que apresentam.

#### 3.9.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

No jardim de infância, muitas das vezes são as diferenças de ideias e interesses por parte das crianças que resultam em conflito, mas sabe-se que o conflito faz parte da vida e principalmente nestas idades.

É essencial que as crianças passem por estes conflitos, para que aprendam a lidar com as diferentes emoções, sentimentos e interesses das outras crianças, ajudando assim a compreender o que as outras pensam e/ou sentem. (Silva et al., 2016)

Assim, nestas situações cabe ao educador promover a negociação entres os pares, para que ambas confrontem as suas opiniões, de modo a encontrarem uma resolução para os seus conflitos.

Uma vez que os conflitos são inevitáveis, mas são saudáveis para o crescimento da criança, o educador deve ser um mero mediador nos conflitos entre as crianças, não devendo resolver os problemas, mas sim, conhecer ambos os lados e mediar a situação.

É com base no que descrevi que surge assim, o meu interesse por esta temática tão pouco abordada e tão pertinente na vida das crianças.

## 4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pode encontrar-se a base de sustentação teórica desta investigação que aborda os seguintes aspetos: a importância das histórias e do brincar no pré-escolar, uma vez que é no momento de brincadeira livre que a maioria dos conflitos surge, e as questões mais específicas no âmbito da resolução de conflitos que permitirão compreender e fundamentar a realidade vivida ao longo deste ensaio investigativo.

### 4.1.1. A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As histórias ocupam um papel infantil na educação pré-escolar, segundo Pires (2000), a literatura infantil

“Devido à especificidade do seu público leitor e às características dos textos, este tipo de literatura tem também uma função marcadamente formativa pois da sua leitura podem resultar experiências e emoções que são sentidas quando todo o ser das crianças está em atividade e os seus diversos elementos convergem para uma relação harmoniosa” (p. 313).

A leitura de histórias na educação pré-escolar, é uma forma de abordar diversos conteúdos e temáticas. Desta forma, a literatura infantil ao mesmo tempo que proporciona à criança um contacto com o que é deslumbrante e com o mundo encantado, colabora na compreensão do mundo e da realidade. Assim, segundo Veloso & Ricardo, 2002, citado em Ramos, 2007)

“cabe à Literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável” (p. 27).

Deste modo, a literatura infantil facilita o desenvolvimento de ideias e permite explorações que levam à descoberta do mundo que a rodeia, onde, por vezes, existe a mistura dos sonhos e da realidade, que faz com que a criança desenvolva a sua imaginação para além do real. Assim, “logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes” (Veloso & Riscado, 2002, citado em Silva, 2014, p. 14).

De acordo com Henriques (2014), “A utilização da literatura infantil permite que as crianças visualizem o conflito e que, de uma forma distanciada, possam refletir sobre o mesmo” (p. 37). Esta é uma forma para apresentar as competências para a resolução de conflitos, ou seja, Segundo Myers (1994), citado por Henriques (2014), é “uma maneira proactiva de falar acerca do conflito e demonstrar, através das personagens, formas pacíficas e cooperativas de resolver o problema” (p. 37).

Em síntese, hoje em dia, um leitor tende a formar-se desde muito cedo. É notório que a criança tem condições mais que favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir hábitos e o interesse por ler, isto se tiver ao seu redor alguém que lhe harmonize um ambiente estimulante e que tenha como hábito de rotina o livro.

#### 4.1.2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Antes de mais, torna-se importante falar da definição de brincar, uma vez que, faz parte da nossa personalidade. Assim, brincar é ir procurar o risco, o inesperado, viver o momento e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que organiza o ser humano a nível físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social (Castro in Condessa, 2009).

Arranjar uma definição para brincar não é tarefa fácil, pois o conceito de brincar varia de pessoa para pessoa, de personalidade para personalidade, de cultura para cultura, etc. Como refere Moyles (2002) “[...] é importante uma definição de brincar [...] Isso não significa que uma definição simples ou totalmente inclusiva seja fácil, atingível ou mesmo desejável” (p. 18). Muitas vezes o significado de brincar é visto como mera diversão, ou seja, é apenas para as crianças usufruírem de um momento de diversão e não como momentos de aprendizagens significativas para as mesmas.

Na mesma linha de pensamento Fontana (1997) refere que

“o brincar é como uma actividade que permite às crianças desenvolverem-se na medida em que imaginam, exploram, interagem entre elas nas criações de ideias e resoluções de situações, sendo de muita valia para a sua aprendizagem. Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, e ser” (p. 139).

Assim, também é importante salientar que a brincadeira deve ser algo que parta da criança e não que seja forçada, pois, se assim for, a criança não conseguirá envolver-se inteiramente na brincadeira desenvolvendo variadas competências ao mesmo tempo que brinca. Como refere Oliveira-Formosinho (2004) “a criança deseja a brincadeira, pratica-a com alegria e sem esforço” (p. 118). Também é através da brincadeira que a criança exprime as suas emoções, tanto de felicidade, tristeza, medos e receios como as emoções dos outros. “A criança começa a ser capaz de distinguir os seus sentimentos e necessidades dos sentimentos e necessidades dos outros com quem interage” (Hohmann & Weikarft, 1995).

No que diz respeito à importância de brincar, é importante dizer que esta é fundamental em todas as fases da vida, mas na infância é ainda mais essencial, pois é uma forma de a criança aprender quer a nível pessoal, social e cultural, visto que é na brincadeira que esta se desenvolve e por isso ser a principal tarefa na vida da criança.

Quando a criança brinca está a expressar todos os seus sentimentos, ou seja, ela expressa as suas atitudes, e, mesmo que o adulto não a perceba, tem todo o significado para a criança. Logo, a brincadeira deve ser considerada como uma coisa séria e que faz todo o sentido no desenvolvimento infantil da criança (Rolim, et al., 2008).

A criança durante a sua brincadeira vai aprendendo a lidar com problemas que possam surgir e assim preparar-se para as situações do seu quotidiano e, simultaneamente, a sua criatividade, autoestima e capacidade de desenvolver relações de confiança com os outros e consigo própria, vão sendo estimuladas (Rolim, et al., 2008).

É através da observação que os educadores encontram as muitas formas que a brincadeira pode adotar. Assim, mais uma vez, a observação no momento da brincadeira é imprescindível, pois é através dela que o educador percebe as necessidades/interesses da criança e, assim, conseguirá proporcionar propostas educativas de acordo com o desenvolvimento e interesse das crianças.

#### 4.1.3. MOMENTO DE BRINCADEIRA LIVRE

Uma vez que falo do conceito de brincar acho pertinente falar do momento que a criança mais gosta de realizar na sua infância. Cabe ao educador dar tempo à criança para brincar livremente, pois é o “(...) período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post e Hohmann, 2011, p. 249).

Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2007), o momento de brincadeira livre é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível, já que brincar é para as crianças uma fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa. Papalia, Olds e Feldman (2006) referem que a brincadeira contribui para todos os domínios do desenvolvimento, uma vez que ao brincar, as crianças estimulam os sentidos, adquirem domínio sobre o corpo, experimentam papéis, enfrentam emoções, compreendem os pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social.

É na brincadeira livre que a criança decide o que quer fazer em relação aos objetos que utiliza. Logo, é neste tipo de brincadeira que a criança estimula a sua imaginação e criatividade.

Nos momentos de brincadeira livre, o educador é responsável por garantir a segurança da criança, proporcionar um bom ambiente e adequar os materiais, contudo não deve colocar em causa a sua liberdade. Portugal (2012) afirma que “(...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança” (p. 12).

É aqui, no momento de brincadeira livre, que surgem os conflitos e onde as crianças têm a oportunidade de os resolver.

#### 4.1.4. A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO PRÉ-ESCOLAR

Conflito surge da palavra latina – *conflictu* – que significa choque, luta, discussão. (Infopédia, 2017).

Assim, o conflito é uma discordância entre duas pessoas em que uma protesta a ação da outra (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Já para Jares (2002), “o conflito não só é considerado como natural e inevitável na existência humana, como se lhe atribui, ainda, uma característica realmente antitética em relação à concepção tradicional: a sua necessidade” (p. 34). Numa sala de atividades os conflitos são inevitáveis e, apesar de por vezes poderem ser saudáveis, há que admitir que em alguns casos têm efeitos menos positivos. De acordo com Formosinho 1996 (citado por Sobral, 2007), “a interação social com os colegas é, segundo Piaget, uma fonte natural de paradoxo ou de desequilíbrio, que estimula o crescimento social e cognitivo” (p. 59). Portanto, o conflito deve ser uma forma de a criança refletir sobre a sua ação, estimulando assim o seu desenvolvimento moral e psicológico.

Os conflitos são criados através de desentendimentos e expostos de diversas maneiras, conforme a idade e o nível de desenvolvimento da criança em questão. Como refere Shantz (1987) os conflitos são “ocasiões quando a criança A faz ou diz alguma coisa que influencia a criança B, a criança B resiste, e a criança A persiste.” A resolução dos mesmos já é diferente, pois pode variar consoante a idade das crianças, o género e o seu grau de relação.

A resolução de conflitos deve estar presente na formação das crianças desde pequenas, pois quando estas se habituem a resolver conflitos desde as primeiras idades, desenvolvem as competências interpessoais e a confiança necessárias para que, em adultos, resolvam os conflitos (Hohmann & Weikart, 2003).

Quando os conflitos ocorrem entre crianças pequenas, os seus objetivos não são de toda a agressão, pois não têm o intuito de magoar a outra, mas sim defender o que lhes pertence tentando ultrapassar a resistência da outra criança (Licht, Simoni e Perrig-Chiello, 2008). Assim que uma criança consiga resolver o seu conflito de forma amigável, mais hipótese tem de estabelecer uma relação de amizade duradoura.

Na teoria de Piaget, teoria construtivista, existem dois tipos de conflitos, o conflito intra-individual e o conflito interindividual. Quanto ao conflito intra-individual, este é um “conflito dentro do indivíduo” (Devris & Zan 1998), e, é aquele a que Piaget dá mais

ênfase, apesar de ambos serem necessários no desenvolvimento da criança. O conflito interindividual é um “conflito entre indivíduos” (Devris & Zan 1998). Este, na perspectiva de Piaget, promove o desenvolvimento moral e mental. (Idem)

O conflito interindividual, faz com que a criança se aperceba dos sentimentos, ideias e desejos dos outros. Assim, o interindividual pode levar ao conflito intra-individual (Devris & Zan 1998).

Em síntese, Coimbra (1990), refere que “O desenvolvimento interpessoal é uma dimensão do desenvolvimento pessoal cujo objecto inclui os processos psicológicos subjacentes à relação entre o sujeito e os outros”.

#### 4.1.5. COMO AS CRIANÇAS RESOLVEM OS CONFLITOS NO PRÉ-ESCOLAR

Segundo Devries & Zan (1998), “O conflito (...) é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas reflectem” (p. 113). Assim, numa perspectiva construtivista o processo de toda a resolução de conflitos é o que mais importa, uma vez que a criança ao enfrentar o problema utiliza estratégias de forma a resolvê-lo.

Como refere Brazão (2012) a criança “vai desenvolvendo competências mentais que posteriormente lhe permite desenvolver competências sociais, pois esta ao observar os outros e ao relacionar-se com outros vai aprendendo estratégias e atitudes sociais de interação”. Na mesma linha de pensamento DeVries & Zan (1998) afirmam que as crianças destas idades “baseiam os seus julgamentos através do que lhes é observável, isto é, centram o seu raciocínio moral em situações observáveis do real, tais como (...) comportamentos”.

Num estudo feito por Henriques (2014), sobre como as crianças atuam na resolução dos seus próprios conflitos, esta refere que quando ocorre um confronto por disputar o mesmo objeto as crianças recorrem muito à ampulheta, pois a ampulheta funciona como uma “ferramenta de negociação.” Como refere Vasconcelos (1998), “A negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176).

A Tomada de Perspetiva Social (T.P.S.) é “a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a do outro com quem interagimos” (Selman, 1980, citado em Lino, 2001, p. 82). Ainda segundo Selman (1980), a T.P.S tem cinco níveis de desenvolvimento, sendo que só irei abordar os primeiros três, uma vez que, segundo o autor, são estes que correspondem à idade pré-escolar. Os níveis são os seguintes:

Nível 0 – Indiferenciada e Egocêntrica (3-6 anos): “Neste nível as crianças ainda não são capazes de diferenciar claramente as características físicas e psicológicas das pessoas. A criança reconhece os seus sentimentos, mas a confusão entre o psicológico, que é subjetivo e o físico que é objetivo, é geradora de confusão entre ação e sentimento, impossibilitando a criança de distinguir comportamentos intencionais de não-intencionais”.

Nível 1 – Diferenciada e Subjetiva (6-9 anos): “Neste nível as crianças já são capazes de diferenciar as características físicas das psicológicas, passando deste modo a distinguir ações intencionais de não-intencionais. A criança ganha consciência que cada pessoa tem uma subjetividade única, passando a reconhecer o outro e não apenas o eu”.

Nível 2 – Autorreflexiva e Recíproca (7-12 anos): “Neste nível a criança já consegue refletir acerca dos seus sentimentos e pensamentos. As crianças passam a ter a capacidade de compreender as motivações e sentimentos do outro.”

De acordo com Selman (1980), existem estratégias de negociação interpessoal, essas estratégias ajudam a ter uma conceção mais real acerca da ação da criança, pois “é através das Estratégias de Negociação Interpessoal que podemos identificar os diferentes modos de «Agir» no relacionamento interpessoal” (Selman, 1980, citado por Lino, 2001, p. 83). Desta forma, Selman define 3 níveis de estratégias de negociação interpessoal, que são eles:

Nível 0 – Impulsiva: “a criança utiliza estratégias físicas para a resolução do conflito de forma a proteger-se, agindo impulsivamente. Neste nível, a criança tem dificuldade em reconhecer os sentimentos e vontades do outro.”

Nível 1 – Unilateral: a criança só pensa em si própria e descarta as vontades/ necessidades do outro. “Esta dá primazia à sua vontade, em detrimento da vontade do outro.”

Nível 2 – Recíproca: “a criança reconhece e compreende a vontade do outro, as suas motivações e sentimentos. Neste nível, a criança procura negociar de modo a encontrar soluções que favoreça ambas as partes.”

É importante referir que existem crianças que “(...) ainda não atingiram um controlo suficiente dos impulsos para serem bem sucedidas na rotatividade e na negociação noutras estratégias utilizadas para resolverem os conflitos com os seus pares” (Formosinho, et al., 2006, p. 14).

#### 4.1.6. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

O modelo high/scope sugere dois tipos de estratégias que dizem diminuir situações de comportamentos de agressão física e/ou verbal. Essas estratégias são: estratégias de prevenção de conflitos; e estratégias de resolução de conflitos. (Formosinho et al., 2006)

Segundo Formosinho et al., (2006), estas estratégias de prevenção de conflitos estão ligadas à organização do espaço por parte do educador, pois se este mantiver o espaço com os materiais adequados vai permitir que as crianças ao se envolverem em brincadeiras não necessitem de disputar os materiais ou os próprios espaços. A rotina diária também é um ponto que ajuda na prevenção dos conflitos, quando esta é estruturada de forma a que as crianças consigam fazer escolhas e planear as suas ações, vai ajudá-las a que as suas seguranças e ansiedades diminuam. O apoio do adulto também é visto como uma estratégia de prevenção, pois este deve encorajar a criança e ao mesmo tempo partilhar o controlo da sala de atividades com esta de forma a que a criança aprenda através da observação.

As estratégias de resolução de conflitos devem ser utilizadas pelos adultos de forma a mediarem estas situações entre as crianças. As estratégias são as seguintes:

- a) “Intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou ponha em perigo a segurança da criança;
- b) Usar a linguagem verbal para identificar os sentimentos e as preocupações das crianças;
- c) Pedir às crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos;

- d) Pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema;
- e) Dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de concretizar;
- f) Evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- g) Quando se para um comportamento que é inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças;
- h) Antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto” (Formosinho et al, 2006).

Uma vez que as crianças usem estas estratégias de forma persistente, vai ajudá-las a desenvolver uma capacidade de controlo consigo própria, e, ao mesmo tempo aprender a resolver os seus conflitos com as outras crianças de forma adequada (Formosinho et al, 2006).

“Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as acções que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio” (Hohmann & Post, 2011 p. 89). É com este apoio do educador, que as crianças desenvolvem a capacidade para resolverem os seus próprios conflitos. Através das várias tentativas de resolução de conflitos as crianças acabam por ganhar mais confiança em si próprias, nos seus pares e nos próprios educadores. Contudo, não se deve esquecer que o educador não deve resolver os conflitos das crianças, mas sim, apoiá-las no que estas necessitarem para as suas resoluções.

Quanto ao educador, este deve ajudar a criança a resolver os seus conflitos, para isso o modelo high/scope sugere uma lista de passos a seguir. Assim, segundo Hohmann & Weikart (2011),

O primeiro passo passa por o educador abordar a situação com calma e conversar com as crianças em questão de forma a aproximar-se delas, é importante que este mantenha uma voz num tom baixo e não agressivo.

O segundo passo é quando o educador deve reconhecer os sentimentos das crianças, ou seja, ao mesmo tempo que observa deve colocar questões, como por exemplo, “Maria parece triste. Estou a ver que a tua torre de legos foi destruída. Podemos resolver juntos este problema, João queres contar-me o que aconteceu?”. É importante salientar que o educador deve estar atento ao que as crianças dizem, pois por vezes as pequenas coisas são as que criam maiores conflitos entre as crianças.

O terceiro passo é quando o educador deve definir o problema, ou seja, perguntar às crianças o que elas querem para resolver a situação.

O quarto passo é fundamental, uma vez que o educador não deve resolver os conflitos das crianças é importante que este peça ideias e soluções para a resolução dos mesmos. Desta forma, o educador deve encorajar as crianças a falarem umas com as outras.

O quinto passo é aquele em que o educador deve repetir as soluções e pedir às crianças que decidam qual a que querem pôr em prática.

De seguida, existe o sexto passo em que a criança deve ser encorajada para levar as suas decisões a cabo.

Por último, e não menos importante, temos o sétimo passo em que o educador deve estar preparado, para a qualquer altura, dar apoio à criança sobre o seguimento dos acontecimentos, pois por vezes os conflitos necessitam de ser clarificados.

#### 4.1.7. O PAPEL DO EDUCADOR NA GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS

Como se sabe o jardim de infância é um local onde ocorrem vários conflitos entre pares, e por isso o educador assume um papel bastante importante no que diz respeito ao ajudar as crianças a lidar com os conflitos interpessoais.

Para isso, Hohmann & Weikart (2011), referem que o educador deve ter sempre em conta as individualidades de cada criança, pois cada criança é uma criança, com diferentes características da faixa etária. “As crianças de idade pré-escolar ainda estão muito

centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2011). Sendo assim, o educador deve assumir um papel de mediador, de forma a promover o diálogo entre elas e incentivá-las a falar do sucedido, ouvir cada uma das partes e, não esquecendo do que cada uma sentiu (Hohmann & Weikart, 2011).

O papel do educador neste assunto é essencial, pois este deve manter o pulso firme, de forma a ajudar a criança a reconhecer tanto as suas emoções como as dos outros. O educador nunca deve demonstrar que está “nervoso”, pois as crianças vão perceber, mas sim, manter-se calmo de forma a transmitir isso à criança. Na mesma linha de pensamento Hohmann & Weikart (2011), referem que o educador, antes de tudo, deve reconhecer os sentimentos de cada criança de forma a não as magoar, mas sim a encorajá-las a terem um papel ativo na resolução dos conflitos.

Outro aspeto fundamental que o educador deve seguir na gestão dos conflitos é saber dar à criança informações específicas, pois nestas idades elas aprendem mais facilmente com algo concreto, assim, é importante que o educador quando estiver a ajudar a resolver um conflito que diga à criança informações mais específicas que a auxiliie no seu pensamento em vez de lhe dar uma informação mais geral como por exemplo “Maria tens de aprender a partilhar” (Hohmann & Weikart, 2011).

Cabe ao educador criar um clima de apoio, para que a criança sinta segurança e consiga desenvolver a sua autoconfiança, e, assim, ser capaz de acreditar nela de forma a conseguir arranjar uma resolução para os conflitos que possam surgir. Segundo Hohmann & Weikart (2011) este clima de apoio é constituído por cinco elementos:

“Os cinco elementos dos climas de apoio: partilhar o controlo, centrar as atenções nos talentos e riquezas das crianças, formar relações autênticas, comprometer-se a apoiar a brincadeiras das crianças e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal” (p. 92).

Para que o educador consiga minimizar as situações de conflito, deve ter em conta alguns aspetos: Seguir uma rotina diária; Dar oportunidade de várias escolhas de brincadeiras às crianças; Definir regras do uso do material; Planear as transições. (Hohmann & Weikart,

2011) Apesar destes aspetos apresentados, os conflitos não vão deixar de surgir, mas tendem a diminuir.

Segundo Silva et al., (2016), “Nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (p. 34). Por isso é importante salientar que “A construção da autoestima depende, (...), da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações (...)” (p. 34).

De acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, o educador deve ser capaz de se relacionar “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”, pois se existir essa relação é mais propício a que as crianças na hora de resolver os seus conflitos sejam mais autónomas entre si. Assim, “Ao demonstrarem atitudes de (...) partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças (...), os/as educadores/as contribuem para que [estas] reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles”.

Em situações de conflito é importante salientar que “Cabe também ao/à educador/a, (...) apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p. 25).

É, também, importante referir que o educador não deve ditar regras, pois ao fazê-lo está a fazer com que a criança não dê importância à sua forma de agir, uma vez que, segundo DeVries & Zan (1998), “(...) as crianças enfrentam questões sobre o que acreditam ser bom e mau, certo e errado. Elas formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões dos outros. Constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana”.

## 4.2. METODOLOGIA

Neste ponto apresento a metodologia utilizada de acordo com a seguinte organização. Primeiramente surgem as opções metodológicas. O ponto seguinte refere-se aos participantes. O terceiro ponto é relativo à descrição do estudo e apresentação de tarefas. O quarto ponto diz respeito às técnicas/instrumentos de recolha de dados. Por último, apresenta-se o método de análise de dados.

### 4.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A opção metodológica deste ensaio investigativo caracteriza-se como qualitativa. A metodologia qualitativa, frequentemente adotada na área da educação, preocupa-se “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14). Quanto aos seus objetivos, esta investigação, afirma-se como descritiva, “Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” Gerhardt e Silveira (2009) Assim, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa descritiva

“Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos textos a ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p. 48).

Outra das formas que a investigação qualitativa pode assumir é o estudo caso. Este consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1998, citado por Bogdan e Biklen, 1994).

### 4.2.2. PARTICIPANTES

Esta investigação desenvolveu-se numa sala de um Jardim de Infância situado numa cidade do centro do país. O grupo que frequentava a sala era constituído por vinte crianças, treze do género feminino e sete do género masculino, este grupo tinha uma excelente relação com os seus pares e adultos. Ao longo da prática também se pôde verificar que era um grupo bastante curioso e que tinha vontade de aprender e descobrir

coisas novas. Para a concretização desta investigação foram selecionados cinco participantes, três deles com cinco anos e os outros dois com quatro anos de idade. A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios:

- Idade: foram selecionadas as crianças mais velhas da sala;
- Género: procurou-se ter participantes de ambos os géneros;
- Capacidade de comunicação: foram selecionadas as crianças que comunicassem facilmente, e que na sua comunicação oral demonstrassem um bom vocabulário tendo em conta a sua idade;
- Assiduidade: foram selecionadas crianças que frequentassem assiduamente o jardim de infância.

Desta forma, os participantes escolhidos para este ensaio investigativo foram cinco crianças: três do género feminino e duas do género masculino. A Maria, de cinco anos de idade, do género feminino, era uma criança muito atenta e sossegada, sempre com vontade de participar nas tarefas propostas. A Laura, de quatro anos, do género feminino, era bastante participativa com poder de argumentação. A Nicole, com cinco anos de idade, do género feminino, mostrou ser uma criança com o vocabulário desenvolvido. O Rui, com cinco anos de idade, do género masculino, era uma criança um pouco preguiçosa, mas quando solicitada gostava de participar. O Francisco, com quatro anos, do género masculino, era uma criança que apesar de não se expressar oralmente com tanta facilidade, mostrava capacidade de concentração quando questionado.

Os nomes dados aos participantes do estudo são fictícios, de modo a proteger e salvaguardar a identidade dos mesmos.

#### 4.2.3. PROCEDIMENTOS

Dei início ao ensaio investigativo no dia 6 de novembro, na sala de atividades, tendo sido aí realizadas todas as tarefas propostas, num total de cinco tarefas. Estas tarefas foram concretizadas nos três dias de prática pedagógica, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, após a hora de almoço, entre as 12:45h e as 13:30h, terminando a 8 de janeiro de 2018, ou seja, com uma duração de 7 semanas. Posteriormente, procedi à transcrição de todas as gravações realizadas.

Foi escolhido este período, uma vez que as crianças estavam em brincadeira livre/hora de almoço, pois só iniciavam as atividades em sala a partir das 13:30h. Neste período foram apresentadas algumas tarefas às crianças, registrando-se em vídeo, as ações e as respostas dadas pelas crianças. As tarefas propostas foram sempre realizadas individualmente com cada criança. Cada uma das propostas foi realizada por todas as crianças e só em seguida se passava para outra tarefa.

No que diz respeito à organização das tarefas, decidiu-se que em cada semana se realizava uma diferente.

Decidiu-se fazer a recolha de dados na sala de atividades, por se tratar de um ambiente familiar às crianças.

#### 4.2.4. AS TAREFAS

**1ª Tarefa:** Leitura da história *Caracol e lagarta*

**Intencionalidade educativa:** Desenvolver a capacidade para a resolução de conflitos.

**Descrição:** Foi lida a parte inicial da história seguida da colocação de perguntas individualmente de forma a perceber as sugestões das crianças relativamente às situações de conflito apresentadas. As questões colocadas foram as seguintes:

- “O que é que vocês podem fazer para resolver este conflito?”

As questões seguintes dependeram das respostas das crianças.

Seguidamente foi lida a parte final da história e foram colocadas novas questões às crianças:

- “Se tu fosses a pomba o que é que fazias?”

As questões seguintes dependeram das respostas das crianças.

**2ª Tarefa:** Estratégias de resolução de conflitos

**Intencionalidade educativa:** Desenvolver a capacidade de definir estratégias para a resolução de conflitos

**Descrição:** Individualmente, foram colocadas às crianças uma série de questões de forma a perceber que estratégias utilizavam para resolver um conflito em determinadas situações. As questões foram:

- “Se tu visses um menino a cuspir noutro menino, o que é que fazias?”;
- “Se uma criança chegasse ao pé de outra e lhe mandasse a bola à cara, o que é que tu fazias?”;
- “Tu querias andar de baloiço e ao mesmo tempo outra criança quer andar, o que é que tu fazias?”.

### **3ª Tarefa:** Entrevista às crianças

**Intencionalidade educativa:** Desenvolver o conceito “conflito”

**Descrição:** Realização de uma entrevista individual com o objetivo de identificar o conceito de conflito de cada criança

- “O que é um conflito?”;
- “O que é que tu podes fazer para resolver um conflito?”;
- “Lembras-te de alguma situação/momento que tenhas visto um conflito?”;
- “Se sim, o que é que tu fizeste para resolver esse conflito?”;
- “Se vires dois amigos num conflito o que é que tu fazes?”.

### **4ª Tarefa:** Entrevista a partir de uma imagem em que duas crianças disputam o mesmo brinquedo

**Intencionalidade educativa:** Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conflitos; Desenvolver a capacidade de se colocar no papel do outro

**Descrição:** Nesta tarefa, apresentei uma imagem aos participantes em que duas crianças queriam o mesmo brinquedo e questionei-os, individualmente, de forma a perceber, mais uma vez, quais as estratégias que as crianças utilizam para resolver os conflitos. As perguntas foram as seguintes:

- “O que achas que está a acontecer nesta imagem?”;
- “Para onde é que olhaste para perceber o que está a acontecer na imagem?”;
- “Porque é que tu achas que isto aconteceu?”;
- Como é que achas que se sente a criança que ficou sem o urso?”;
- Imagina que és esta criança, como é que resolvias este conflito?”.

### **5ª Tarefa:** Lançar um dado com imagens e a partir da imagem que saiu inventar uma história

**Intencionalidade educativa:** Desenvolver a capacidade de criar histórias

**Descrição:** A partir do lançamento de um dado que em cada face apresentava uma imagem referente a um conflito foi pedido a cada criança que inventasse uma história a partir da imagem. Em seguida, foram colocadas questões a cada uma das crianças relativamente à história que inventou de modo a compreender-se como resolveriam o conflito associado à imagem saída.

#### 4.2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao longo deste ensaio investigativo recorri ao seguinte instrumento de recolha de dados: observação direta naturalista. No que diz respeito à observação, segundo Carmo e Ferreira (1998) permite seleccionar informação através dos diferentes órgãos sensoriais, recorrendo à teoria e respetiva metodologia científica para poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em estudo. Relativamente à observação naturalista, esta acaba por ser uma boa opção, pois é um método que ocorre nos locais naturais da observação, ou seja, permite ao investigador observar o comportamento da criança tal e qual ela age sem obstruir informação (Farinha, 2014).

Como instrumentos de recolha de dados recorri igualmente, a notas de campo, uma vez que tendo em conta o estudo em questão, foi igualmente importante observar e registar algumas notas relativamente a situações de conflito que eventualmente pudessem aparecer nos momentos de brincadeira livre. Segundo Bogdan & Biklen, (1994) estas consistem na descrição do que o observador vê, ouve e experiência de forma a refletir sobre os dados de um estudo qualitativo.

#### 4.2.6. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Neste tópico referem-se os métodos e técnicas de análise de dados. Segundo Bogdan & Biklen (1994),

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Primeiramente, procedeu-se à transcrição dos vídeos e posteriormente foi feita a análise de conteúdo.

Para a realização do tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo, pois esta é “uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilita uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193).

Assim, definiram-se categorias e subcategorias que permitiram uma organização e análise cuidada dos dados recolhidos. Segundo Coutinho (2011), a categorização “permite reunir maior número de informação à custa de uma esquematização” (Coutinho, 2011, p. 195). As categorias de análise (definidas à posterior), basearam-se em diferentes autores (Devries & Zan (1998), Henriques (2014) e Selman (1980)) e foram as seguintes:

- Conceito de conflito: de acordo com Devries & Zan (1998) refere-se à ideia que as crianças explicitam relativamente ao que é um conflito

- Identificação do conflito: nesta categoria definem-se duas dimensões de acordo com Henriques (2014): A dimensão física, que abrange a ideia do conflito enquanto relacionado com a agressão física entre as crianças; A dimensão emocional, que diz respeito à situação de conflito que são consequência de algum tipo de agressão aos sentimentos de uma criança

- Estratégias para a resolução de conflitos: consideram-se como estratégias de resolução de conflitos os 3 níveis de estratégias de negociação interpessoal definidos por Selman (1980):

Nível 0 – Impulsiva: “a criança utiliza estratégias físicas para a resolução do conflito de forma a proteger-se, agindo impulsivamente. Neste nível, a criança tem dificuldade em reconhecer os sentimentos e vontades do outro.”

Nível 1 – Unilateral: a criança só pensa em si própria e descarta as vontades/ necessidades do outro. “Esta dá primazia à sua vontade, em detrimento da vontade do outro.”

Nível 2 – Recíproca: “a criança reconhece e compreende a vontade do outro, as suas motivações e sentimentos. Neste nível, a criança procura negociar de modo a encontrar soluções que favoreça ambas as partes.”

### 4.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico do relatório são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo do ensaio investigativo. Primeiro é realizado uma análise por tarefa para todas as crianças e posteriormente uma análise para todas as tarefas por criança.

#### **Tarefa 1** – Leitura da história *Caracol e lagarta*

A primeira tarefa consistia na leitura do livro *Caracol e lagarta*, sendo que esta leitura não era contínua, mas sim repartida, ou seja, leu-se a primeira parte da história, até ao momento que surge o conflito, e posteriormente leu-se o final da mesma, momento em que resolvem o problema.

Esta tarefa foi concretizada no dia 6 de novembro de 2017 e desenvolveu-se na área do tapete, na sala de atividades. Esta foi realizada individualmente, enquanto que os restantes participantes estavam no espaço exterior a brincar.

Os desempenhos das crianças foram diferentes, como se pode verificar de seguida nas respostas dadas pelas crianças.

A primeira parte da história foi lida e as crianças foram questionadas sobre que estratégia utilizariam para a situação.

A Laura (4 anos), quando foi questionada respondeu: “Pedíamos desculpa”,

A Nicole (5 anos), também arranjou uma solução, ela respondeu: “Eu dizia a eles que podiam partilhar”.

A Maria (5 anos), assim que lhe foi perguntado qual a estratégia para a resolução do conflito, ela respondeu: “O caracol ia arranjar outra folha para comer”,

O Francisco também arranjou uma solução quando disse: “Tirava as folhas. Depois dava ao caracol.”

Estas respostas das crianças, vão ao encontro de Formosinho et al (2006), que afirmam que se as crianças nestas idades (...) usarem estratégias de forma persistente, vai ajudá-las a desenvolver uma capacidade de controlo consigo própria, e, ao mesmo tempo aprender a resolver os seus conflitos com as outras crianças de forma adequada.

Já o Rui (5 anos) apresentou uma abordagem distinta “Ia embora ...ia a correr” o que parece evidenciar que o Rui não se encontra ainda preparado para resolver conflitos, podendo assim inferir-se que terão sido poucas as suas experiências neste domínio, uma vez que, de acordo com Hofmann & Weikart (2003) a resolução de conflitos deve estar presente na formação das crianças desde pequenas, pois quando estas se habituem a resolver conflitos desde as primeiras idades, desenvolvem as competências interpessoais e a confiança necessárias para que, em adultos, resolvam os conflitos.

Assim, através desta tarefa podemos observar a diversidade de reações das crianças quando confrontadas com uma situação de conflito. Em seguida foi lido o final da história a cada uma das crianças, como ilustra a Fotografia 29.



Fotografia 29 - L. e M. a ouvirem a história.

**Tarefa 2** – Entrevista a partir de uma imagem em que duas crianças disputam o mesmo brinquedo

Após o almoço das crianças, no dia 13 de novembro de 2017, foi realizada a segunda tarefa do ensaio investigativo. Esta decorreu na sala de atividades, mais concretamente na área do tapete. Uma vez mais, a tarefa foi feita individualmente, enquanto que as outras crianças brincavam no exterior, assim que dava por terminada a tarefa ia chamar a criança seguinte.

Nesta tarefa foi mostrado às crianças uma imagem em que duas crianças disputavam o mesmo brinquedo, posteriormente foram feitas algumas questões.

Laura (4 anos), respondeu: “Os amigos querem o mesmo ursinho para brincarem”,

Maria (5 anos), afirmou: “Eu acho que uma menina quer o peluche e o outro menino também”,

Francisco (4 anos), referiu: “Eles estão a tirar o mesmo boneco”,

Rui (5 anos), disse: “Este menino quer tirar o urso a este menino”

Estas respostas mostram que as crianças compreenderam a situação retratada através da imagem, indo ao encontro de Selman (1980) na definição dos seus níveis afirma que no nível 1 – Diferenciada e Subjetiva: “as crianças já são capazes de diferenciar as características físicas das psicológicas, passando deste modo a distinguir ações intencionais de não-intencionais. A criança ganha consciência que cada pessoa tem uma subjetividade única, passando a reconhecer o outro e não apenas o eu”.

Quando questionados sobre como poderiam resolver este conflito, a Laura (4 anos) respondeu: “Dizia que podes brincar com o ursinho”.

Maria (5 anos), afirmou: “Dizia ao menino que quando eu não quisesse mais brincar dava ao menino o peluche”.

Francisco (4 anos), afirmou: “Dizia para eles não puxarem o urso”.

As respostas destas crianças são consistentes com as suas palavras em relação à tarefa anterior, o que, de acordo com Formosinho et al (2006) as vai ajudar a desenvolver uma capacidade de controlo consigo próprias e, ao mesmo tempo, a aprender a resolver os seus conflitos com as outras crianças de forma adequada.

O Rui (5 anos), quando lhe foi perguntado diretamente qual a solução que arranjava para resolver o conflito, ele respondeu “Ia dizer às professoras”. Com a sua resposta o Rui mostrou não saber solucionar o problema precisando, ainda, da ajuda do adulto. Esta criança, de acordo com Brazão (2012) não desenvolveu ainda as “competências mentais necessárias ao desenvolvimento de competências sociais que lhe permitam aprender estratégias e atitudes sociais de interação”.

### **Tarefa 3 – Entrevista**

Esta tarefa consistiu numa conversa com cada criança, onde se procurou identificar qual a conceção que cada uma delas tinha relativamente ao que é um conflito.

A Laura (4 anos), ao longo da conversa que estabelecemos, mostrou compreender o que é um conflito. Assim que lhe foi perguntado diretamente o que ela achava que era um conflito, a Laura respondeu “É quando uma pessoa está zangada com a outra.”.

Também a Maria mostrou compreender bem o que é um conflito, pois quando lhe foi perguntado o que achava que era um conflito, a Maria respondeu “É quando uma pessoa tá (está) a bater à outra ou estão a brigar”.

A Nicole (4 anos), também mostrou saber o que é um conflito, pois referiu “É quando as pessoas zangam-se”.

Relativamente ao Francisco (4 anos), também mostrou saber do que se trata um conflito, quando lhe coloquei a questão a sua resposta foi “É quando duas pessoas ficam zangados”.

Estas respostas vão ao encontro da ideia DeVries & Zan (1998) que afirmam que as crianças destas idades “baseiam os seus julgamentos através do que lhes é observável, isto é, centram o seu raciocínio moral em situações observáveis do real, tais como (...) comportamentos”.

Já o Rui (5 anos), quando lhe foi perguntado sobre o que era um conflito, respondeu “É chamar as pessoas para vir para a sala”. Através da sua resposta, mostrou não saber o que é um conflito, evidenciando não possuir, ainda, as competências interpessoais subjacentes à relação entre o eu e os outros (Coimbra, 1990).

Em seguida, e no sentido de procurar compreender se as crianças conseguiam identificar um conflito, foram questionadas sobre se se recordavam de algum conflito a que tivessem assistido.

A Laura (4 anos) identificou um conflito, quando respondeu: “O Marco e a Hailey que queriam o mesmo chapéu e eu disse ao Marco vai buscar outro”

A Nicole (5 anos), também identificou um conflito “Quando brincamos e querem brincar com a mesma coisa e não dá”

O Francisco (4 anos) disse: “Porque eles querem a mesma boneca e tiram. Ficam chateados”.

As respostas destas crianças evidenciam que elas conseguem identificar e recordar conflitos vivenciados e, portanto, enquadram-se na definição dada por Rolim, et al., (2008), quando afirma que nestas idades a criança durante a sua brincadeira vai

aprendendo a lidar com problemas que possam surgir e assim preparar-se para as situações do seu cotidiano e, simultaneamente, a sua criatividade, autoestima e capacidade de desenvolver relações de confiança com os outros e consigo própria, vão sendo estimuladas.

No entanto, as restantes crianças responderam de maneira distinta.

A Maria (5 anos) não identificou nenhum conflito, pois a sua resposta foi “Eu ouvi a história do dragão em que a menina encontrou um dragão na floresta”

O Rui (5 anos), para além de não identificar qualquer conflito deu a mesma resposta da pergunta anterior “É chamar as pessoas para vir para a sala”.

Finalmente, quando questionadas sobre como é que resolveriam um conflito as crianças responderam:

A Maria e o Francisco disseram que pediam desculpa.

A Maria afirmou: “Dizer para eles fazerem as pazes e brincarem uns de cada vez.”

O Francisco referiu: “Dizia para fazer as pazes.”

Estas respostas vão ao encontro de DeVries & Zan (1998), quando afirmam que “(...) as crianças enfrentam questões sobre o que acreditam ser bom e mau, certo e errado. Elas formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões dos outros. Constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana”.

O Rui, a Laura e a Nicole, perante a mesma pergunta apresentaram outro tipo de soluções.

O Rui disse que: “Se as crianças não veem os adultos têm de gritar.”

A Laura afirmou: “Não faça isso.”

A Nicole referiu: “Dar o brinquedo ao outro menino e depois comprava outro.”

As respostas destas três crianças, ao conseguirem sugerir uma estratégia de resolução de conflitos (ainda que muito distintas) revelam-nos que elas estão a desenvolver competências sociais consistentes (Piaget, 1932).

#### **Tarefa 4 – Estratégias de resolução de conflitos**

Esta tarefa foi concretizada com um intervalo de cerca de duas semanas relativamente às anteriores, ou seja, no dia 27 de novembro de 2017, pelas 12:45h. Como habitual chamei uma criança de cada vez para ir comigo até à sala de atividades.

Na tarefa 4, a Nicole (5 anos), mostrou conhecer algumas estratégias para a resolução de conflitos, pois quando lhe foi perguntado diretamente qual a solução que ela arranjava para o conflito, a Nicole respondeu “vamos partilhar”.

O Francisco, quando questionado também respondeu “Saltava do baloiço para ela andar.”,

As respostas destas duas crianças evidenciam o tipo de vivências a que estão habituados pois, de acordo com Silva et al., (2016) os profissionais de educação “Ao demonstrarem atitudes de (...) partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças (...), os/as educadores/as contribuem para que [estas] reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (p. 33).

Já as respostas das outras três crianças situam-se na subcategoria chamar o adulto, pois quando lhes foi perguntado diretamente qual a solução para resolver o conflito, a Maria disse “Ia chamar algum adulto.”

A Laura referiu: “Digo a uma pessoa, a um adulto.”

O Rui afirmou: “Chamo o adulto para avisar.”

As respostas destas três crianças, mostram que elas têm alguma dificuldade em resolver conflitos donde se percebe ainda que não desenvolveram competências interpessoais necessárias para a resolução de conflitos (Hofmann & Weikart, 2003).

Ainda dentro da tarefa 4, na categoria identificação do conflito, quatro das cinco crianças identificaram o conflito esperado, pois quando foram questionadas diretamente sobre o que se estava a passar.

A Maria (5 anos) respondeu: “a criança mandou a bola à cara da outra criança.”

A Nicole (5 anos) referiu que: dizia ao menino que isso não se faz”,

A Laura (4 anos), disse: “Digo para parar, porque não se faz isso”.

Assim, estas crianças parecem ter a capacidade de distinguir os seus sentimentos e necessidades, dos sentimentos e necessidades dos outros (Hohmann & Weikart, 1995).

O Francisco (4 anos), quando lhe coloquei a questão de que conflito se tratava, apenas respondeu “Fugia”, A resposta desta criança, mostra que ela, ao contrário dos seus colegas, ainda não é capaz de controlar os seus impulsos de modo a conseguir negociar estratégias de resolução de conflitos (Formosinho et al., 2006).

**Tarefa 5** – Lançar um dado com imagens de conflitos e criar uma história através da imagem que saiu

Esta tarefa foi realizada no dia três de janeiro de 2018. A mesma concretizou-se na sala de atividades, sempre na área do tapete. Importa referir que também foi feita individualmente.

No que diz respeito à tarefa 5, todos os participantes conseguiram criar uma história a partir de uma imagem representativa de um conflito.

A Laura (4 anos), perante a imagem que lhe saiu após o lançamento do dado, não conseguiu criar uma história mas apenas acabou por descrever a situação do seguinte modo: “um menino que estava a andar do escorrega e o outro também queria. Só que quando viu que ele estava a balançar no escorrega ele também queria”.

A Maria (5 anos), perante a imagem que lhe saiu referiu “Um menino estava a brincar com o outro só que depois o outro zangou-se com o outro menino, porque um estava a andar de baloiço e só havia um baloiço.”

A Nicole (5 anos), disse “Um menino que estava feliz e depois ele viu o menino e mordeu.”

O Francisco (4 anos), respondeu “Um empurra o outro.”

A resposta que o Rui (5 anos) deu foi a seguinte “um menino estava a roubar o peluche”.

As respostas das crianças, perante imagens de situações conflituosas, mostram que elas identificam com facilidade o que é um conflito, fazendo os seus julgamentos a partir daquilo que observam (Devries & Zan, 1998).

Ainda na tarefa 5, pode-se afirmar de acordo com os dados, que o Francisco (4 anos), soube concretizar estratégias para a resolução de conflitos, pois quando foi questionado, ele afirmou: “Pedia desculpa.”

A Maria (5 anos), também arranhou uma solução, a sua resposta foi: “Esperar que o outro menino saísse do baloiço.”

A Nicole (5 anos), quando questionada respondeu: “Eu dizia que brincavam juntos sem refilar e sem morder.”

O Rui (5 anos) na sua resposta disse: “Dizia à professora.”

A Laura (4 anos) quando lhe coloquei a pergunta, respondeu: “batia na parede não era ao amigo.”

Estas respostas, parecem indicar que as crianças se encontram no nível 2 da categorização feita por Selman (1998) relativamente à resolução de conflitos, uma vez que as crianças foram capazes de reconhecer e compreender a vontade de ambas as partes procurando soluções que favorecessem ambas as partes.

Mais uma vez o Rui se distingue das outras crianças, pois continua a não revelar capacidade de resolução de conflitos, sentindo necessidade de recorrer ao adulto para que este resolva o problema.

As Fotografias 30 e 31, ilustram as crianças R. e N. sentadas na área do tapete a lançarem o dado.



Fotografia 30 - R. a lançar o dado.



Fotografia 31 - N. a lançar o dado.

#### 4.4. CONCLUSÕES

Neste ponto do relatório são apresentadas as conclusões deste estudo. Além disso, também serão apresentadas as limitações do estudo.

##### 4.4.1. CONCLUSÃO

Segundo vários autores (Chen, Fein, Killen & Tam, 2001) no âmbito da Educação de Infância, este tema da resolução de conflitos é um tópico bastante interessante para trabalhos de investigação, visto que, contribui para o desenvolvimento progressivo de competências sociais e cognitivas das crianças. (Henriques, 2014)

Com a realização deste ensaio investigativo pretendia-se saber se os participantes sabiam o que era um conflito e quais as estratégias de resolução de conflitos que apresentavam. Foi proporcionado às crianças em estudo algumas tarefas sobre situações conflituosas. Assim, definiu-se a seguinte pergunta de partida “O que é um conflito para as crianças e que estratégias de resolução de conflitos apresentam?”. E definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Proporcionar tarefas às crianças que facilitem e promovam a identificação e a resolução de conflitos;
- Descrever e analisar as ideias das crianças relativamente ao que é um conflito;
- Descrever e analisar as estratégias de resolução de conflitos propostas pelas crianças;
- Refletir sobre as ideias das crianças relativamente ao que é um conflito e às estratégias de resolução de conflitos que apresentam.

Os resultados obtidos permitem retirar algumas conclusões, pois de acordo com o primeiro objetivo foram proporcionadas atividades cujas intencionalidades educativas se focavam nas crianças, e ao mesmo tempo num ambiente familiar e descontraído, elas tiveram a oportunidade de identificar e resolver os conflitos. Visto que ao longo das tarefas as crianças se mostraram sempre disponíveis e com vontade de participar, posso afirmar que, o primeiro objetivo foi atingido com sucesso, uma vez que as crianças tiveram facilidade em encontrar soluções para a resolução dos conflitos.

Relativamente ao segundo objetivo, através da análise dos resultados, pode-se verificar que a maioria das crianças mostrou saber o significado de conflito, e apenas uma criança

não compreende, ainda, o conceito de conflito pois a sua resposta foi “é chamar as pessoas para vir para a sala”. Através deste estudo foi possível identificar as diferentes opiniões que as crianças possuem sobre o que é um conflito, e assim, concluir que algumas são distintas, apresentando duas dimensões, a dimensão emocional e a dimensão física.

A dimensão física, tal como o nome indica está relacionado com a agressão física – (M): “é quando uma pessoa tá (está) a bater à outra ou estão a brigar”. Ou seja, as crianças têm a noção que um conflito surge no momento em que ocorre uma situação agressiva.

No entanto, as crianças também veem o conflito como uma questão de sentimentos, isto é, a dimensão emocional. Esta é vista pelas crianças como uma agressão aos sentimentos – (L): “é quando uma pessoa está zangada com a outra.”; (N): “é quando as pessoas zangam-se”.

Assim, é possível verificar a relação que as crianças estabelecem com um conflito, pois este pode ser algo que as magoa emocionalmente ou também fisicamente.

No que diz respeito ao terceiro e quarto objetivo de investigação, foi possível identificar, descrever e refletir sobre as estratégias de resolução de conflitos apresentadas pelas crianças.

De um modo geral todas as crianças (à exceção do Rui) mostraram ser capazes de resolver conflitos apresentando estratégias que se situam entre os níveis 2 e 3 propostos por Selman (1980). De facto, as respostas das crianças, ao apontarem para “Partilhar”, “Pedir desculpa” ou mesmo “Chamar o adulto”, evidenciam que estas mais do que darem primazia à sua vontade, são capazes de reconhecer e compreender a vontade do outro e o valor da negociação (Selman, 1980).

Neste sentido, a resolução de conflitos parece ser uma forma de as crianças desenvolverem e aumentarem a sua autoestima e confiança.

Assim, em síntese, concluo que a reflexão que faço sobre este assunto é que o ambiente educativo tem uma influência na forma como as crianças resolvem os seus conflitos, assim, a sala de atividades deve ser um espaço acolhedor e que facilite a resolução de

conflitos. Importa referir que o educador deve ter em atenção sempre a “voz” da criança, respeitar as suas decisões e ser um mero mediador na resolução dos conflitos.

#### 4.4.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No que diz respeito às limitações deste ensaio investigativo, é de referir a dificuldade sentida ao longo da revisão da literatura, uma vez que existem poucos estudos portugueses neste âmbito.

Outro aspeto que considero que foi limitador para mim, prende-se com o facto da falta de experiência como investigadora. Penso que esta falta de experiência foi sentida na forma como recolhia os dados e os analisava.

Finalmente, saliento as limitações de tempo. Mais tempo para esta investigação teria permitido reformular algumas tarefas e aprofundar alguns resultados propondo novas tarefas às crianças.

## CONCLUSÃO

Com a realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de refletir sobre todas as aprendizagens efetuadas em todos os contextos de prática pedagógica desde a creche ao jardim de infância I e II.

Ao fim de ano e meio em que frequentei o Mestrado em Educação Pré-Escolar, sei que aprendi a observar a criança no verdadeiro sentido da palavra e soube tirar partido disso nas minhas ações educativas, pois foi através da observação que proporcionei às crianças propostas educativas dos seus interesses, o que tornou mais significativas as aprendizagens. Por isso importa referir que a observação é um aspeto fundamental na atuação do educador.

Também considero importante ter feito dois trabalhos de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto, uma vez que me permitiu perceber que as crianças são seres ativos que têm a capacidade de dar ideias e opiniões segundo os seus interesses e assim adquirirão aprendizagens mais significativas.

O meu ensaio investigativo desenvolveu-se no contexto de jardim de infância II e sei que, apesar das dificuldades sentidas, foi uma mais valia para o meu desenvolvimento como futura educadora.

Para finalizar, posso afirmar que me sinto realizada por ter terminado mais uma etapa de um sonho: ser educadora de infância. Sinto que cresci quer a nível pessoal como profissional, pois sei que superei as minhas dificuldades e que as transformei em aprendizagens ricas e significativas. Levo comigo todas estas aprendizagens para que no futuro seja a educadora que sempre quis ser, uma educadora que ouve e dá voz às crianças, que está disponível, que nunca esquece que cada criança é uma criança e tem as suas particularidades, e por último, mas não menos importante, que no fim do dia a criança se sinte feliz e que queira sempre voltar ao lugar onde é feliz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA
- Aguiar, G. & Sabala, A. (2009). *Projecto creche educação para a 1ª infância: Livro Guia 0 – 2 anos*. Sintra: Rafa Editora.
- Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). *Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships*. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 91, (pp. 34-39).
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, M. (2012). *Intervenção na resolução de conflitos interpessoais – relato de uma experiência*. Minho: Universidade do Minho.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M. & Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*. 12, 523-544.
- Coimbra, J. (1990), *Desenvolvimento interpessoal e moral*. In B. P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens V. II* Lisboa: Universidade Aberta.

- Condessa, Isabel (2009). *(Re) Aprender a brincar: Especificidade à diversidade*. Ponte Delgada: Universidade dos Açores
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. *Direção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular*
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*.
- Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2013) *Desenvolvimento na Primeira Infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Retirado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Farinha, J. (2014) *Métodos em psicologia do desenvolvimento*. Retirado de [http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ\\_docente/psi\\_dsvap/textos/Metodos\\_PsicDesenvolv\\_JFarinha.pdf](http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psi_dsvap/textos/Metodos_PsicDesenvolv_JFarinha.pdf)
- Fontana, R. (1997). *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo, actual.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Henriques, A. (2014). *A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais*. (Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Gonçalves, A. (2012). *O trabalho em equipa: A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lautwein, T. & Sack, M. (1972). *O desenvolvimento físico da criança*. Lisboa.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Licht, B., Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). *Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about?* *Early Years*, 28(3), 235-249.
- Lino, D. (2001). *A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – relato de uma experiência de formação da equipa educativa*. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.75-79). Lisboa: Texto Editores.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moutinho, S. (2012). Explicar a morte às crianças. Retirado de <https://www.dn.pt/revistas/nm/interior/explicar-a-morte-as-criancas-2852285.html>
- Moyles, Janet (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre. Artmed
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Chicago, IL: The Free Press.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.<sup>a</sup> edição). Porto Alegre: Artmed.

- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2012). *Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância*. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-317). Viseu: PsicoSoma.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, M. (2000). *Importância e evolução da literatura infantil*. *Ensaio: Notas e reflexões*, 311-330.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palma e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. (2014). *Ler e contar histórias em contextos de Educação de Infância Cooperação com as famílias*. (Relatório de Mestrado, Universidade do Minho). Consultado em <http://tinyurl.com/psfxdqq>
- Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sobral, C. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1991). *Planificar: visões do futuro*. Cadernos de Educação de Infância, 17/18.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Katz, L. et al. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar. Pp. 125-154.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira"*. Da Investigação às Práticas, 1 (3), pp. 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção Geral da Educação: Lisboa.
- Vivian, D. (2016). *Como ajudar as crianças na morte de seu mascote*. Retirado de <http://revistadonna.clicrbs.com.br/animalprint/2016/04/12/como-ajudar-as-criancas-na-morte-de-seu-mascote/>

## ANEXOS

## **Anexo I – Reflexão em contexto de jardim de infância I**

### **Reflexão V:**

Esta foi a primeira semana em que eu intervim individualmente. Assim, ao longo desta reflexão irei destacar alguns aspetos que observei no decorrer das propostas educativas.

Na terça-feira, da parte da manhã, iniciámos a conversa com as crianças sobre o projeto, onde realizámos algumas perguntas às mesmas, como por exemplo “Para que servem os parques infantis?”; “O que precisamos para construir os materiais?”, etc., na qual desenvolvemos a primeira fase do mesmo. Ao longo desta conversa uma criança sugeriu a visita ao Parque Infantil dos Mouratos, assim eu e a minha colega no dia seguinte planificámos com as crianças a ida ao mesmo.

Para este dia, também tínhamos planificado fazer colagens com as crianças sobre os utensílios que gostavam de ter no seu parque infantil, mas tal não foi possível, pois as crianças foram assistir a um teatro sobre a alimentação saudável. Eu e a minha colega arranjámos logo a solução de passar esta proposta educativa para o dia seguinte da parte da manhã, visto que na terça-feira, da parte da tarde, as crianças iriam ter expressão motora seria-nos impossível concretizar o planeado.

Relativamente a quarta-feira, iniciámos o dia com as crianças a planificar a visita ao parque infantil dos Mouratos. Após algumas perguntas feitas por mim, foram as crianças que decidiram como se deslocavam até ao parque, se iam com pares ou sozinhos num comboio, qual iria ser o seu comportamento e o que iriamos lá fazer. Assim que as crianças mencionaram que gostariam de ir a pares propus-lhes que escolhessem o seu par. Ao mesmo tempo que as crianças referiam o nome do amigo escolhido eu apontava no caderno, caso elas na segunda-feira não se lembrassem. A meu ver planificar com as crianças é uma mais valia para as mesmas, pois ajuda-as a tomar o poder de decisão e a estar dentro do assunto. Como é referido nas OCEPE (2016) “planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem.”

Posteriormente realizámos as colagens, em que o objetivo era escolherem apenas 5 imagens de 10 no total. Para isso eu e a minha colega decidimos dividir o grande grupo em pequenos grupos de 5 elementos cada, para que estes tivessem um papel importante no que diz respeito ao trabalho em equipa, ao saber partilhar, ouvir as ideias dos outros,

entre outros. No decorrer da atividade deparei-me que dois grupos estavam a fazer votos para decidirem as imagens a colocarem no seu cartaz. Na minha opinião, como a atividade foi realizada em pequenos grupos, cada elemento teve uma função, o que facilitou a tarefa, assim como todos puderam contribuir e sentirem-se parte integrante da tarefa proposta. À medida que se realizava a tarefa eu e a minha colega tínhamos sempre o cuidado de ir dialogando com as crianças estimulando-as à comunicação oral e à partilha das suas ideias entre o grupo. “O tempo em pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar.” (Hohmann & Weikart, 2011)

Durante esta semana já senti uma diferença em relação a gerir o grande grupo. Fiquei bastante satisfeita quando pedia às crianças que se calassem, pois, eu e a Ana queríamos falar, e elas obedeciam. Como referi em reflexões anteriores, alcançar a atenção de todo grupo no momento das propostas educativas era um desafio proposto por mim, e penso que consegui arranjar uma estratégia para contornar a situação. Inicialmente, quando pedi às crianças que se dirigissem para o tapete decidi logo sentá-las de forma estratégica, sendo que sentei rapaz, rapariga, e assim sucessivamente, para ver se resultava e de facto, na minha opinião, resultou muito bem.

### **Referências bibliográficas**

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). Educar a criança. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para o pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Anexo II – Reflexão em contexto de jardim de infância I**

### **Reflexão I:**

No dia 21 de fevereiro de 2017, lá estava eu e a minha colega no Moinho de Vento para abarcarmos mais uma aventura, desta vez em contexto pré-escolar, mais propriamente, na sala dos “Sabichões”.

Sendo que já conhecia toda a comunidade educativa da instituição os receios iniciais não foram sentidos, relativamente à sala de atividades aí sim foi diferente, senti alguma ansiedade, pois não sabia qual iria ser a reação das crianças ao receberem duas pessoas “estranhas” na sua sala de atividades. Assim que tive o primeiro contacto com o grupo de crianças os anseios que senti foram de imediato ultrapassados, pois todos nos receberam da melhor forma. Durante os dias de observação fui-me sempre aproximando das crianças começando assim a interagir com elas. Achei deliciosa a forma como nos receberam.

Senti uma grande diferença de um contexto para o outro, pois em creche as crianças são completamente dependentes do adulto e em pré-escolar isso já não acontece, as crianças já são muito mais independentes e autónomas. Fiquei surpreendida quando a Educadora Paula pediu às crianças para irem vestir o bibe e estas vestiram-no sozinho, sem qualquer ajuda nossa.

Ao longo da observação pude reparar que a Educadora todos os dias lê uma história ao grupo, o que na minha opinião é essencial para estimular as crianças. Segundo Paço (2009), o incentivo à literatura na infância, é uma tarefa que cabe, quer às instituições escolares quer à família. Contribuir para a formação de um bom leitor, despertar a reflexão e fazer com que a leitura seja um hábito do quotidiano é um desafio para educadores/professores e pais. Para isso, é importante um contacto com vários géneros literários o que leva a um desenvolvimento da oralidade, da leitura e conseqüentemente da escrita.

O interesse que estas crianças demonstram quando lhes é lida uma história é fascinante tal como a forma que a educadora Paula aborda-as com a exploração da mesma.

O que tenho vindo a observar ao longo dos dias, foi o facto de a educadora antes de iniciar uma atividade educativa fazer sempre um jogo relacionado com o tema a abordar, o que a meu ver para as crianças era uma mais valia, pois tinham uma prévia preparação do que se ia passar de seguida, não esquecendo a importância da conversa inicial, para que estas percebam o fio condutor e ao mesmo tempo contextualizá-las.

Na terça-feira, dia 7 de março, a Educadora Paula colocou uma proposta a mim e à minha colega de estágio. Essa proposta consistia em contar uma história às crianças no dia seguinte, visto que a Paula teria de se ausentar para uma reunião. O tema da história teria de ser sobre “as boas maneiras”, pois foi o tema abordado ao longo da semana. Para mim esta proposta foi muito marcante, pois é sinal que a educadora depositou em nós toda a confiança por nos deixar com o grupo de crianças e também não posso deixar de refletir o importante que foi ter passado por este momento, de ficar a “sós” com as crianças para perceber se estas nos respeitavam enquanto estagiárias.

Na minha opinião ter estas três semanas de observação foi bastante importante, pois permitiu-nos conhecer melhor o grupo de crianças, o que nos será útil para as nossas futuras intervenções, e visto que temos de planificar de acordo com as necessidades de cada uma foi uma mais valia. Referindo Parente (2011), a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família.”

Em suma, posso afirmar que hoje sinto-me mais confiante, e entusiasmada para prosseguir neste meu caminho. E cada vez mais tenho a certeza que o papel do educador é fomentar nas crianças o desejo de aprender, promovendo a sua transformação, assim como, promovendo interações com as famílias e com o meio em que as crianças estão inseridas.

### **Referências bibliográficas**

- Paço, G. M. (2009). O encanto da literatura infantil no Cemei Carmen Montes Paixão. Rio de Janeiro: Mesquita.
- Parente, C. (2011). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

### **Anexo III – Reflexão em contexto de jardim de infância II**

#### **Reflexão III:**

Esta semana que passou foi marcada pela intervenção conjunta, assim, eu e a minha colega tivemos o papel de orientar o grupo.

Visto que foi a nossa primeira intervenção, estava com algum receio sobre a maneira como as crianças iriam reagir às minhas indicações e da minha colega. Tendo em conta isto, penso que, de um modo geral, foi bastante positivo o comportamento das crianças face às nossas orientações.

No decorrer da semana, pude reparar que nem sempre é fácil cumprir com as propostas educativas planificadas, pois ou as crianças têm dificuldades em realizar a atividade, e requer mais atenção da nossa parte, ou surgem outros interesses por parte das crianças que o educador deve agarrar.

Portanto, a planificação deve ser flexível, para que, assim, seja possível adequar as necessidades de desenvolvimento e bem-estar da criança, como também para aceitar as propostas feitas pelas mesmas. Bassedas, Huguet & Solé (1999) referem que a planificação é uma ferramenta flexível que possibilita fazer variações e incorporações.

A meu ver a planificação é um documento orientador para o educador, que serve não só para antecipar o desenvolvimento da criança, como também a forma de agir perante o planeado. Segundo Silva et al. (2016), planejar implica que o educador reflita sobre as suas intencionalidades educativas e as possíveis maneiras de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos materiais necessários para a sua realização.

Contudo, as propostas educativas que eu e a minha colega realizámos com as crianças, na minha opinião, foram positivas.

No que diz respeito ao dia de quarta-feira, dia em que construímos o gráfico com as crianças, no decorrer do mesmo houve momentos que correram menos bem, como por exemplo, quando eu e a minha colega chamámos, uma criança de cada vez, e só aquelas que tinham pintado o morango. A meu ver, era mais fácil para as crianças perceberem a dinâmica do gráfico bem como a sua construção, mas em conversa com a professora supervisora, e que eu estou totalmente de acordo, eu e a minha colega devíamos ter optado por chamar as crianças aleatoriamente, ou seja, com frutos diferentes, para que a construção do gráfico ganhasse mais ação e mais entusiasmo por partes das mesmas por

estarem a perceber qual o fruto que estava a ganhar com mais número de “votos”. Assim, a atenção das crianças bem como a emoção das mesmas iria ser bem mais positiva.

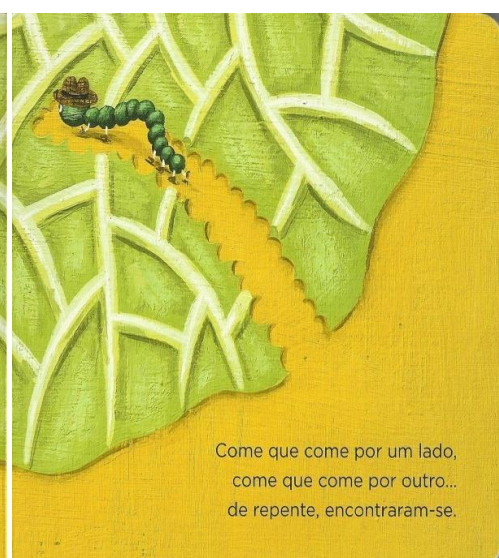
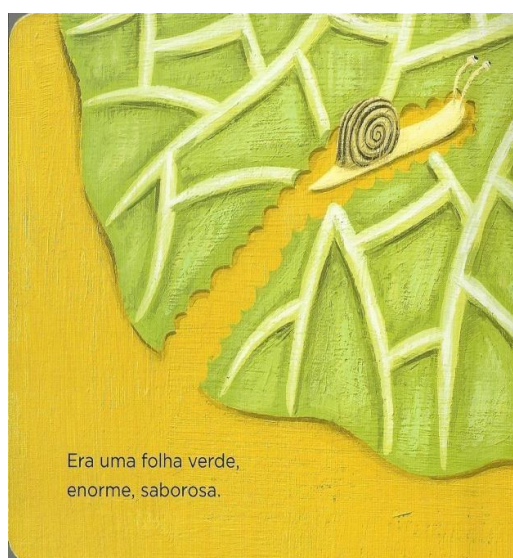
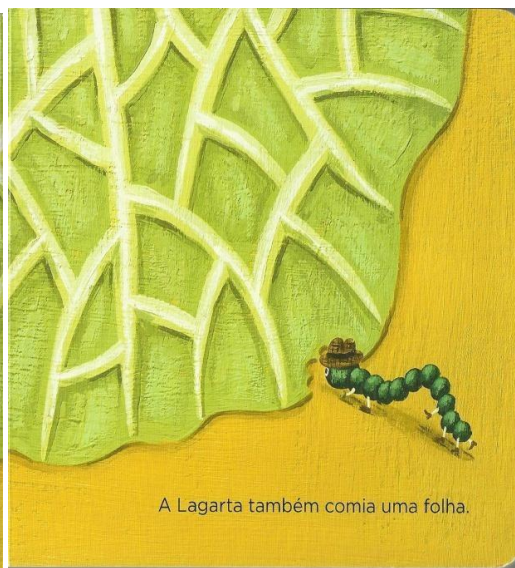
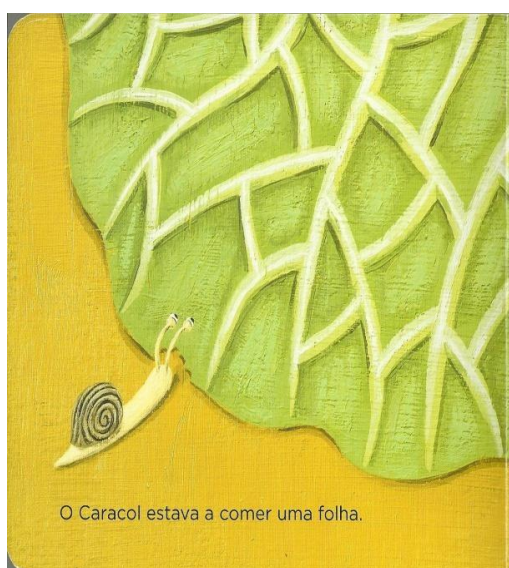
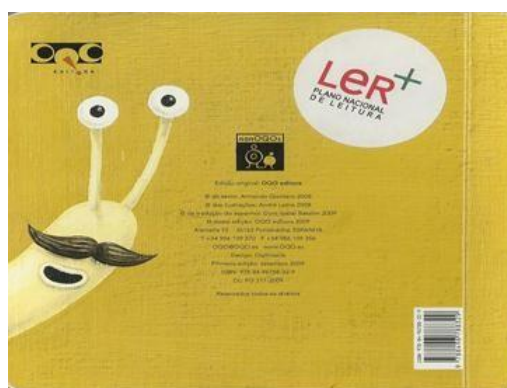
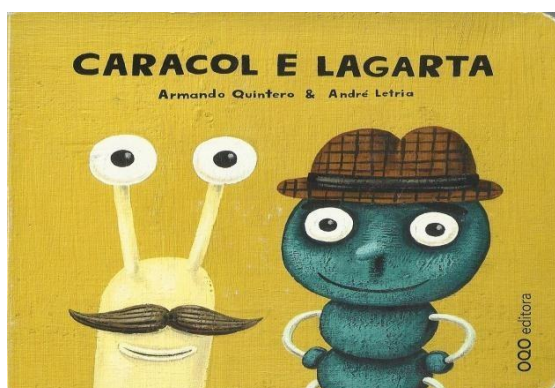
Um dos aspetos que achei bastante importante, foi o facto de eu e a minha colega pedirmos às crianças para serem elas a darem um título ao gráfico, pois, na minha opinião é fundamental dar voz às mesmas de forma a que estas se sintam escutadas e, assim, despertar o interesse da criança na atividade realizada. Pois cabe ao educador escutar e valorizar o contributo de cada criança, na mesma linha de pensamento Silva et al (2016), refere que “A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

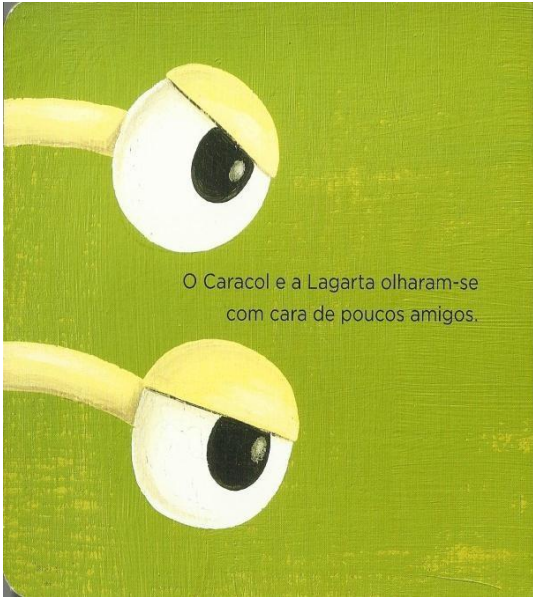
### **Referências bibliográficas**

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

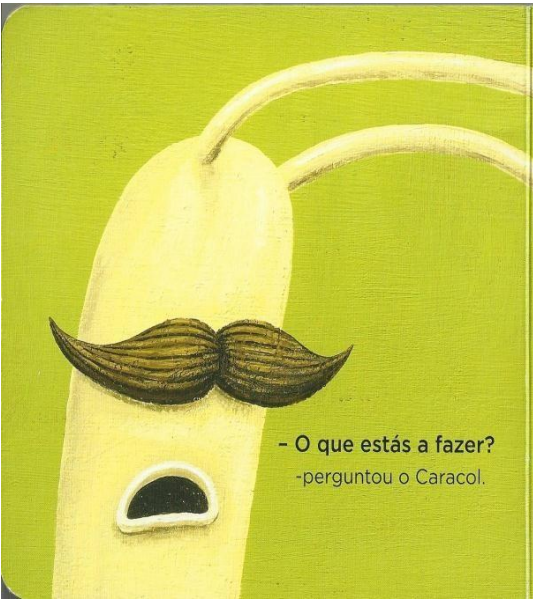
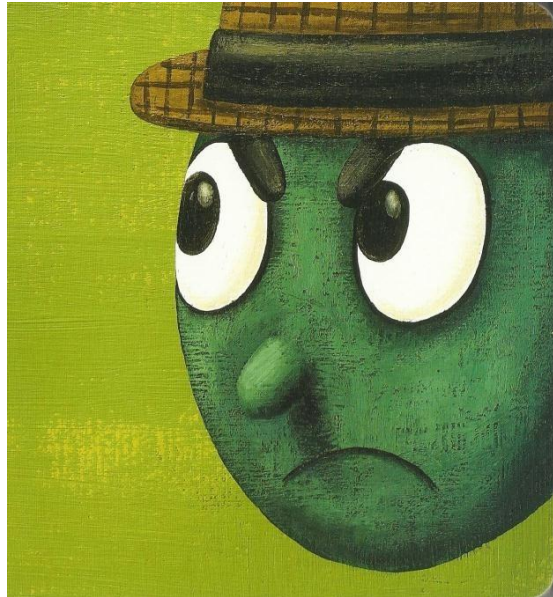
Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo III – História *Caracol e lagarta*, de Armando Quintero e André Letria

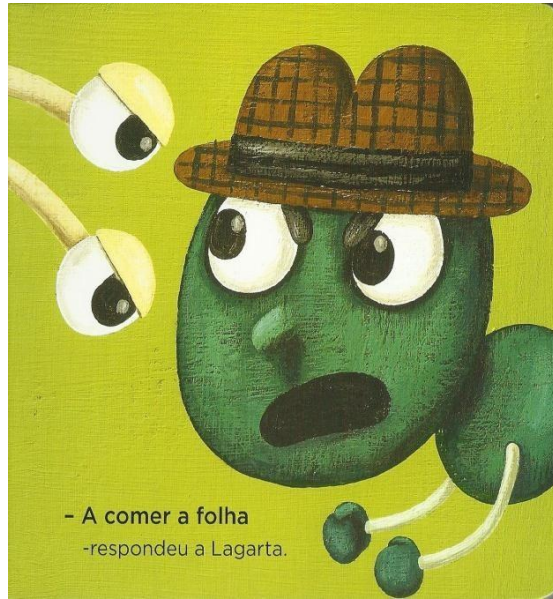




O Caracol e a Lagarta olharam-se  
com cara de poucos amigos.



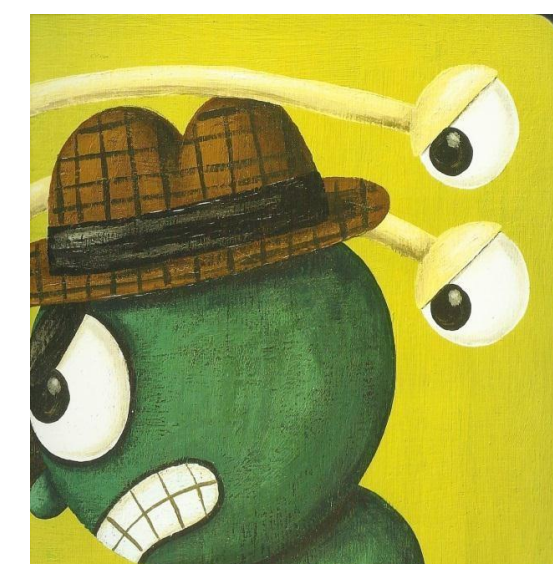
- O que estás a fazer?  
-perguntou o Caracol.

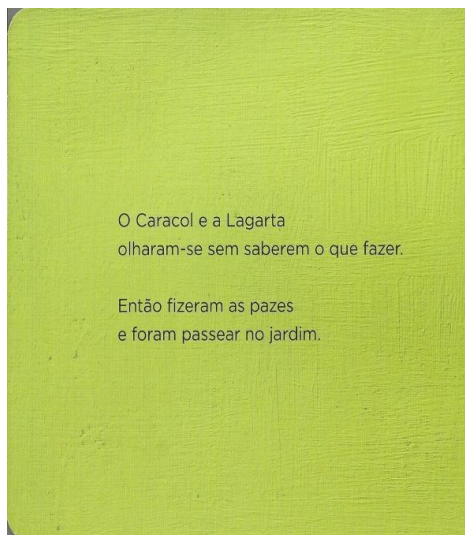
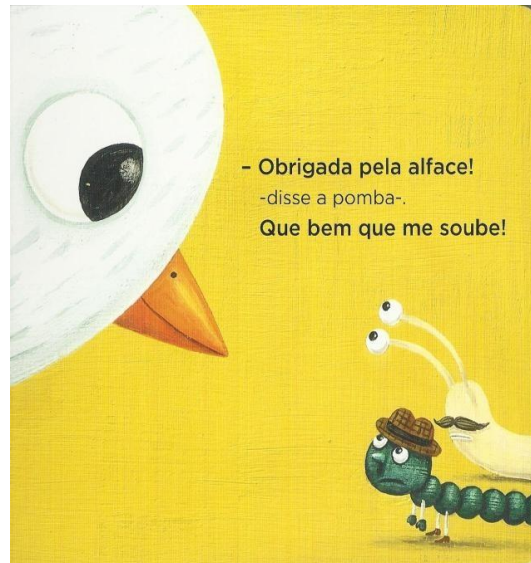
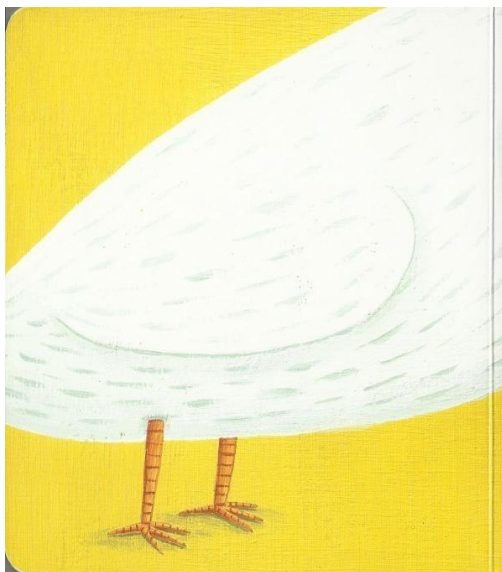


- A comer a folha  
-respondeu a Lagarta.



- Esta folha é minha -disse o Caracol, zangado.  
- Não! Esta folha é minha.  
-disse a Lagarta.  
- É minha! -insistiu o Caracol.  
- Minha! -insistiu a Lagarta.





Anexo IV – Imagens usadas no dado da tarefa 5



## **Anexo V – Transcrições dos dados recolhidos**

### **Tarefa: Leitura da história *Caracol e lagarta* segunda-feira, 6 novembro, 13h**

#### **Gabriela e Miriam**

#### **Parte inicial da história**

Ema: Então eles ficam zangados e o que é que vocês podem fazer para resolver este conflito?

Miriam: Pedíamos desculpa.

E: Tu concordas Gabriela?

Gabriela: Não.

E: Então o que é que tu fazias?

G: Eu... O caracol ia arranjar outra folha para comer.

E: E a lagarta ficava com a mesma folha?

M: hmm hmm

G: Sim.

E: E o que podíamos fazer mais?

G: Desculpa não, porque desculpas não se evitam. O que é que tu achas Miriam?

M: Eu concordo.

E: Então pediam desculpa ou o caracol podia arranjar outra folha, não era?

G e M: Sim.

E: E têm mais ideias do que se podiam fazer?

M para a G: Diz tu, porque eu já não tenho.

G: Eu também não tenho.

#### **Parte final da história.**

E: O que é que vocês agora têm a dizer sobre o final da história? O que é que vocês acham, a pomba esteve bem não esteve? Qual é a vossa opinião?

G: A pomba comeu a folha que eles estavam a comer.

E: E tu achas que ele teve uma boa atitude?

M e G: Não

E: Gabriela, porque é que tu achas que a pomba não teve uma boa atitude?

G: Porque foi comer a folhas que os outros estavam a comer.

E: Então o que é que ele devia ter feito?

G: Ir procurar outra folha para ela. Porque assim já não tinham discussões.

M: E como a pomba comeu, tiveram de ir à procura d'outa [de outra] folha. E encontraram uma muito grande e comeram a.

E: E tu achas que foi melhor assim?

M: Sim

E: Se tu fosses a pomba o que é que tu fazias?

M: Ia procurar [procurar] outra folha.

### **terça-feira, 7 novembro, 13h**

## **Ricardo**

### **Parte inicial da história**

Ema: O que é que tu fazias para resolver esta situação?

Ricardo: Os outros não podem roubar as outras folhas.

E: Mas eles estavam a comer a mesma folha. O que é que tu fazias para resolver essa situação?

R: Tirávamos as folhas.

E: E eles comiam o quê?

R: folhas.

E: Quais?

R: Verdes.

E: Então mas se tu tiravas as folhas ao caracol e à lagarta o que é fazias depois?

R: Ia embora... Ia a correr.

E: Está bem, obrigada.

### **Tomás**

Ema: Então e tu Tomás, o que é que fazias para resolver a situação entre o caracol e a lagarta?

Tomás: Tirava as folhas.

E: Para quê?

T: Tirava as folhas. (pausa) Depois dava ao caracol.

### **Parte final da história**

#### **Tomás**

Ema: Se tu fosses a pomba branca o que é que fazias?

T: Eu tirava a folha também e depois eles comiam.

E: O caracol e a lagarta é que comiam?

T: Sim.

E: Então e a pomba?

T: A pomba não comia, eram eles.

#### **Ricardo**

Ema: E tu Ricardo, se fosses a pomba o que fazias?

Ricardo: eu tirava a folha e comia-a. Depois corria para a lagarta não comer-me a folha.

### **Parte inicial da história**

**8 novembro 2017**

#### **Rita**

Ema: Rita, o que é que tu fazias para resolver este conflito?

Rita: Eu dizia a eles que podiam partilhar.

E: E se eles tivessem partilhado o que é que tinha acontecido?

R: Ficavam mais amigos.

### **Parte final da história**

Ema: A pergunta que agora eu te faço é, se tu fosses a pomba o que é que tu fazias?

R: Comia a folha.

E: E depois dizias o quê ao caracol e à lagarta?

R: Obrigado.

E: Muito bem. Então e porque é que tu achas que a pomba fez bem em comer a folha?

R: Porque era o alimento dela.

### **Tarefa: Painel de estratégias de resolução de conflitos**

**Terça-feira, dia 21 de novembro às 13h**

#### **Gabriela**

Ema: Gabriela, se tu agora visses um menino a cuspir noutra menino, o que é que tu fazias?

G: Ia chamar algum adulto.

E: E dizias o quê?

G: E dizia ao adulto que a pessoa que estava a cuspir à outra pessoa.

E: Então e agora imagina outra questão. Uma criança chegava ao pé da Rita e mandava-lhe a bola à cara, o que é que tu fazias?

G: Dizia ao adulto que a criança mandou a bola à cara da outra criança.

E: Então dizias só ao adulto ou ias lá dizer alguma coisa?

G: Não.

E: Muito bem. Então e agora imagina, tu queres andar de baloiço e ao mesmo tempo a Miriam também quer andar, o que é que tu fazes?

G: Se a outra estava primeiro e a outra queria andar e chegou mesmo agora, ela não pode. Ela tem de pedir ao outro menino se lhe deixa andar de baloiço.

E: Obrigada Gabriela!

**Terça-feira, dia 21 de novembro às 13:15h**

#### **Miriam**

E: Miriam, imagina que agora vias o Ricardo a cuspir na cara do Tomás, o que é que tu fazias?

M: Digo para parar, porque não se faz isso.

E: A Ana Miguel chega ao pé de ti atira-te uma bola à cara, o que é que fazes?

M: Digo a uma pessoa, a um adulto. Porque isso é muito feio.

E: Então olha e agora tu estás a andar de baloiço e vem a Rita e quer andar no mesmo baloiço que tu, o que é que tu fazes?

M: Digo que não pode ser, porque as duas estraga o baloiço.

E: Então o que é que tu podes fazer para a Rita poder andar?

M: Eu saio e vai a Rita.

E: Muito obrigada Miriam!

**Quarta-feira, dia 22 de novembro, às 12:50h**

## **Ricardo**

E: Se tu visses agora o Tomás a cuspir na cara do Dima o que é que tu fazias?

R: Eu dizia à Ema.

E: Agora outra pergunta, se tu a Ana Miguel chega ao pé de ti e manda-te a bola à cara, o que é que tu fazes?

R: Chamo o adulto para avisar a Ana Miguel.

E: Imagina, tu estás a andar de baloiço e agora vem a Núria e quer andar também de baloiço. O que é que tu fazes?

R: Eu tenho de dizer assim, espera um bocadinho. E depois eu deixo a Núria andar.

E: Obrigada Ricardo!

## **Quarta-feira, dia 22 de novembro, às 13h**

### **Tomás**

Ema: Se tu visses agora um menino a cuspir no outro o que fazias?

T: Fugia.

E: Agora imagina, a Núria chega ao pé de ti e manda-te uma bola à cara, o que é que fazias?

T: Tirava a bola à cara do Ricardo.

E: A última pergunta, tu estás a andar de baloiço e agora chega a Ana Miguel e quer andar no mesmo baloiço que tu, o que é que tu fazes?

T: Saltava do baloiço para ela andar.

E: Obrigada Tomás!

## **Quarta-feira, dia 22 de novembro, às 13:10h**

### **Rita**

Ema: Diz-me lá o que é que tu fazias se visses um menino a cuspir outro menino?

R: Dizia a alguém.

E: A quem?

R: À professora, porque aquilo é muito feio, não se faz. As coisas feias não se devem fazer.

E: E agora se visses alguém a atirar a bola à cara de outro menino. Tu fazias o quê?

R: Eu dizia ao menino que isso não se faz.

E: Queres dizer mais alguma coisa?

R: Eu acho que as coisas boas devem sempre se fazer.

E: Muito bem. Então olha, agora imagina que tu queres andar de baloiço e a Ana Miguel também quer andar no mesmo baloiço que tu, o que é que fazes?

R: Eu... Nós vamos partilhar.

E: Como?

R: Uma de cada uma e depois se um menino quer andar nós vamos lhe emprestar. Devemos andar um de cada vez. Um para a fila e outro andar, um para a fila e outro andar.

E: Muito bem, obrigada Rita!

## **Tarefa: Entrevista**

**segunda-feira, 27 de novembro, às 13h**

### **Miriam**

Ema: O que é um conflito?

M: Hum... É quando uma pessoa está zangada com a outra.

E: O que é que tu podes fazer para resolver um conflito?

M: A... A... Não faças isso.

E: Agora diz-me uma coisa, consegues te lembrar de alguma situação/conflito que tu tenhas participado?

M: Sim.

E: Então conta-me lá esse conflito.

M: “Tava” ali o Marco e a Hailey que queriam o mesmo chapéu e eu disse ao Marco vai buscar outro.

E: E o Marco foi?

M: Não.

E: Então como é que o conflito ficou resolvido?

M: O Marco foi brincar e largou o chapéu.

E: Tu sabes-me dizer em que situações aparecem conflitos?

M: Não.

E: Está bem. Então e se tu vires dois amigos em conflito o que é que tu fazes?

M: Digo... hum... Para não fazer isso e para ir buscar outra coisa para brincar.

**Segunda-feira, 27 de novembro, às 13:15h/ 8 janeiro**

### **Gabriela**

Ema: O que é um conflito?

G: É quando uma pessoa tá (está) a bater à outra ou estão a brigar. /uma pessoa que está a falar com outra pessoa.

E: O que é que tu podes fazer para resolver um conflito?

G: Dizer para eles fazerem as pazes e brincarem uns de cada vez. Eu vou chamar o adulto para resolver o conflito.

E: Então tu lembras-te de alguma situação/conflito que tenhas visto?

G: Sim.

E: Podes-me contar?

G: Sim. Eu ouvi a história do dragão em que a menina encontrou um dragão na floresta.

E: E isso era um conflito?

G: Sim.

E: Então e o que tu fazias para resolver essa situação?

G: Eu dizia à mãe da menina que ela tinha encontrado um dragão.

E: Muito bem. Então sabes me dizer em que situações aparecem conflitos?

G: Quando uma pessoa está a falar.

E: Se vires dois amigos num conflito o que é que tu fazes?

G: Chamo a Rosário (adulto que está na hora de almoço com as crianças).

**Terça-feira, 28 de novembro, às 13h**

**Ricardo**

E: O que é um conflito?

R: É chamar as pessoas para vir para a sala.

E: O que tu podes fazer para resolver um conflito?

R: Se as crianças não veem os adultos têm de gritar.

E: Tu lembras-te de alguma situação/conflito que tenhas visto?

R: Não.

E: Então sabes me dizer em que situações aparecem conflitos?

R: Não sei.

**Terça-feira, 28 de novembro, às 13:10h**

**Rita**

E: O que é um conflito?

R: É quando as pessoas zangam-se.

E: O que é que tu podes fazer para resolver um conflito?

R: Dar o brinquedo ao outro menino e depois comprava outro.

E: Tu lembras-te de alguma situação/conflito que tenhas visto?

R: Não.

E: Sabes me dizer em que situações aparecem conflitos?

R: Quando brincamos e querem brincar com a mesma coisa e não dá.

E: Se tu vires dois amigos zangados num conflito o que é que tu fazes?

R: Ponho eles feliz, a comprar coisas que os dois meninos queriam.

**Terça-feira, 28 de novembro, às 13:20h/ 8 janeiro**

**Tomás**

E: O que é um conflito Tomás?

T: É quando duas pessoas ficam zangados.

E: Se tu viesses um conflito o que fazias para resolver?

T: Dizia para fazer as pazes.

E: E aqui na nossa sala, onde é que achas que os meninos se chateiam mais? Na biblioteca, na casinha?

T: Na casinha

E: E porquê?

T: Porque eles querem a mesma boneca e tiram. Ficam chateados.

E: Muito obrigada Tomás!

**Tarefa: O brinquedo.**

### **Quarta-feira, dia 6 de dezembro, às 13h**

#### **Miriam**

E: O que achas que está a acontecer nesta imagem?

M: Os amigos querem o mesmo ursinho para brincarem.

E: Para onde é que olhaste para perceber o que está a acontecer na imagem?

M: Para aqui (aponta para o urso)

E: Ok. Porque é que tu achas que isto aconteceu?

M: Porque querem o mesmo ursinho.

E: Como é que achas que se sente a criança que está a ficar sem o urso?

M: triste.

E: Imagina que és esta menina, como é que resolvias este conflito?

M: Dizia... hum... Dizia que podes brincar com o ursinho.

### **Quarta-feira, dia 6 de dezembro, às 13:15h**

#### **Gabriela**

E: O que achas que está a acontecer nesta imagem?

G: Eu acho que uma menina quer o peluche e o outro menino também.

E: Para onde é que tu olhaste para perceber o que está a acontecer na imagem?

G: Para a imagem.

E: Mas para algum sitio em especial?

G: (Passado alguns segundos de observar a imagem responde) Não.

E: Porque é que tu achas que isto aconteceu?

G: Eu acho que o menino estava a brincar com o outro menino e depois chatearam-se porque o que estava a brincar com o peluche e o outro queria o peluche.

E: Como é que achas que se sente a criança que está a ficar sem o urso?

G: Triste.

E: Imagina que és esta menina, como é que resolvias este conflito?

G: Dizia ao menino que quando eu não quisesse mais brincar dava ao menino o peluche.

### **segunda-feira, 8 de janeiro, às 12:58h**

#### **Ricardo**

E: O que é que tu achas que está a acontecer nesta imagem?

R: Este menino quer tirar o urso a este menino

E: Muito bem. Para onde é que tu olhaste para perceber que é isso que acontecer?

R: Olhei para o urso, porque está a fazer mal, quer tirar o urso.

E: Porque é que tu achas que isto aconteceu?

R: Não sei... (pausa) Este menino (aponta para a imagem) quer roubar o urso a esta menina, porque quer brincar com ele.

E: Como é que achas que se sente a criança que está a ficar sem o urso?

R: mal, porque o menino ta (está) a tirar o urso.

E: Imagina que agora és este menino, como é que tu resolvias este conflito?

R: Ia dizer às professoras.

E: E se as professoras não estivessem lá, ias dizer a quem?

R: Às outras senhoras.  
E: Mas imagina que não estava lá nenhum adulto, o que é que fazias?  
R: Hmm... Dizia à mãe.  
E: Então não eras capaz de resolver tu isso com a menina?  
R: Não.  
E: Porquê?  
R: Eu tinha de ir a correr tirava com muita força e ia a correr para casa.  
E: E achas que estás a ter uma boa atitude?  
R: Não.  
E: Então?  
R: Eu falava com a menina se ela me emprestava.  
E: Muito bem, obrigada!

**segunda-feira, 8 de janeiro, às 13:04h**

**Tomás**

E: O que é que tu achas que está a acontecer nesta imagem?  
T: Eles estão a tirar o mesmo boneco.  
E: Para onde é que tu olhaste para perceber que é isso que acontecer?  
T: Olhei para o menino.  
E: Porque é que tu achas que isto aconteceu?  
T: Porque eles querem brincar com o mesmo urso.  
E: Achas que a menina está contente?  
T: Não  
E: Imagina que agora és este menino, como é que tu resolvias este conflito?  
T: Nada.  
E: Deixavas que ele te tirasse o urso?  
T: Não  
E: Então?  
T: Dizia para eles não puxarem o urso.

**Tarefa: Lançar um dado com imagens de conflitos e criar uma história através da imagem que calhou.**

**Quarta-feira, dia 3 de janeiro, às 13:06h**

**Gabriela.**

**- Calhou-lhe a imagem em que um menino está a morder no outro.**

Ema: Conta-me lá uma história sobre esta imagem.  
Gabriela: Um menino estava a brincar com o outro só que depois o outro zangou-se com o outro menino, porque um estava a andar de baloiço e só havia um baloiço. Então o outro menino mordeu.  
Ema: Muito bem. Tu achas que ele devia ter mordido?  
Gabriela: Não.

Ema: Então devia ter feito o quê?

Gabriela: Esperar que o outro menino sáísse do baloiço quando ele não quisesse andar mais.

Ema: Muito bem. E quem é que tu achas que tinha razão?

Gabriela: Este! (aponta para a imagem do menino que esta a ser mordido)

Ema: Porquê?

Gabriela: Porque ele não quis mais sair... Não quis andar mais de baloiço, saiu e deixou o outro, mas quando ele saiu o outro não queria ir.

Ema: Muito bem.

### **Quarta-feira, dia 3 de janeiro, às 13:09h**

**Miriam.**

**- Calhou-lhe a imagem em que um menino está a bater no outro.**

Ema: Então conta-me lá uma história a partir desta imagem.

Miriam: Era uma vez, um menino que estava a andar do escorrega e o outro também queria. Só que quando viu que ele estava a balançar no escorrega ele também queria e caiu e não se magoou, o outro fez isso e magoou-se.

Ema: Muito bem. Então e o que é que este menino estava a fazer a este?

Miriam: Estava a lutar com ele.

Ema: Então e porque é que eles estavam a lutar?

Miriam: Porque queriam os dois andar de baloiço, só como havia um não podia. Então porque é que este (aponta para a imagem do menino que está a levar um murro), não ia a outro parque? Este (aponta para a imagem do menino que está a dar o murro), ficava neste parque.

Ema: Sim, muito bem. E tu achas que ele fez bem em bater?

Miriam: Não. Fez tudo mal.

Ema: Porque é que tu achas isso?

Miriam: Porque isso não se faz, batia na parede não era ao amigo.

Ema: E como é que tu achas que ele se está a sentir?

Miriam: Muito mal.

Ema: Pois, muito bem.

### **Quarta-feira, dia 3 de janeiro, às 13:52h**

**Ricardo.**

**- Calhou-lhe a imagem em que um menino parte o brinquedo da menina.**

Ema: Ricardo, conta-me lá uma história a partir desta imagem.

Ricardo: Era uma vez um menino estava a roubar o peluche.

Ema: Muito bem. E Tu achas que ele fez bem em roubar?

Ricardo: Não, porque não podemos nenhuma vez roubar. É muito feio.

Ema: Então e se fosses tu fazias o quê?

Ricardo: Dizia à professora.  
Ema: E se não estivesse lá a professora?  
Ricardo: Dizia à mãe.  
Ema: E como é que tu achas que o menino se estava a sentir por ter sido roubado?  
Ricardo: Mal, porque estava a chorar.  
Ema: Se fosses tu fazias isto?  
Ricardo: Não.  
Ema: Então fazias o quê?  
Ricardo: Ia brincar sozinho.

### **Quarta-feira, dia 3 de janeiro, às 13:56h**

**Rita.**

**- Calhou-lhe a imagem em que um menino está a morder no outro.**

Ema: Conta-me uma história a partir desta imagem.  
Rita: Um menino que estava feliz e depois ele viu o menino e mordeu.  
Ema: Porque é que tu achas que ele mordeu?  
Rita: Porque não gostava dele.  
Ema: Porquê?  
Rita: Porque ele não era da cor de pele dele.  
Ema: Se fosses tu, mordias no outro menino por ele não ser da tua cor de pele?  
Rita: Não.  
Ema: E tu achas que ele fez bem em ter mordido?  
Rita: Não.  
Ema: Se tu visses esta situação o que é que tu fazias?  
Rita: Eu dizia que brincavam juntos sem refilar e sem morder.  
Ema: Como é que tu achas que o menino que foi mordido se está a sentir?  
Rita: Está a sentir-se mal.  
Ema: Muito bem, obrigada Rita.

### **Quarta-feira, dia 3 de janeiro, às 14:00h**

**Tomás.**

**- Calhou-lhe a imagem em que um menino está a empurrar o outro.**

Ema: A partir desta imagem, conta-me uma história.  
Tomás: Era uma vez os meninos... Um empurra o outro está a fugir.  
Ema: E porque é que tu achas que ele empurrou?  
Tomás: Porque ele tem medo dele.  
Ema: Empurrou-o porque tem medo dele, é isso?  
Tomás: Sim.  
Ema: E como achas que ele se está a sentir?

Tomás: Silêncio.

Ema: Está feliz, triste, alegre?

Tomás: Está triste.

Ema: Então e diz-me lá, se fosses tu fazias isto, empurrar outros meninos?

Tomás: Não.

Ema: Porquê?

Tomás: porque não se deve empurrar.

Ema: Então e outra coisa, se tu visses isto dizias a alguém?

Tomás: Não.

Ema: Então o que fazias?

Tomás: Pedia desculpa.

Ema: Está bem, obrigada.

## Anexo VI – Análise de conteúdo

### Tarefa 1 - Leitura da história Caracol e lagarta

| <b>Categorias</b>                         | <b>Subcategorias</b>   | <b>Evidências</b>  |
|---|------------------------|--|
| Estratégias para a resolução de conflitos | Pedir desculpa         | L: “Pedíamos desculpa”   |
|   | Partilhar              | N: “Eu dizia a eles que podiam partilhar.”   |
|   | Arranjar outra solução | M: “O caracol ia arranjar outra folha para comer.”<br>R: “Ia embora... Ia a correr.”<br>F: “Tirava as folhas. Depois dava ao caracol.” |
|   | Chamar o adulto        |  |
|   | Confronto físico       |  |

### Tarefa 2: O brinquedo

| <b>Categorias</b>         | <b>Subcategorias</b>           | <b>Evidências</b>  |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| Identificação do conflito | Identifica o conflito esperado | L: “Os amigos querem o mesmo ursinho para brincarem”<br>M: “Eu acho que uma menina quer o peluche e o outro menino também.”<br>N: “<br>F: “Eles estão a tirar o mesmo boneco.”<br>R: “Este menino quer tirar o urso a este menino” |
|                           | Identifica outro               |  |

|  |                |  |
|--|----------------|--|
|  | Não identifica |  |
|--|----------------|--|

| <b>Categorias</b>                         | <b>Subcategorias</b>   | <b>Evidências</b>   |
|---|------------------------|---|
| Estratégias para a resolução de conflitos | Pedir desculpa         |   |
|   | Partilhar              | L: “Dizia que podes brincar com o ursinho.”<br>M: “Dizia ao menino que quando eu não quisesse mais brincar dava ao menino o peluche.” |
|   | Arranjar outra solução | F: “Dizia para eles não puxarem o urso.”  |
|   | Chamar o adulto        | R: “Ia dizer às professoras.”   |
|   | Confronto físico       |   |

### **Tarefa 3:** Entrevista às crianças

| <b>Categorias</b>    | <b>Evidências</b>  |
|----------------------|--|
| Conceito de conflito | L: “É quando uma pessoa está zangada com a outra.”   |
|                      | M: “É quando uma pessoa tá (está) a bater à outra ou estão a brigar. /uma pessoa que está a falar com outra pessoa.” |
|                      | N: “É quando as pessoas zangam-se.”  |
|                      | F: “É quando duas pessoas ficam zangados.”   |
|                      | R: “É chamar as pessoas para vir para a sala.”   |

| <b>Categorias</b>         | <b>Subcategorias</b>           | <b>Evidências</b>  |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| Identificação do conflito | Identifica o conflito esperado |  |
|                           | Identifica outro               | L: “O Marco e a Hailey que queriam o mesmo chapéu e eu disse ao Marco vai buscar outro.”<br>N: “Quando brincamos e querem brincar com a mesma coisa e não dá.”<br>F: “Porque eles querem a mesma boneca e tiram. Ficam chateados.” |
|                           | Não identifica                 | M: “Eu ouvi a história do dragão em que a menina encontrou um dragão na floresta.”<br>R: “É chamar as pessoas para vir para a sala.”   |

| <b>Categorias</b>  | <b>Subcategorias</b> | <b>Evidências</b>   |
|--------------------|----------------------|---|
| Estratégias para a | Pedir desculpa       | M: “Dizer para eles fazerem as pazes e brincarem uns de cada vez.”<br>F: “Dizia para fazer as pazes.” |

|                        |                        |   |
|------------------------|------------------------|---|
| resolução de conflitos | Partilhar              |   |
|                        | Arranjar outra solução | R: “Se as crianças não veem os adultos têm de gritar.”<br>L: “Não faças isso.”<br>N: “Dar o brinquedo ao outro menino e depois comprava outro.” |
|                        | Chamar o adulto        |   |
|                        | Confronto físico       |   |

**Tarefa 4:** Painel de estratégias de resolução de conflitos

| <b>Categorias</b>                         | <b>Subcategorias</b> | <b>Evidências</b>  |
|---|----------------------|--|
| Estratégias para a resolução de conflitos | Pedir desculpa       |  |
|   | Partilhar            | F: “Saltava do baloiço para ela andar.”<br>N: “vamos partilhar.”   |
|   | Chamar o adulto      | M: “Ia chamar algum adulto.”<br>L: “Digo a uma pessoa, a um adulto.”<br>R: “Chamo o adulto para avisar.” |
|   | Confronto físico     |  |

| <b>Categorias</b>         | <b>Subcategorias</b>           | <b>Evidências</b>  |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| Identificação do conflito | Identifica o conflito esperado | M: “a criança mandou a bola à cara da outra criança.”<br>N: “dizia ao menino que isso não se faz.”<br>R: “Eu tenho de dizer assim, espera um bocadinho.” |

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | L: "Digo para parar, porque não se faz isso." |
| Identifica outro |   |
| Não identifica   | F: "Fugia."                                   |

**Tarefa 5:** Lançar um dado com imagens de conflitos e criar uma história através da imagem que calhou.

| <b>Categorias</b>    | <b>Evidências</b>  |
|----------------------|--|
| Conceito de conflito | L: “um menino que estava a andar do escorrega e o outro também queria. Só que quando viu que ele estava a balançar no escorrega ele também queria.”        |
|                      | M: “Um menino estava a brincar com o outro só que depois o outro zangou-se com o outro menino, porque um estava a andar de baloiço e só havia um baloiço.” |
|                      | N: “Um menino que estava feliz e depois ele viu o menino e mordeu.”  |
|                      | F: “Um empurra o outro.”   |
|                      | R: “um menino estava a roubar o peluche.”  |

| <b>Categorias</b>                         | <b>Subcategorias</b>   | <b>Evidências</b>  |
|---|------------------------|--|
| Estratégias para a resolução de conflitos | Pedir desculpa         | F: “Pedia desculpa.”   |
|   | Partilhar              |  |
|   | Arranjar outra solução | M: “Esperar que o outro menino saísse do baloiço.”<br>F: “Tirava as folhas. Depois dava ao caracol.”<br>N: “Eu dizia que brincavam juntos sem refilar e sem morder.” |
|   | Chamar o adulto        | R: “Dizia à professora.”   |
|   | Confronto físico       | L: “batia na parede não era ao amigo.”   |

| <b>Categorias</b> | <b>Subcategorias</b> | <b>Evidências</b> |
|-------------------|----------------------|-------------------|
|-------------------|----------------------|-------------------|

|                           |                                |   |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| Identificação do conflito | Identifica o conflito esperado | L: "Estava a lutar com ele."<br>M: "Então o outro menino mordeu."   |
|                           | Identifica outro               |   |
|                           | Não identifica                 | R: "porque não podemos nenhuma vez roubar."<br>F: "Porque ele tem medo dele."<br>N: "Porque ele não era da cor de pele dele." |