



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A COMUNICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**RITA SOFIA GOMES FONSECA
2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A COMUNICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Manuela Rosa

**RITA SOFIA GOMES FONSECA
2014**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todos os desafios e dificuldades superadas neste percurso.

Ao Nuno e ao Diogo, por todos as longas horas de trabalho que acompanharam.

À Leonor, pela coragem e parceria nos momentos mais difíceis deste percurso.

Às educadoras que me acompanharam, pela partilha de conhecimentos e experiências que me ajudaram a crescer profissionalmente. Mas também pelos desafios que me lançaram ao longo do tempo. Tornaram-me uma profissional mais versátil.

Às auxiliares, por terem confiado em mim e nas minhas competências.

Às crianças com quem trabalhei pelo carinho, atenção e desafio constantes. Não me deixaram desistir e ajudaram-me a desenvolver muitas e novas aprendizagens.

Às instituições que tão bem me receberam, e que contribuíram para a minha formação.

À professora Marina Fuertes pela confiança e apoio no contexto de creche.

À professora Manuela Rosa pela exigência, apoio e sobretudo pelo respeito demonstrado. Todas as suas partilhas e reflexões no contexto de jardim de infância, tornaram-me uma melhor profissional.

À minha sobrinha, por me fazer lembrar constantemente do meu papel na educação das crianças que acompanhei diariamente e que irei continuar a acompanhar ao longo do tempo.

E claro, às melhores amigas que poderia ter, Mariana, Carolina, Carina e Luciana, que ainda que ausentes fisicamente, não duvidaram de mim um segundo.

RESUMO

Na educação de infância, a criança é exposta a novos contextos, sobretudo com a entrada na creche e jardim de infância. Este novo desafio, é especialmente importante pelo contacto privilegiado com pessoas fora do seu contexto familiar. É também nesta primeira fase do convívio social que a criança contacta com outras crianças numa relação de igualdade. Estas interações são marcadas pelos primeiros grandes desafios sociais que a criança enfrenta fora da família, e que são cruciais para o seu desenvolvimento social. No decorrer da PPS, a forma como as crianças do grupo de creche e jardim de infância se relacionavam e sobretudo como resolviam os seus conflitos, foi tornando-se progressivamente mais evidente. “A comunicação na resolução de conflitos em educação de infância” é um reflexo do trabalho desenvolvido com os dois grupos de crianças, no sentido compreender o papel da comunicação entre as crianças face a situações problemáticas com os seus pares. Em parte este tema surge pela caracterização socioeducativa de ambos os contextos e da definição e reflexão sobre as intenções pedagógicas que defendo para uma ação pedagógica adequada. Ao longo de todo este processo, procurei refletir de forma regular sobre as minhas práticas e estratégias, adequando-as às características das crianças.

Palavras-chave: resolução de conflitos, comunicação, interação

ABSTRACT

In childhood education, the child is exposed to new contexts, especially with the nursery and kindergarten entry. This new challenge is especially important for the privileged contact with people outside the family context. It represents the first phase of socializing the child contact with other children in a relationship of equality. These interactions are marked by the first great social challenges facing the child outside the family, and are crucial to their social development. During the PPS, the way children's in nursery and kindergarten were related and especially the way they resolve their conflicts, it was becoming increasingly evident. "Communication in conflict resolution in early childhood education" is a reflection of the work with the two groups of children in order to understand the role of communication between children in problematic situations with their peers. In part this topic arises by socio characterization of these situations and the definition and reflection on educational intentions that advocate for proper pedagogical action. Throughout this process, I tried to reflect regularly on my practices and strategies, adapting them to the characteristics of children.

Keywords: conflict resolution, communication, interaction

Léxico de siglas e abreviaturas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

ILE - Iniciativa Local de Emprego

IP – Intervenção Precoce

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	12
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições	12
1.2 Contexto socioeducativo	13
1.3 Equipa educativa	14
1.4 Contexto familiar	15
1.5 Grupo de crianças	16
1.6 Análise reflexiva das intenções educativas	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	19
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	22
2.2 Identificação da problemática	25
2.2.1 Enquadramento teórico da problemática	34
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS A	48
Anexo A.1. Dados das freguesias onde se encontram inseridas as instituições	49
Anexo A.2. Rotina Diária do Estabelecimento ABC	50
Anexo A.3. Rotina Diária do Jardim de Infância Lilás	51
Anexo A.4. Planta Sala de Aquisição de Marcha do Estabelecimento ABC	52
Anexo A.5. Planta Sala Intelectual do Jardim de Infância Lilás	53
Anexo A.6. Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças do Estabelecimento ABC	54
Anexo A.7. Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças do Jardim de Infância Lilás	56
Anexo A.8. Caracterização do Grupo de Crianças do Estabelecimento ABC	60
Anexo A.9. Caracterização do Grupo de Crianças do Jardim de Infância Lilás	61
Anexo A.10. Discussão com o Grupo de Crianças sobre a Importância das Regras	63
Anexo B. Portfolio da PPS em Creche	

Anexo C. Portfolio da PPS em Jardim de Infância

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagem 1. Planta da Sala de Aquisição de Marcha	52
Imagem 2. Planta da Sala Intelectual.....	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Dados comparativos entre as duas freguesias</i>	49
Tabela 2. <i>Horário das Rotinas Diárias do Grupo da Sala de Aquisição de Marcha</i>	50
Tabela 3. <i>Horário das Rotinas Diárias do Grupo da Sala Intelectual</i>	51
Tabela 4. <i>Dados relativos às famílias das crianças: progenitores, género, profissão e fratria</i>	54
Tabela 5. <i>Dados relativos às famílias das crianças: progenitores, género, profissão, fratria e tipo de família</i>	56
Tabela 6. <i>Dados relativos às crianças, idade, género e percurso institucional</i>	60
Tabela 7. <i>Dados relativos às crianças, data de nascimento, idade, género, situação escolar e residência</i>	61

INTRODUÇÃO

A entrada na creche ou jardim de infância é uma etapa importantíssima na vida das crianças, por todo o contacto que estes contextos permitem com outros adultos e crianças. Numa fase inicial da vida das crianças “é na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o desenvolvimento pessoal e social” (ME, 1997, p. 52). No entanto, este desenvolvimento continua noutros contextos, sobretudo com a colaboração e mediação do educador de infância. “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para os outros” (ME, 1997, p. 51).

O primeiro momento da PPS, decorreu no estabelecimento ABC com crianças de creche e foi dividido em duas etapas, uma primeira semana de observação e quatro semanas de intervenção, respectivamente entre 9 de dezembro de 2013 e 31 de janeiro de 2014, com 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. No contexto de jardim de infância, este foi desenvolvido no Jardim de Infância Lilás, também foi dividido em duas etapas, a observação e a intervenção, de 10 de Fevereiro a 23 de Maio de 2014. O grupo da sala intelectual tinha 37 crianças com idades compreendidas entre os 4, 5 e 6 anos.

Após a caracterização inicial de ambos os grupos e das primeiras observações e intervenções com cada um dos grupos surgiram algumas questões na minha PPS, algumas delas relacionadas com a minha prática profissional, que foram sendo superadas ao longo do tempo. Inicialmente, revelando-se fragilidades da minha parte, acabaram por se revelar momentos privilegiados de aprendizagem, pelas reflexões que me permitiram. Esta reflexão foi também um momento importante, no estudo da resolução de conflitos entre crianças.

Na PPS com o grupo de creche, os conflitos frequentes entre crianças, relacionados sobretudo pela disputa de brinquedos, foi suscitando o meu interesse pelo papel do educador na mediação destas situações problemáticas e como este papel contribui para o desenvolvimento social das crianças. Esta intervenção levantou-me algumas questões que

na intervenção com o grupo do jardim de infância, que mais tarde me dirigiram para a importância da comunicação entre as crianças na resolução de problemas.

A entrada na creche e/ou jardim de infância proporciona um ambiente novo e desafiante, em que o educador assume um papel importante. Nas OCEPE, podemos encontrar descrito que a educação pré-escolar permite às crianças, “A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997, p. 19). Com base, nesta crença, acredito que todas as interações sociais proporcionadas às crianças deverão ser de qualidade, assim, o papel do educador é essencial. No entanto, o papel do educador não se restringe apenas à promoção de interações significativas com outros adultos e crianças, mas também a muitos outros aspetos. Na minha PPS, gerir um currículo e promover novas aprendizagens que partissem das vivências das crianças do grupo e que respondessem aos seus interesses, não descurando a minha visão das crianças e do trabalho que deve ser desenvolvido por um educador de infância, foram grandes desafios. Estas foram algumas das dificuldades que tive de superar, sobretudo no que diz respeito ao estudo desta problemática e que procuro de forma sintetizada descrever neste relatório.

Como objetivos deste relatório, saliento a caracterização dos contextos socioeducativos, a definição das intenções para a ação partindo de um referencial teórico, a identificação e reflexão sobre a minha ação e intervenção, sobretudo no que diz respeito a esta problemática, bem como a exploração e reflexão sobre a minha identidade profissional.

Numa primeira parte, caracterizei de forma reflexiva os dois contextos socioeducativos, focando o meio em que se encontram inseridas as instituições, o contexto socioeducativo, a equipa educativa de ambas as instituições, os dois grupos de crianças e suas famílias. Num segundo momento, fiz uma análise reflexiva da minha intervenção. Recorrendo aos dados da caracterização, identifiquei e fundamentei as minhas intenções para a ação pedagógica, identificando por fim a problemática em estudo, bem como o

enquadramento teórico que fundamentou não apenas as minhas decisões pedagógicas como me permitiu adequar algumas estratégias implementadas. Face à especificidade do tema em causa, recorri a conhecimentos do âmbito da pedagogia e psicologia. Os nomes das crianças e profissionais apresentados, das próprias instituições, são fictícios, e os locais em que estas instituições se encontram inseridos não são revelados, procurando garantir a confidencialidade destes dados. Os documentos das instituições foram consultados nas instalações das mesmas e os dados apresentados dizem respeito aos dados recolhidos com base na análise dessa documentação.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O conhecimento dos contextos em que a criança está inserida é essencial para a organização do ambiente educativo. Segundo a abordagem sistémica e ecológica, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico em que o indivíduo e meio são influenciados mutuamente (ME, 1997). Esta abordagem considera ainda que o indivíduo no seu desenvolvimento interage com diferentes sistemas, também eles em evolução.

Ao considerar de forma dinâmica as características do contexto educativo em que o estabelecimento se encontra, bem como as características e necessidades das crianças do grupo e suas famílias, a ação do educador pode ser adaptada de forma adequada (ME, 1997). Foi com base nestas premissas que considero esta caracterização importante para desenvolver um trabalho de qualidade.

1.1 Meio onde estão inseridas as instituições

A minha Prática Profissional Supervisionada desenvolveu-se em dois contextos distintos, sendo assim necessário caracterizar ambos, aspeto que foi essencial para a minha ação.

Em creche, intervi no estabelecimento, que será designado, como ABC, e que fica situado num Concelho nos arredores de Lisboa. Está inserido numa freguesia com uma elevada população residente, uma taxa de atividade de 50,04% e uma taxa de analfabetismo de 4,06%, segundo dados do INE (2013) (consultar Anexo A.1). Para a atualidade, a taxa de analfabetismo é demasiado elevada para o que seria expectável, e para as medidas que têm vindo a ser implementadas para a reduzir. Estes dados parecem confirmar os dados da população deste estabelecimento, no que diz respeito à taxa de atividade, porém contradizendo-os no que se refere à escolaridade das famílias, o que pode ser explicado pela maioria dos pais trabalhar no complexo empresarial envolvente (consultar Anexo A.1.).

Em jardim de infância, desenvolvi a PPS numa cooperativa de ensino, que será designado como Lilás, situado num Concelho nos arredores de Lisboa. Esta freguesia tem

uma população residente elevada, com uma taxa de atividade de 52,4% e taxa de analfabetismo de 3,16% (INE, 2013). Ambos os dados parecem comprovar a realidade das famílias abrangidas, aspeto que tive oportunidade de constatar através de observações informais, análise documental e contacto com as famílias da população abrangida.

A caracterização do meio, permite assim, reconhecer as potencialidades do meio para enriquecer as vivências das crianças. Ambas as instituições se situam em zonas de fácil acessibilidade, tanto a serviços como a equipamentos sociais e uma boa rede viária.

1.2 Contexto socioeducativo

O conhecimento do contexto socioeducativo de uma instituição é essencial para desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças de um grupo, respeitando a missão e intenções da mesma.

O estabelecimento ABC recebe crianças desde os 4 meses até aos 9 anos, distribuídas por 4 valências: berçário, creche, pré-escolar e 1º CEB. Tem como missão, contribuir para o desenvolvimento gradual das crianças, contribuindo de forma positiva para a construção da personalidade e carácter das mesmas, contando com o apoio dos seus profissionais e famílias das crianças. Procura proporcionar um ambiente socialmente rico que promova um ambiente de aprendizagem e de competências sociais de forma lúdica e interactiva, onde o conforto e a segurança não são descurados. Valoriza a participação ativa, a aprendizagem e a compreensão do mundo por parte das crianças (PE do Estabelecimento ABC, 2013).

A instituição onde realizei a PPS em Jardim de Infância, tem vários estabelecimentos e apoia crianças, adolescentes, jovens e as suas famílias, contribuindo para o desenvolvimento local e educativo do Concelho, através de uma dinâmica comunitária.

O Jardim de Infância Lilás, acolhe crianças desde os 3 até aos 6 anos de idade e segue uma metodologia específica desenvolvida pela sua equipa técnica, com base em correntes humanistas. Defende a diversidade como uma riqueza, acreditando assim, que todos os intervenientes têm a possibilidade de participar ativamente nas decisões que os envolvem. Encara a escola como um espaço em que o desenvolvimento cognitivo, as aprendizagens, o

desenvolvimento pessoal e social, o bem-estar físico e emocional, a educação para o ambiente e para a cidadania tem uma importância equivalente (PC da Sala Intelectual, 2013). Cada uma das crianças tem uma sala de referência onde se dirige no início do dia, antes e depois do almoço: o grupo intelectual (4/5/6 anos) e o de jogo dramático (3/4 anos). Após o acolhimento e recreio do almoço, é proposta a escolha de uma das três salas de atividades (expressões, jogo dramático e intelectual) para o desenvolvimento das várias áreas de conhecimento.

Por ter contactado com estas duas instituições e com os seus princípios educativos, considero que os valores que defendem são também valores em que acredito, aspeto que considerarei essencial para este momento da minha formação e identidade profissional.

1.3 Equipa educativa

A equipa educativa contribui para uma maior igualdade de oportunidades, como indicam as OCEPE (ME, 1997), como tal, o educador e os restantes profissionais assumem um papel crucial no desenvolvimento global das crianças, colocando em prática a missão e visão dos estabelecimentos no que diz respeito à educação das mesmas.

A equipa do estabelecimento ABC é constituída por um corpo docente, outros técnicos e pessoal não docente. Assim, existem 5 educadoras de infância, 4 professoras de 1º CEB, 2 de educação física, 1 de educação musical, 1 de TIC, 2 de inglês, 1 de ciências, 1 de ballet e 1 de judo. Existem também outros técnicos, nomeadamente 1 terapeuta da fala e 1 psicóloga a tempo parcial. A equipa de pessoal não docente é constituída por 1 diretor geral, 1 coordenador pedagógico, 2 rececionistas, 1 escriturária, 11 auxiliares de educação, 1 cozinheira e 1 ajudante de cozinha (PE do Estabelecimento ABC, 2013). A coordenação do estabelecimento gere e apoia a consecução dos objetivos do mesmo, através do desenvolvimento de competências sociais nas crianças, da gestão dos espaços físicos e da cooperação com as famílias.

A equipa da sala de aquisição de marcha, é constituída por 1 educadora e 1 auxiliar de educação, que acompanham este grupo desde a início do ano letivo, ambas trabalham em

parceria, o que se revela benéfico para uma relação profissional de confiança. No acolhimento, refeições (almoço e lanche) e repouso, existem outras 3 auxiliares que acompanham o grupo e com as quais as crianças mantêm uma relação significativa, manifestando afecto, respeito e confiança pelas mesmas.

A instituição em que se insere o Jardim de Infância Lilás tem uma equipa multidisciplinar que dá apoio às valências de creche, jardim de infância e 1º CEB, sendo que todos estes colaboradores assumem um papel importante na gestão da mesma.

No Jardim de Infância, existem 4 educadoras e 5 auxiliares de educação, várias funcionárias do refeitório e 2 rececionistas. As crianças beneficiam ainda do apoio de 1 diretora pedagógica e 1 coordenadora de setor e psicóloga educacional. Existem ainda, professores de áreas específicas do currículo, que apoiam as crianças, nomeadamente o professor de educação física, a de inglês e o de música. Os dois primeiros desenvolvem as suas atividades em pequeno grupo (12/13 crianças), fora da sala de atividades no decorrer das atividades habituais e o de música em grande grupo com o apoio da educadora. As crianças com NEE beneficiam de 1 terapeuta da fala e de 1 educadora de IP (PC da Sala Intelectual, 2013).

A sala intelectual, é acompanhado por 1 educadora e 1 auxiliar de educação, que trabalham juntas à algum tempo, tendo desenvolvido uma parceria que garante a continuidade no trabalho desenvolvido. A partilha de informações fomenta esta continuidade e permite adequar de forma eficaz alguns aspetos da prática educativa.

1.4 Contexto familiar

A família é um dos grupos em que a criança está inserida que assume um papel determinante na sua educação, assim caracterizar as mesmas, é um primeiro passo no sentido de estabelecer e estreitar uma relação de parceria entre família e estabelecimento (ME, 1997).

As famílias das crianças do estabelecimento ABC são maioritariamente famílias tradicionais, sendo que apenas uma família tem os pais separados. Relativamente às idades,

os pais das crianças encontram-se maioritariamente na faixa etária dos 30 anos. No que diz respeito à condição social destas famílias, não existem dados relevantes que permitam fazer inferências a este respeito. No entanto, com base na análise das profissões dos pais das crianças, é possível inferir que estes têm habilitações profissionais elevadas, exercendo profissões liberais, de modo geral.

Das 35 famílias do Jardim de Infância Lilás, 30 têm um tipo de família tradicional e 7 famílias são monoparentais (pais divorciados em que as crianças vivem apenas com a mãe ou pai). Uma parte significativa dos pais encontra-se, de momento, desempregada, sugerindo que algumas destas famílias possam estar com dificuldades económicas, inferindo assim que a maioria das famílias pertença a uma classe média/baixa. As restantes, encontram-se de momento a trabalhar, e desenvolvem na sua grande maioria, profissões na área da prestação de serviços. Apesar de não ter dados concretos relativos às habilitações académicas das mesmas, a análise documental sugere que a maioria das famílias poderá não ter formação académica superior (consultar o Anexo A.7.).

De modo geral, as famílias de ambos os grupos de crianças envolvem-se no contexto escolar e quando solicitadas comparecem em reuniões ou atividades da instituição, segundo dados recolhidos em conversas informais com as educadoras cooperantes.

1.5 Grupo de crianças

Conhecer as crianças e o grupo em que estão inseridos, permite à equipa conhecer as suas capacidades, interesses e naturalmente as suas dificuldades, como sugerem as OCEPE (ME, 1997). A recolha e análise destas informações foram importantes, para que eu pudesse desenvolver uma prática profissional adequada a cada grupo.

O grupo da sala de aquisição de marcha, tem idades compreendidas entre os 14 e os 23 meses de idade e a maioria frequentou o berçário deste estabelecimento. O grupo tinha 5 crianças do género feminino e 6 do género masculino, porém (consultar o Anexo A.8.).

Estas crianças são curiosas, com forte interesse pelas atividades propostas e por histórias, com uma grande capacidade de envolvimento em atividades diversificadas. Os

momentos em grande grupo têm sido cada vez mais frequentes. Na interação com os pares, revelam alguma preocupação com o Outro, exibindo sinais de culpa ou remorso quando envolvidas em conflitos. Com mediação, na maioria das vezes pedem desculpa e demonstram um gesto de carinho. Demonstram também uma relação significativa e de confiança com a equipa, chegando a iniciar interações espontaneamente.

O grupo de crianças do Jardim de Infância Lilás é heterogéneo, composto por 37 crianças, das quais 23 são do género feminino e 14 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, sendo 23 finalistas e 9 condicionais.

Neste grupo, 7 crianças já pertenciam à Sala Intelectual no ano letivo transato, 28 crianças vieram do grupo do Jogo Dramático e 4 crianças vieram de outros Jardins de Infância desta instituição. Este aspeto permitiu o reconhecimento da dinâmica e funcionamento da instituição, sendo um facilitador para a integração das mesmas (consultar o Anexo A.9.).

O grupo demonstra alguma dificuldade nos tempos de grande grupo, nomeadamente em manter a atenção, respeitar os pares, organizar o trabalho de pequenos e grandes grupos, em estabelecer relações positivas com os pares e grupo. É um grupo alegre, com interesse particular pela música, por histórias, por conversar e dar opiniões sobre assuntos diversificados. As crianças são independentes no que concerne à sua higiene e alimentação.

1.6 Análise reflexiva das intenções educativas

O estabelecimento Arco-Íris é uma instituição de construção recente, com um espaço amplo, tanto interior como exterior, tem três recreios (cobertos e descobertos) e três pisos amplos. No que diz respeito à sala de aquisição de marcha, existem várias áreas organizadas segundo áreas de interesse como pode ser constatada pela análise da planta (consultar o Anexo A.4.).

Na creche, as rotinas são bastante importantes e ocupam uma grande parte do dia, sobretudo na higiene, alimentação e sono, ainda que em todos estes momentos se promova uma progressiva autonomia das crianças. O trabalho em pequeno e grande grupo é

desenvolvido em momentos específicos do dia, particularmente no período da manhã, procurando respeitar a agenda diária (consultar o Anexo A.2.).

O Jardim de Infância, ainda que de construção de raiz, é um edifício mais antigo, constituído por dois pisos, e dois edifícios anexos ligados por um dos recreios exteriores. No andar superior, existem as salas de 1º CEB, um ginásio, um refeitório, instalações sanitárias, um recreio exterior, gabinetes técnicos e salas de reuniões. No piso inferior, é possível encontrar uma ludoteca, a recepção, o refeitório, a creche, a sala de jogo dramático, sala das expressões e sala intelectual, assim como as instalações sanitárias. No edifício anexo, existe a sala de transição, bem como gabinetes técnicos e salas de reuniões. Os edifícios encontram-se interligados por dois recreios exteriores divididos por um portão.

A sala intelectual tem uma disposição específica (consultar o Anexo A.5.), organizada de forma lógica e devidamente identificada. Cada uma das áreas de interesse tem identificadas as atividades possíveis, os materiais disponíveis e o número de crianças permitidas. Os instrumentos reguladores, permitem incidir sobre várias áreas do conhecimento e estão presentes em áreas específicas da sala de atividades, sendo consultados com regularidade pelas crianças do grupo.

A rotina diária está descrita numa agenda semanal (consultar o Anexo A.3.). No acolhimento, após a escolha de uma das salas é realizado o plano do dia com as crianças que permanecem na sala intelectual. Estes dois momentos são importantes pela possibilidade das crianças partilharem as suas ideias e opiniões sobre as aprendizagens que pretendem desenvolver nas várias áreas do conhecimento.

Estes estabelecimentos são idênticos no que diz respeito à filosofia educativa. A criança é encarada como o principal interveniente da ação educativa, sendo o seu desenvolvimento global o principal enfoque do trabalho desenvolvido. Os dois grupos têm uma rotina diária definida e estão organizadas por áreas de interesse.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Durante este percurso da minha formação profissional acompanhei dois grupos de crianças com características, necessidades e fases de desenvolvimento distintas. Com ambos os grupos desenvolvi não apenas novas aprendizagens mas também novas competências, e fui-me tornando progressivamente mais consciente das inúmeras competências das crianças. Um dos aspetos mais surpreendentes para mim, foi a capacidade de comunicarem tão eficazmente, sobretudo o grupo de creche e de tornarem perceptíveis os seus desejos, interesses e opiniões. Ao longo do tempo, considero que com ambos os grupos, de forma diferenciada, fui sendo desafiada a encontrar novas e diversificadas formas de lhes dar voz, nomeadamente em situações de conflito.

No contexto de creche, os inúmeros conflitos entre as crianças do grupo, sobretudo pela disputa de materiais suscitaram o meu interesse. Considerando estes aspetos, e face a uma situação problemática, observei a educadora cooperante a intervir, tornando claro para a criança que havia tirado um brinquedo ao colega, a forma como o seu colega se sentia. Nestas situações, ainda que com alguma dificuldade as crianças acabavam por devolver o brinquedo que estava no centro do conflito.

“Neste dia, o túnel foi uma brincadeira recorrente e um desafio especial [...] Um desses exemplos foi com a Adriana e a Sara, quando esta última mordeu a sua colega. Ao pedir a ambas que saíssem do túnel para falar com elas, procurando acalmar a Adriana, e ajudando a Sara a refletir sobre a sua atitude, esta começou a gritar. [...] De forma calma e tranquila, referi que esta não deveria morder os seus amigos, uma vez que os magoava e os deixava tristes, e assim deveria pedir desculpa à sua “amiga”. Esta manteve-se firme, não respondeu a nenhuma das minhas iniciativas, [...] aguardei que esta se acalmasse e repeti o que havia dito anteriormente, questionando por fim se se sentia pronta para pedir desculpa à Adriana. Acabou por acenar afirmativamente, e após ter pedido desculpa, permiti que brincasse livremente...”

Com base nestas observações e nas minhas intenções e crenças profissionais, fui orientando o meu olhar para estas situações, intervindo sempre que possível. Neste momento, o meu interesse ainda não estava dirigido para a comunicação na resolução dos conflitos e sim para as estratégias de resolução de conflitos entre as crianças deste grupo e para a importância da mediação do adulto. Durante o tempo em que acompanhei este grupo, não houve alterações significativas na forma como cada criança lidava com as situações problemáticas com que se deparavam, no entanto, tornou-me progressivamente mais atenta para a importância da comunicação entre pares.

Ao longo do tempo que intervi com este grupo de crianças, tive oportunidade de constatar que no decorrer de uma brincadeira livre de uma criança com um ou mais brinquedos, com alguma frequência outras crianças se aproximavam com interesse pela atividade do colega. Constatei ainda, que na grande maioria dos casos, as crianças que se aproximavam iniciavam brincadeiras paralelas com outros brinquedos e que quando pretendiam iniciar uma brincadeira ou jogo com o colega ou com o brinquedo, manifestavam dificuldades em expressar verbalmente esse desejo, acabando por tirar o brinquedo alvo do seu interesse.

Nas minhas observações, sempre que constatei esta situação, procurei que as crianças resolvessem este conflito entre si, mediando o conflito apenas no caso em que os envolvidos manifestavam dificuldades em resolver o mesmo autonomamente. Nessas situações, e sempre que possível com a presença de ambas as crianças procurava que o desencadeador do conflito se familiarizasse com as emoções do colega, tornando claro que deveria esperar que este terminasse a brincadeira ou pedir o brinquedo ao colega. Na grande maioria dos casos, a criança que desencadeava o conflito manifestava algum embaraço pela sua atitude, revelando dificuldade em olhar para mim e para o colega. Foi também notório na maioria das vezes que a criança compreendia que deveria pedir desculpa e ter um gesto de carinho para com o colega, ainda que manifestassem de forma geral dificuldade em tomar essa atitude de imediato.

Um dos aspetos que considerei importante na prática com as crianças deste grupo, foi o respeitar o tempo que cada uma destas crianças precisava para gerir as suas próprias emoções ou para se acalmar. Considero que o desenvolvimento de novas competências sociais, como colocar-se no papel do Outro, compreender as emoções do Outro, iniciar uma interação, comunicar com os pares é um grande desafio para esta faixa etária. Por acreditar que no decorrer destas aprendizagens é importante a reflexão, quando as crianças do grupo manifestavam esta dificuldade, sugeria que se sentassem num dos tapetes da sala para pensarem e se acalmarem durante uns momentos, indicando mais tarde quando se sentiam prontas.

O papel do educador é crucial no desenvolvimento social das crianças, na minha opinião, promovendo deste modo, o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e de reconciliação. Acredito também, que ao tornar claro para as crianças, as emoções e sentimentos inerentes a cada um dos intervenientes em determinada situação problemática, a criança passa a conseguir colocar-se no papel do Outro.

Depois da intervenção com as crianças do grupo de creche, refleti bastante sobre as minhas crenças e sobre as estratégias implementadas com este grupo. Apesar de não ter desenvolvido uma pesquisa e intervenção consolidada com este grupo, levantei algumas questões que se revelaram essenciais para o trabalho que acabei por desenvolver com o grupo de crianças de jardim de infância.

Após a caracterização do grupo da Sala Intelectual constatei que a intervenção na resolução de problemas com este grupo também era importante. Porém, tratando-se de dois grupos com características específicas, senti necessidade de refletir de forma mais cuidada sobre os aspetos que havia considerado importantes na intervenção com o grupo de creche, o que me permitiu implementar novas estratégias. Ao longo do tempo, o meu interesse pela mediação do educador na resolução de problemas para a comunicação na resolução de conflitos. Deste modo, neste relatório irei debruçar-me sobretudo no contexto de jardim de infância, pois foi neste contexto que pude intervir sobre esta problemática.

2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Enquanto futura educadora, senti algumas inseguranças na PPS, nomeadamente no que diz respeito à gestão de um grande grupo, à gestão de um currículo, mas também do desenvolvimento de um projeto educativo que valorize as intenções pedagógicas em que acredito. De forma diferente, estas inseguranças manifestaram-se não só no contexto de creche mas também no contexto de jardim de infância. Apesar de já ter prática no trabalho com crianças, a especificidade do trabalho de uma educadora de infância desafiou-me a ser cada dia, uma profissional mais versátil.

As intenções pedagógicas do educador são o fio condutor da sua ação ao longo da sua prática profissional. Esta tomada de consciência ajudou-me a definir as minhas próprias intenções, uma vez que só conhecendo as mesmas poderia desenvolver um trabalho de qualidade com ambos os grupos, procurando respeitar a visão e intenções das instituições onde intervi e das educadoras que pude acompanhar.

A visão que tenho da criança, encara-a como um ser ativo, participativo, competente e capaz de intervir no seu desenvolvimento e aprendizagem. Partindo da caracterização dos diversos contextos que acima foram caracterizados, foi possível pensar num plano de ação que levou em consideração a visão e as intenções que defendo.

Deste modo, considero que os princípios de aprendizagem ativa, segundo Sylvia e Siraj-Blatchford (1995, cit. Siraj-Blatchford, 2004), foram em parte reguladores da minha prática, como é o caso de:

- Partir da experiência das crianças para desenvolver actividades que auxiliem a aprendizagem do currículo;
- Planear actividades tendo em conta os grupos específicos de crianças;
- Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa;
- Estimular a resolução de problemas, a partir da observação directa do meio;
- Trabalhar cooperativamente com os pais e a comunidade;
- Observar e avaliar o alcance da aprendizagem;

- Desenvolver a responsabilidade social das crianças através negociação da estrutura da sala de aula e das regras;

- Criar um ambiente que seja organizado, atractivo e entusiasmante, dentro da sala de atividades.

Por acreditar que estes princípios são importantes e transversais no trabalho desenvolvido com crianças dos 0 aos 6 anos, procurei integrá-los na minha prática com o grupo de creche e de jardim de infância, procurando superar os desafios inerentes a cada grupo e suas especificidades.

Um dos grandes desafios com que me defrontei, foi encontrar formas de atribuir uma voz às crianças e um papel progressivamente mais ativo no seu processo educativo. Este aspeto foi verdadeiramente desafiante, no contexto de creche, pois com crianças tão jovens, encontrar estratégias e mecanismos de escutar cada uma das crianças foi bastante exigente.

No que diz respeito, ao trabalho em jardim de infância, os desafios foram diferentes, ainda assim, as minhas intenções mantiveram-se, pois acredito que em qualquer fase de desenvolvimento as crianças devem ter uma participação na definição no seu percurso educativo. Enquanto futura educadora considero importante assumir um papel de mediadora neste processo. Este aspeto não é só nos momentos das atividades organizadas mas também nos momentos de atividade espontânea, em parte garantidos pela intencionalidade na organização das áreas disponíveis (consultar o Anexo A.4. e A.5.). Apesar de não ter tido um papel na organização das áreas de nenhuma das salas de atividades, constatei que estas haviam sido cuidadosamente pensadas pelas educadoras cooperantes. Face a este aspeto, e tendo em conta que as crianças já reconheciam esta organização, não propus qualquer tipo de alteração à mesma.

Outro desafio difícil de superar na minha PPS, especialmente em jardim de infância, foi partir das vivências, experiências e partilhas das crianças para desenvolver aprendizagens significativas em todas as áreas de conhecimento. Só assim, as crianças poderiam construir aprendizagens significativas e desenvolver uma motivação intrínseca para continuar a construir aprendizagens novas ao longo da vida. Inicialmente, a preparação

das atividades permitia-me estar mais segura na minha intervenção, o que dificultou o desenvolvimento de atividades e/ou projetos que partissem dos interesses das crianças. Ainda assim, com o apoio da educadora cooperante, professora orientadora e crianças, foi sendo possível integrar cada vez mais os interesses das crianças nas atividades e propostas diárias.

Acredito ainda, que para que as intenções pedagógicas para um determinado grupo de crianças, sejam adequadas, estas devem ser estipuladas considerando as características do grupo, da fase de desenvolvimento e mesmo do contexto social em que as crianças estão inseridas. Apesar de considerar que existem intenções pedagógicas transversais a qualquer contexto e grupo de crianças, algumas deverão ser formalizadas após conhecer bem o grupo de crianças. Foi com esta crença, que procurei conhecer bem cada um dos grupos e adequar as minhas intenções às necessidades das crianças que acompanhei.

No que diz respeito, à creche, as minhas intenções pedagógicas prenderam-se sobretudo com a resposta às necessidades físicas das crianças, bem como às necessidades destas crianças desenvolverem relações significativas com os adultos. Acredito ainda, que é importante o educador responder às necessidades de segurança, impondo limites e referências às crianças, assim como desenvolver um ambiente que seja previsível e securizante para as mesmas. Assim, como sugere Portugal (2012), importa promover o reconhecimento e afirmação da criança, permitindo que esta se sinta aceite, apreciada, escutada, respeitada, desenvolvendo o sentimento de pertença ao grupo. O educador deve promover o sentimento de competência na criança e a construção de um conjunto de valores e significados.

Relativamente ao jardim de infância, o documento orientador para a ação do educador são as OCEPE (ME, 1997), definindo um conjunto de intenções pedagógicas transversais para a educação pré-escolar. Ainda assim, na minha prática, algumas destas intenções foram assumindo para mim, uma importância vital, no trabalho com as crianças.

Na minha intervenção procurei contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, permitindo-lhes usufruir de experiências de uma vivência democrática. Procurei

ainda, permitir que cada criança se sentisse integrada no grande grupo, desenvolvendo um respeito pela diversidade de culturas. No que diz respeito, às aprendizagens de cada criança, procurei que a partir dos interesses das mesmas fossem desenvolvidas novas aprendizagens e competências que estimulassem o desenvolvimento global, a curiosidade e o pensamento crítico de cada uma.

Ainda assim, com base na minha caracterização inicial do grupo de crianças da sala intelectual, considero que uma das minhas principais intenções para este grupo se prendeu com a promoção de novas estratégias de resolução de problemas. Procurei sobretudo, que em diferentes situações problemáticas, este grupo conseguisse recorrer à comunicação para alcançar a reconciliação, clarificando e aceitando o ponto de vista do Outro. Procurei ainda, que este grupo se envolvesse de forma ativa e espontânea em diferentes atividades e nas várias áreas da sala de atividades, desenvolvendo assim novas aprendizagens em todas as áreas de conteúdo.

2.2 Identificação da problemática

Como referi acima, neste relatório, a problemática que estudei não surgiu de forma linear e foi sendo redefinida com o tempo. Numa fase inicial, com a minha intervenção com o grupo de creche, surgiu o tema da resolução de problemas, sobretudo para a mediação do educador. Foi com o início da minha intervenção com o grupo de jardim de infância e com a sua caracterização que foi progressivamente tomando consciência para a importância da comunicação na resolução de conflitos. Ao longo deste processo, posso considerar que a PPS em creche foi um marco muito importante para a escolha desta problemática, pois fui definindo uma intervenção mais marcada, com estratégias consistentes e recorrendo a uma dinâmica própria, procurando não me distanciar muito da atuação da restante equipa.

De modo geral, considero que alguns princípios orientadores se mantiveram ao longo do tempo, e que se encontram de forma significativa relacionadas com as minhas intenções pedagógicas. Assim, procurei em todos os momentos da minha intervenção, agir de forma calma e tranquila, valorizando a comunicação com as crianças sobre as situações e emoções

em causa. Este tipo de atuação permitiu que as crianças me reconhecessem como um modelo a seguir, para situações futuras. Acredito que ao fornecer bons modelos sociais às crianças, estas desenvolvem aprendizagens significativas que acabam posteriormente por adotar nas suas vivências. Numa fase posterior, passei a transferir a importância da comunicação entre educador e crianças para a comunicação entre crianças, uma vez que um dos meus principais objetivos com o estudo desta problemática e com a minha intervenção, conseguir que todas as crianças do grupo não necessitassem da mediação de nenhum adulto para resolver os seus conflitos.

A minha intervenção em jardim de infância, teve início com a caracterização do grupo de crianças. A partir desta caracterização, fui constatando as dificuldades que estas crianças tinham em aceitar as ideias e opiniões dos Outros, em tomar consciência do papel do Outro, em pedir desculpa e em recorrer à comunicação para transmitir ideias e opiniões. A estas dificuldades surge uma forte concorrência pela liderança do grupo. A chegada a este novo contexto educativo, implicou um novo período de observação das dinâmicas entre as crianças, mas também das estratégias utilizadas pela educadora cooperante e auxiliar de educação, com o intuito de manter alguma consistência no trabalho que já havia sido desenvolvido anteriormente pela equipa de profissionais.

Coutinho et al. (2009) indica que para que exista uma mudança nas práticas profissionais dos educadores, inicialmente é necessário conhecer as teorias que sustentam essas aprendizagens e posteriormente investigar e colocar em causa essas teorias adequando à realidade do contexto de intervenção. Assim, tornou-se essencial conhecer de forma mais aprofundada as etapas do desenvolvimento moral e linguístico das crianças nesta faixa etária. Com base nestes conhecimentos, poderia realizar novas aprendizagens e colocar em causa alguns aspetos da minha prática, reformulando e adequando estratégias.

Recorrendo à investigação-acção, é possível ter uma nova perspectiva da realidade, uma vez que ao colocar em causa novas formas de pensar e agir, é possível construir novas realidades sobre a educação (Sanches, 2005). Enquanto educadora, foi importante

questionar as minhas ações, bem como os contextos e ambientes de aprendizagem de modo sistemático e contínuo, permitindo-me adequar as estratégias implementadas.

Sanches (2005) refere que ao tornar o processo educativo mais informado, sistemático e rigoroso, é possível partilhar o mesmo com os alunos e colegas, conduzindo a uma melhor compreensão do ensino e aprendizagem e desencadeando um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante para os vários intervenientes.

Mesquita-Pires (2010) indica que os estudos que incidem sobre a investigação-ação são potenciadores do desenvolvimento profissional, uma vez que a sistematicidade com que o educador organiza o seu trabalho a partir dos dados recolhidos se refletem nas suas próprias concepções. Assim, esta sistematicidade reflexiva por parte do profissional constitui-se como mais um grande desafio na sua prática profissional.

Coutinho et al. (2009, cit. Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998) aponta como características desta metodologia, as seguintes:

- Participativa e colaborativa;
- Prática e interventiva;
- Cíclica;
- Crítica;
- Auto-avaliativa.

Acreditando nesta metodologia e nas suas potencialidades, procurei implementar os seus princípios orientadores na minha PPS e naturalmente no estudo desta problemática.

A minha caracterização inicial do grupo, ajudou-me a definir as minhas intenções para o estudo e intervenção sobre esta problemática, que de alguma forma foram orientadoras do rumo que esta intervenção seguiu. Uma das minhas principais intenções com esta intervenção foi expor as crianças a adequados modelos sociais, no que se refere à comunicação na resolução de conflitos. Tive também como intenção pedagógica, promover uma comunicação mais eficaz com os pares, permitindo uma adequada transmissão das suas emoções, ideias e opiniões sobretudo no que diz respeito a situações problemáticas.

Por fim, a minha última intenção com o estudo desta problemática, foi promover o desenvolvimento de comportamentos sociais mais adequados, bem como a resolução de conflitos sem recorrer à mediação de um adulto.

Inicialmente, as crianças do grupo, não conseguiam falar com os outros intervenientes (pares e adultos) sobre situações problemáticas. No entanto, por acreditar que a comunicação na resolução de conflitos é essencial, estabelecer um ambiente calmo e seguro para que as crianças pudessem partilhar os seus sentimentos e emoções, tornando-os claros para o Outro, era essencial. Nas situações em que intervi, este era um dos pontos que considerava importante. Assim, garantia, antes que cada criança pudesse relatar o sucedido, que ambos se encontravam num ambiente securizante, se possível afastados do restante grupo de pares. Em todos os momentos, em que surgiam situações problemáticas comigo, procurei servir de modelo para situações com os seus pares.

“O Lourenço durante o momento de grande grupo e após a minha chegada à sala estava a comportar-se de forma desajustada, e como tal decidi sentar-me junto a ele, este recusou e começou a pontapear-me. Procurei falar com ele, mas este continuou com o comportamento e como tal sentei-me e aguardei que este se acalmasse. O comportamento parou quando foi o momento da escolha e apesar deste ter ido para o jogo dramático [...] Ambos concordámos que deveríamos aguardar que ele quisesse conversar comigo para depois ir para a sala do jogo dramático.

De forma calma, fiz com que este recontasse o sucedido e refletisse sob o seu comportamento. Pediu-me desculpa e deu-me um beijinho.”

No início, procurar isolar as crianças do seu grupo de pares não foi uma preocupação minha, porém em algumas situações, várias crianças que não haviam estado envolvidos na situação problemática faziam comentários e/ou relatos pouco fidedignos, tomando o partido de um dos intervenientes. Face a esta situação, comecei a garantir que na resolução de um conflito, apenas estariam presentes os intervenientes diretos, que de forma calma e tranquila relatavam a sua versão dos acontecimentos.

A mediação, como sugerem Morgado e Oliveira (2009) é uma forma de a comunidade escolar prevenir conflitos futuros, através do apelo à colaboração, respeito e responsabilidade, recusando uma imposição de soluções. Estas autoras acrescentam que consiste numa negociação com a intervenção de um terceiro elemento, imparcial, que auxilia na procura de uma solução mutuamente satisfatória. Na procura desta solução, oferece aos envolvidos um espaço securizante para que estes trabalhem na resolução do seu problema em conjunto. Por fim, o mediador garante o carácter pedagógico uma vez que os intervenientes mantêm a sua capacidade de atuação e aprendizagem, na procura de um acordo.

Ao longo do tempo, e de forma consistente, as crianças reconheciam que no decorrer de um conflito quando solicitavam a minha mediação, procurava que se estabelecesse um ambiente calmo e sereno, onde cada um dos intervenientes podia relatar a sua versão da situação problemática. Esta antecipação por parte das crianças tranquilizava as mesmas, que sabiam o que podiam esperar do meu apoio.

Em determinados momentos, o recurso ao diário, um dos instrumentos reguladores da sala de atividades foi frequente, aspeto que foi incentivado por mim e pela restante equipa, pela possibilidade de envolver o grande grupo na discussão de algumas situações problemáticas. Relativamente a esta ferramenta, no portfolio de jardim de infância, registei as seguintes reflexões:

“Na discussão dos aspetos escritos no “não gostámos”, o grupo é envolvido na resolução dos conflitos que surgiram ao longo da semana. É um momento para se confrontarem as várias perspectivas dos intervenientes, momento crucial para todas as crianças resolverem os seus conflitos de forma adequada.”

“é um momento por excelência destinada à resolução de conflitos ou situações problemáticas de forma democrática e com recurso ao diálogo entre os intervenientes. São fundamentais os aspetos decididos neste momento da

semana, o que me faz acreditar no enorme potencial regulador deste instrumento, o diário.”

Um dos exemplos, em que foi discutida uma situação em grande grupo, está descrita no excerto seguinte:

“Ao chegar à coluna do não gostámos, havia apenas uma notícia, da Carina referente a um colega seu, o Lourenço que a havia empurrado por ter perdido no decurso de um jogo realizado em grupo. Esta criança ao ser confrontada com esta notícia, partilha com o grande grupo que se tinha sentido triste por ter perdido o jogo e acabou por empurrar a sua colega. De seguida, pede-lhe desculpa. Esta resolução surpreendeu, sobretudo por se tratar de uma criança com grandes dificuldades em lidar com a frustração e confronto.”

As disputas pela liderança do grupo, como referi acima são frequentes e intensas por parte de alguns elementos do grupo de crianças, como se pode constatar no próximo excerto.

“Quando regresssei à sala, o grupo de crianças estava a realizar a votação para eleger o melhor trabalho do sinal de proibido. Este momento foi particularmente especial, pela observação [...] (d)as pressões sociais de alguns elementos do grupo relativamente às restantes crianças. A educadora constatou o mesmo e decidiu intervir [...] ainda assim, os resultados não foram compatíveis com os comentários iniciais das crianças que diziam que o trabalho da Ester era o mais bonito [...]Depois de discutida mais uma vez, esta situação com o grupo, foi decidido realizar uma nova votação no dia seguinte.”

Face à repetição deste tipo de comportamentos, esta situação e outras foram discutidas no conselho. Os contributos do grande grupo foram importantes para envolver as crianças numa reflexão sobre os motivos da repetição destes comportamentos. Esta discussão abordou ainda aspetos como a importância de cada criança ter a sua própria opinião e do grupo respeitar a mesma.

Outro exemplo, desta pressão de pares, está descrita no episódio crítico seguinte:

“No decorrer do conselho, ao serem discutidas as notícias do não gostámos, a Marisol refere ter uma notícia que quer ver discutida no conselho. Assim, esta refere que não gostou que a Marisa e a Nádia chamassem “estúpida” à Marisol e ao Marco. Depois de terem sido relatadas várias vezes a situação problema pelos vários intervenientes, ficou evidente que uma criança estava a mentir, e as quatro crianças foram questionados sobre este aspeto, ainda assim, durante cerca de 15 min, todos mantiveram a sua versão dos acontecimentos. Posteriormente, o Marco, acabou por referir que não tinha ouvido a Marisa chamar nomes aos dois colegas, admitindo que tinha mentido até àquele momento. Quando confrontada, a Marisol troçou da situação, o que foi discutido, pela injustiça para com as colegas, Marisa e Nádia, mostrando arrependimento uns momentos mais tarde.”

Esta situação teve repercussões no grupo, por a Marisol só ter revelado arrependimento mais tarde. Elementos do grande grupo, chegaram mais tarde a chamar “mentirosa” a esta criança, noutros episódios conflituosos, referindo-se a este momento.

Outro aspeto que considere essencial, foi o facto de na resolução de um conflito, os intervenientes verbalizarem as emoções em causa. Por considerar, que a verbalização das mesmas, envolve uma reflexão importante para desenvolver competências sociais mais adequadas, num dos momentos da hora do conto que dinamizei, apresentei um livro que considero adequado para esta discussão, o livro “Quando me sinto zangado”.

“Às 14h, com todo o grupo sentado no tapete, dinamizei a hora do conto. [...] cada uma das crianças referiu uma situação em que se sente muito zangado. [...] De seguida, fez-se o registo de alguns comportamentos ou ações que as crianças fazem para se sentirem melhor depois de vivenciarem esta emoção.”

A discussão que se seguiu foi riquíssima, não só pela reflexão sobre algumas situações que deixam cada criança zangada, mas sobretudo pela reflexão sobre o que podem fazer para se sentirem melhor.

“Sinto-me melhor quando:

- *Peço desculpa e brinco com os amigos outra vez e respiro fundo (Mara).*
- *Brinco com um amigo falo com alguém sobre o que me deixou zangada (Nádia).*
- *Peço a um amigo para me fazer rir (Lisandro).*
- *Jogo à bola (Ester).*
- *Digo piadas (Nelson).*
- *Tento encontrar uma coisa para me rir (Lea).*
- *Brinco com as minhas amigas (Valéria).*
- *Convido alguém para brincar comigo (Ema).*
- *Canto músicas (Regina).*
- *Chamo os amigos para brincar (Renato).*
- *Vou brincar com os amigos (Valentina).”*

Após esta atividade, algumas crianças começaram a adotar estas estratégias para se sentirem melhor quando vivenciavam algumas emoções negativas.

Ao longo do tempo, como já tinha referido, a minha intervenção foi sofrendo alterações graduais. Inicialmente, a minha intervenção era muito ativa, questionando frequentemente as crianças, procurando que estas tornassem mais clara a situação, sentimentos e emoções envolvidas, mas também discutindo com as crianças a melhor solução para o problema.

Num momento intermédio, apesar de ainda ser necessária a minha presença para garantir um espaço seguro para que as crianças pudessem comunicar, a minha intervenção passou a ser mais passiva e limitada, uma vez que as crianças não necessitavam da minha intervenção para que se conseguissem escutar. Este momento intermédio foi dividido em duas fases, em que a minha presença era necessária:

- até ao fim da resolução do conflito/reconciliação;
- durante parte da resolução do conflito/reconciliação, abandonando a situação problemática durante a sua resolução, deixando os intervenientes reunidos na procura de

uma solução.

Num momento final, pretendi que as crianças conseguissem resolver os seus conflitos, recorrendo à comunicação, sem que fosse necessária a mediação de um adulto em nenhum momento da resolução. Infelizmente, este nível não foi alcançado por todas as crianças, mais uma vez face às características individuais de cada uma. Este aspeto é constatado também pelas crianças, como se tornou evidente na discussão em grande grupo da importância das regras.

“- Nós estamos a falar de resolver os problemas a falar, a conversar com os amigos, mas há meninos aqui na sala que não conseguem, ainda. Ou acham que já todos conseguem fazer? Quem é que já consegue pedir desculpa e resolver os problemas a conversar.

- Eu (Nair).

- A Nair?

- Acho que não (Criança 1).

- A Nair se calhar tem de pensar melhor, não é? Se calhar tem de baixar o dedo. E a Bianca? Acham que a Bianca consegue resolver os problemas a conversar?

- Eu nunca resolvi os problemas a conversar. (Lisandro)

- Tu nunca resolveste os problemas a conversar?

- Então tens de aprender (Marisol).

- A Nádia está com o dedo no ar, e eu acho que ela é uma menina que consegue resolver os problemas a conversar. Eu acho que sim. E acho que é das meninas, aqui da sala, que sabe fazer isto melhor. Quem é que também acha que consegue. (Marília levanta o dedo) A Marília, quem é que acha que a Marília já consegue?

- Sim (várias crianças).

- A Valéria também (Criança 3).

- Mas a Valéria não está cá. Ainda não chegou.

- *Está, está.*

- *Ah, pois é. Também acho que a Valéria já consegue. E a Marisol, acham que já consegue?*

- *Não (Várias crianças).*

- *Porque é que acham que a Marisol, ainda não consegue.*

- *Ó Marisol, já alguma vez resolveste os problemas a conversar?*

(Marina)

Marisol acena afirmativamente.

- *Quando? (Nair)*

- *Eu já pedi desculpa. (Conversas paralelas) (Marisol)*

- *Mas isso foi um acidente.”*

Ao longo do tempo, procurei desenvolver com as crianças uma maior consciência das suas próprias dificuldades relativamente a alguns comportamentos sociais, no entanto, na auto-avaliação que estas crianças realizaram estes resultados não são espelhados. Este aspeto pode estar relacionado com o facto de os dados recolhidos na avaliação inicial e final, terem sido próximos do ponto de vista temporal, por outro lado, não foi possível obter os registos da auto-avaliação final relativos a todas as crianças do grupo.

Apesar de estes dados não revelarem de forma clara a evolução das crianças do grupo, julgo que a proeficiência social de algumas crianças, bem como as suas competências comunicativas tenham contribuído de algum modo para o sucesso destas crianças.

2.2.1 Enquadramento teórico da problemática

O desenvolvimento social é, um processo dinâmico que depende de vários fatores, em que os primeiros anos da criança são cruciais. Erikson (1976), refere que para as crianças aprenderem, necessitam de ambientes emocionalmente ricos, que promovam a confiança, que emerge das relações que se estabelecem com os adultos significativos.

Já Zabalza (1998) indica que o desenvolvimento social depende do desenvolvimento da personalidade da criança, e envolve as suas capacidades para a construção de

instrumentos e recursos que permitam às crianças terem comportamentos autónomos, responsáveis e serem flexíveis quando confrontadas com problemas. As relações estabelecidas entre a criança e os outros permitem também que a criança aprenda um conjunto de valores, normas e regras de comportamento e competências comunicativas, assim como desenvolver novas formas de pensar e agir.

A família, é assim a primeira instituição em que a criança contacta com os outros. Desde uma fase inicial do seu desenvolvimento, a família, é responsável pela transmissão e construção de conhecimentos e novas aprendizagens, que mais tarde são enriquecidas com a entrada na escola, contribuindo para o global desenvolvimento da criança (Dessen & Polonia, 2007). Porém, o enfoque destas duas instituições é distinto, uma vez que a família se centra nos processos de socialização, bem como no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, já a escola se centram sobretudo no desenvolvimento de novas aprendizagens e conhecimentos.

O desenvolvimento e aquisição da comunicação também tem início muito cedo, como sugerem Warren, Yader e Leew (2007), é desde o terceiro trimestre de gravidez que a criança começa a estar mais atenta a novos sons, sobretudo à voz da mãe. Ao atingir os 3 anos de idade, a criança já exhibe um vocabulário vasto, bem como a capacidade de produzir algumas frases elaboradas. A competência social emerge deste modo, a partir das primeiras interações com os pais ou outros prestadores de cuidados, sendo estas as bases de um desenvolvimento de novas competências sociais. Assim, as interações entre crianças não são suficientemente importantes, antes que as crianças consigam de forma eficaz e significativa envolverem-se em conversas com outras crianças.

As crianças são inicialmente influenciadas através da sua exposição gradual, pela família, a um background étnico, a relações emocionais diversas, à atitude face à educação e ao status social. Como resposta a esta exposição, a criança começa a desenvolver as primeiras relações com os elementos da sua família (Saracho & Spodek, 2007b).

Posteriormente, as relações desenvolvidas com os seus pares assumem um papel importante no desenvolvimento social. As interações vivenciadas no contacto com os pares

permitem que as crianças aprendam a aceitar, a trabalhar e a cooperar com crianças que pensam de formas diferentes (Saracho & Spodek, 2007b).

Atualmente, desde cedo que as crianças têm a possibilidade de contactar com os seus pares, iniciando assim as suas primeiras relações interpessoais, manifestadas sobretudo nas primeiras brincadeiras em conjunto. Porém, como refere Furman (1982 *in* Goldstein & Morgan, 2002), nesta idade as relações com os pares não se constituem como verdadeiras amizades, dado que não demonstram preferência pela interação com crianças específicas.

Warren, Yoder e Leew (2007) consideram que o modelo transaccional pode ser bastante importante na compreensão do desenvolvimento comunicativo-social das crianças, por assumir a importância das interações diádicas. Os autores acrescentam que na faixa etária dos 0 aos 3 anos, o seu fraco reportório comportamental pode ser facilmente identificável pelos pais ou prestadores de cuidados que conseguem deste modo, adequar a sua responsividade face às competências das crianças.

Ao entrar no jardim de infância, a criança é confrontada com as exigências do meio social extra-familiar, uma vez que, que permite-lhes desenvolver relações mais relevantes com os seus pares, sobretudo através do envolvimento em brincadeiras diversificadas. Por sua vez, este envolvimento acaba por exigir das crianças, face aos inúmeros desacordos e conflitos que surgem e o desenvolvimento de competências sociais mais elaboradas (Goldstein & Morgan, 2002). Assim, a interação com outras crianças constitui-se, não apenas como, uma fonte de excitação e divertimento, assumindo também um papel social determinante no desenvolvimento afetivo e social, assim como na comunicação das mesmas.

Este contexto permite a interação entre crianças com diferentes maturidades sociais e emocionais, ainda que para a maioria destas, a sua capacidade de lidar com as suas emoções e sentimentos seja limitada. Porém, no contacto com os pares, as crianças têm possibilidade de vivenciar e treinar novas competências e habilidades, que mais tarde serão essenciais para um adequado desenvolvimento social (Trentacosta & Izard, 2007).

Saracho e Spodek (2007a) indicam que um dos resultados deste desenvolvimento social é a aquisição de competências social que permitem corresponder às exigências que a integração num grupo requer. Estes autores acrescentam ainda, que alguns dos indicadores desta competência social passam pela exibição de comportamentos prossociais, atitudes positivas face aos outros, competências de brincadeira apropriadas, capacidade de resolver problemas e controlar emoções.

Com a entrada na creche ou jardim de infância, as crianças passam a ter um contacto mais regular com os seus pares. A maioria destes contextos está organizada, com o intuito de proporcionar um contacto privilegiado entre pares, através de brincadeiras, atividades e experiências. Estas interações como tem sido referido, são um importante promotor de novas aprendizagens, como sugere Ladd (2005 *in* Ladd, 2007), que aponta os pares como um dos principais agentes de socialização no desenvolvimento social das crianças.

Acredito que face aos aspetos referidos, o papel do educador não se prende apenas com os modelos que apresenta ao grupo de crianças, mas também pelo papel que assume na forma como faz a mediação das situações de conflito. Acredito também, que numa fase inicial o educador deverá permitir um espaço seguro e imparcial para as crianças resolverem situações problemáticas com a sua intervenção ou mediação, para que posteriormente, esta resolução seja feita sem a intervenção do adulto, promovendo uma verdadeira aprendizagem social.

No sentido de promover e facilitar o desenvolvimento comunicativo-social senti a necessidade de ensinar determinadas habilidades, recorrendo para tal a estratégias que fui implementando com consistência, reavaliando e refletindo sobre os seus resultados e realizando as alterações necessárias. Um dos procedimentos importantes, segundo Warren, Yoder e Leew (2007) refere-se ao controlo do contexto, através da reorganização do ambiente; do respeito pelo foco de atenção da criança; e por fim, da construção de rotinas sociais.

Ao considerar estes aspetos, e aplicando-os na intervenção desta temática com o grupo de crianças, o respeito pelo foco da atenção da criança, foi um aspeto que senti

necessidade desde a fase inicial da intervenção de controlar. Uma vez que, a maioria dos conflitos surgia no pátio durante os recreios, sempre que surgia um conflito, os estímulos distráteis em redor dificultavam a direção da atenção das crianças para a situação problema. Ao verificar esta situação, tornou-se necessário afastar as crianças desses elementos, para que pudessem dirigir o seu foco para a resolução da situação problemática.

Um outro aspeto que tomei consciência, foi que este aspeto, tornou-se de algum modo uma rotina para as crianças, permitindo que estas numa fase posterior da intervenção conseguissem com maior eficácia se descentrar dos estímulos distráteis para se concentrarem na resolução dos seus conflitos com os pares. Todas as outras rotinas, foram também sendo desenvolvidas, como foi o caso, da tomada de vez na discussão da situação problema entre os intervenientes, ou mesmo o respeito pela opinião dos outros e/ou respeito pela sua vez de falar.

No que diz respeito ao controlo do envolvimento, este aspeto não foi uma preocupação constante da minha parte, pois era do meu interesse que os conflitos das crianças surgissem de forma espontânea, permitindo assim uma maior generalização destas competências para outros contextos. Este controlo seria deste modo, uma interferência no envolvimento do grupo.

Acreditando como já foi referido que, o papel do educador no desenvolvimento de todas as competências que foram referidas, surge o meu interesse no estudo deste tema. A partir da revisão bibliográfica, observações informais e intervenção, acredito que o meu papel no desenvolvimento social destes dois grupos de crianças foi importante para o seu futuro enquanto seres sociais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do educador de infância na educação das crianças é essencial e não deve ser menosprezado. Foi com base nesta crença que acredito que conhecer e questionar diferentes filosofias, metodologias, estratégias e formas de intervenção, me permitem reconhecer o meu perfil profissional que está em constante desenvolvimento

A PPS em creche e em jardim de infância colocaram-me desafios diferentes, que fui superando ao longo do tempo com o apoio e colaboração das educadoras cooperantes e professoras orientadoras, sem descurar o apoio das crianças.

Com o grupo de creche, as maiores dificuldades prenderam-se com a organização de atividades que respeitassem os interesses e necessidades das crianças, valorizando a experiência e vivência das crianças como base da minha ação pedagógica. Por outro lado, respeitar os tempos de concentração das crianças nem sempre foi conseguido com sucesso, uma vez que não conhecia bem as crianças, nem o grupo. Ao longo do tempo, fui aprendendo a respeitar os sinais do grupo, relativamente ao seu período de concentração.

No que diz respeito ao grupo de jardim de infância, as dificuldades com que me deparei foram distintas. Porém, uma das maiores dificuldades consistiu na preocupação de partir das vivências e conhecimentos das crianças para desenvolver as várias áreas do currículo. Esta dificuldade foi particularmente difícil de superar, pelo facto de o planeamento antecipado das atividades me permitir estar mais segura na sua implementação. Ao longo do tempo, e mais uma vez com a colaboração da equipa e das crianças, este aspeto foi tornando-se menos difícil de gerir, e os contributos das crianças e a minha disponibilidade para aceitar as suas ideias e opiniões, permitiu que conseguisse de forma mais eficaz fazer corresponder as atividades propostas aos interesses do grupo.

Outro desafio difícil de superar na minha PPS, relacionou-se com a gestão de um currículo e desenvolvimento de um projeto educativo que valorize as minhas intenções pedagógicas. Por fim, o último grande desafio foi a gestão do grande grupo, desafio este que considero não ter superado de forma eficaz, e que terei de assumir enquanto futura

profissional como uma fragilidade, no sentido de a ultrapassar na minha prática profissional futura.

O estabelecimento onde fiz a PPS em jardim de infância, teve ainda um aspeto muito particular, que diz respeito à metodologia implementada, como referi na caracterização, esta baseia-se numa vertente humanista que dá ênfase à criança e às suas escolhas. Numa fase inicial, compreender e adaptar-me às características desta metodologia não foi uma tarefa fácil, o que fez com que questionasse a equipa sobre alguns aspetos com frequência. O apoio da educadora cooperante e auxiliar foram muito importantes durante este processo. De forma diferente, no estabelecimento em que desenvolvi a PPS em creche, também é atribuído um papel central à criança, valorizando enquanto ator no seu processo educativo. Apesar do processo de adaptação à metodologia própria de cada uma destas instituições, considero que foi muito útil poder intervir em instituições que partilham a mesma visão que eu tenho relativamente às crianças e ao seu papel na sua educação e na construção do seu percurso educativo.

Durante a minha intervenção, todas as atividades foram planeadas com o intuito de desenvolver um conjunto de competências, estipulando estratégias e recursos adequados para as mesmas. Uma das minhas preocupações foi focar as várias áreas do currículo, promovendo o desenvolvimento global das aprendizagens de ambos os grupos. Procurei também definir mecanismos de avaliação para estas aprendizagens, que me permitissem avaliar a evolução das crianças do grupo.

Relativamente à área de desenvolvimento pessoal e social, estes são “valores que não se ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (ME, 1997, p.52). Assim, em todos os momentos relevantes, foram discutidas as regras sociais, o respeito pelas opiniões e ideias dos outros entre outros aspetos importantes. Momentos como o acolhimento, o conselho e outros momentos de grande grupo privilegiam a análise em grande grupo de algumas situações destas, promovendo a aprendizagem de novas competências. Ainda assim, em momentos como o recreio exterior, a frequência dos conflitos interpessoais e a minha intervenção sobre a problemática em estudo, permitiram

desenvolver competências mais específicas com os intervenientes. Em todas as situações enumeradas, o recurso ao diálogo e a reflexão foi uma preocupação constante.

A ênfase que dei ao estudo da problemática “a comunicação na resolução de conflitos em educação de infância” foi grande, uma vez que considerei as dificuldades dos dois grupos de crianças. Estes aspetos detetados no decorrer da caracterização dos contextos socioeducativos, nomeadamente dos grupos de crianças e das minhas intenções para cada um deles. Com base nesta caracterização, foi possível definir uma intervenção refletida e adequada às necessidades destas crianças e que são descritas neste relatório.

Numa fase inicial, procurei desenvolver laços afetivos com todas as crianças de ambos os grupos, ainda que não tenha sido possível fazê-lo do mesmo modo ou com a mesma celeridade com todas. Respeitando a individualidade de cada criança, foi possível fazê-lo com todos os elementos de ambos os grupos, garantindo para isso uma grande disponibilidade e empatia sempre que procuravam o meu apoio. No que diz respeito, à equipa, tive a preocupação de criar um ambiente de partilha e reflexão com as técnicas que me acompanharam de perto, e sempre que possível alargando a toda a equipa de cada instituição, ainda que não tenha sido possível totalmente com os elementos com quem contactei com menos frequência. Relativamente às famílias das crianças, a minha preocupação foi a mesma, porém tive maior facilidade com as famílias do estabelecimento ABC, por contactar com estas com maior frequência, uma vez que os horários para levar e ir buscar as crianças coincidiam com o meu horário no estabelecimento. Já as famílias das crianças da sala intelectual, chegavam de modo geral mais cedo e iam buscar os seus filhos mais tarde, geralmente no final do dia. No entanto, tive a possibilidade de contactar com algumas famílias alargadas nesta instituição, o que não aconteceu com o estabelecimento ABC.

O estudo desta problemática foi muito aliciante para mim e permitiu-me aprender imenso relativamente ao desenvolvimento social das crianças nas várias fases da sua infância. O facto de ter adotado uma postura reflexiva na minha intervenção, permitiu-me

definir uma identidade profissional forte, com base nas minhas intenções pedagógicas e na minha visão da criança.

Considero que o meu papel de mediadora durante a resolução de conflitos entre as crianças, me permitiu constatar que estas muitas vezes têm inúmeros recursos para resolver de forma autónoma os seus conflitos, manifestando dificuldades em mobilizá-los para a reconciliação. Ao constatar este aspeto, reconheço que as crianças têm inúmeras competências e não devem de forma alguma ser menosprezadas. Acredito que a minha mediação, permitiu gerar um ambiente calmo e tranquilo para que as crianças mobilizassem essas competências, bem como realizassem novas aprendizagens, sobretudo no que diz respeito ao conseguirem colocar-se no papel do Outro e procurarem de forma ativa uma solução vantajosa para ambos os intervenientes.

Nesta investigação, julgo que teria sido importante ter registados gravados de várias situações conflituosas, da minha ação e das evoluções de cada criança neste processo. Porém, de forma a garantir que a minha intervenção era ativa, e que não eram comprometidos os contextos introduzindo uma nova variável.

Uma outra limitação deste estudo diz respeito à dificuldade em desenvolver uma parceria com as famílias na promoção do desenvolvimento social de cada criança. Ainda assim, no decorrer da minha intervenção foi proposto um questionário às famílias com o intuito de compreender se as dificuldades destas crianças também eram sentidas no contexto familiar e as atuações dos familiares, sobretudo os pais face a algumas situações problemáticas. No entanto, por questões de ordem institucional, não possível apresentar estes dados.

Trabalhar com estes grupos de crianças foi muito aliciante e acredito que tenha tido um impacto grande no seu desenvolvimento social das mesmas, no entanto, para compreender de uma forma mais abrangente a influência das competências comunicativas das crianças na sua capacidade de resolver conflitos esta amostra não foi significativa. Deste modo, acredito que na minha prática futura a continuação deste estudo poderá ser um desafio importante.

Relativamente a uma outra limitação deste estudo prende-se com os dados recolhidos na auto-avaliação das crianças sobretudo no que diz respeito ao domínio da Formação Pessoal e Social. Na minha pesquisa bibliográfica contactei com alguns instrumentos de avaliação de competências sociais, como “Assessment of Peer Relations” (Guralnick, 2003), que considero que poderia trazer novos dados para o estudo desta problemática. Acredito ainda, que face à grande complexidade das competências que esta intervenção focou, seria também útil analisar os resultados num período de tempo mais longo, como por exemplo, ao longo de um ano letivo.

Na minha opinião, uma nova investigação sobre esta problemática que controlasse estas e outras limitações descritas, poderia trazer dados ainda mais relevantes para a compreensão destas duas variáveis desenvolvimento comunicativo e social.

Concluo assim, que a minha intervenção foi benéfica para ambos os grupos de crianças, mas também para mim, enquanto futura profissional. A intervenção com ambos os grupos de crianças, equipas e instituições permitiram-me refletir sobre as minhas práticas de forma regular, aspeto este que me fez crescer profissionalmente e desenvolver novas competências. Acredito assim, que as competências que adquiri ao longo desta PPS serão essenciais para o meu futuro, quando estiver responsável pelo percurso educativo do meu próprio grupo de crianças, pois são elas o maior alvo da nossa ação e merecem todo o meu profissionalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavaco, A. (2002). *As Relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-Escolar*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://www.b-on.pt/>.
- Coutinho, C. P, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, v. XIII, n.º 2, 455-479.
- Dessen, M. A. & Polónia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Consultado em www.scielo.br/paideia.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Goldstein, H. & Morgan, L. (2002). Social Interaction and Models of Friendship Development. In Goldstein, H., Kaczmarek, L. A. & English, K. M. (Ed.), *Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 5-25). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J. (2003). *Assessment of Peer Relations*. Seattle: University of Washington. Consultado em https://depts.washington.edu/isei/ptrl/upload/Assessment_Peer_Relations2003.pdf
- Ladd, G. W. (2007). Social Learning in the Peer Context. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. (pp. 133-164). Charlotte: Information Age Publishing.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, vol. 2(2), 66-83. Consultado em <http://www.eduser.ipb.pt>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (1ª Ed.) Lisboa: ME/DGIDC.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43-56.

- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Campo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, 127-142. Consultado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900507>.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2007a). Developmental Perspectives on Social Development. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. (pp. 301-315). Charlotte: Information Age Publishing.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2007b). Theories of Socialization and Social Development. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. (pp. 1-17). Charlotte: Information Age Publishing.
- Siraj-Blatchford, I. (2004) Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 9-20). Lisboa: Texto Editora.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Feeling, Thinking, and Playing: Social and Emotional Learning in Early Childhood. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education* (pp. 59-77). Charlotte: Information Age Publishing.
- Warren, S. F., Yader, P. J. & Leew, S. V. (2007). Promoting Social-Communication Development in Infants and Toddlers. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Ed.),

Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education.(pp. 121-149). Charlotte: Information Age Publishing.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação Infantil.* (2ª Ed.) Rio Tinto: Edições ASA.

Outros documentos consultados, inerentes ao Estabelecimento ABC:

Estabelecimento Arco-íris (2013). *Projeto Curricular de Escola.* [Retirado por motivos éticos].

Estabelecimento Arco-íris (2013). *Projeto Curricular de Grupo – Sala de Aquisição de Marcha do Estabelecimento ABC 2013/2014.* [Retirado por motivos éticos].

Estabelecimento Arco-íris (2013). *Projeto Educativo do Estabelecimento ABC.* [Retirado por motivos éticos].

Fichas individuais das crianças da sala de Aquisição de Marcha do Estabelecimento ABC (2013/2014).

Outros documentos consultados, inerentes ao Jardim de Infância Lilás:

Jardim de Infância Lilás (2013). *Projeto Curricular – Sala Intelectual 2013/2014.* [Retirado por motivos éticos].

Fichas individuais das crianças da sala intelectual do Jardim de Infância Lilás (2013/2014).

ANEXOS

Anexos A

- A.1. Dados das freguesias onde se encontram inseridas as instituições
- A.2. Rotina Diária do Estabelecimento ABC
- A.3. Rotina Diária do Jardim de Infância Lilás
- A.4. Planta Sala de Aquisição de Marcha do Estabelecimento ABC
- A.5. Planta Sala Intelectual do Jardim de Infância Lilás
- A.6. Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças do Estabelecimento ABC
- A.7. Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças do Jardim de Infância Lilás
- A.8. Caracterização do Grupo de Crianças do Estabelecimento ABC
- A.9. Caracterização do Grupo de Crianças do Jardim de Infância Lilás
- A.10. Discussão com o Grupo de Crianças sobre a Importância das Regras
- A.11. Questionário aos Pais das Crianças

Anexo A.1. Dados das freguesias onde se encontram inseridas as instituições

Tabela 1.

Dados comparativos entre as duas freguesias

	Estabelecimento ABC	Jardim de Infância Lilás
Área da freguesia	7.3km ²	20 km ²
População residente	15.157 habitantes	57.502 habitantes
População presente	14.570 habitantes	55.206 habitantes
Número de famílias clássicas	5.675	21.786
Nº habitantes com o 1º ciclo de escolaridade	3.866	13.326
Nº habitantes entre com o 2º ciclo de escolaridade	1.310	4.625
Nº habitantes com o 3º ciclo de escolaridade	2.481	9.149
Nº habitantes com o ensino secundário	2.787	11.711
Nº habitantes com o curso universitário	2.911	11.525
Nº habitantes analfabetos	546	1600
Taxa de analfabetismo	4.06%	3.16%
Nº habitantes que trabalham no setor primário	12	45
Nº habitantes que trabalham no setor secundário	1.025	4.522
Nº habitantes que trabalham no setor terciário	5.476	21.834
Taxa de atividade	50,04%	52,4%
Taxa de desemprego	14,13%	12,38%

Anexo A.2. Rotina Diária do Estabelecimento ABC

Tabela 2.

Horário das Rotinas Diárias do Grupo da Sala de Aquisição de Marcha

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07h30	Acolhimento das Crianças				
09h30	Lanche da Manhã / Higiene				
10h00	Acolhimento no Tapete				
10h15	Atividades Orientadas / Recreio				
11h15	Higiene				
11h30	Almoço				
12h00	Higiene				
12h30	Repouso				
15h00	Higiene				
15h30	Lanche				
16h00	Higiene				
16h30	Atividades Livres / Recreio				

Anexo A.3. Rotina Diária do Jardim de Infância Lilás

Tabela 3.

Horário das Rotinas Diárias do Grupo da Sala Intelectual

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h30	Acolhimento				
9h00	Hora da escolha				
9h30	Planificação da manhã				
	Ed. Física ----- Atividades ----- Projetos	Atividades ----- Projetos	Ed. Física ----- Atividades ----- Projetos	Atividades ----- Projetos	Conselho ----- Organização de Trabalhos
11h30	Arrumação da sala, apresentação de trabalhos e avaliação do plano do dia				
12h00	Pátio / Conversas / Histórias				
12h45	Almoço				
13h30	Pátio / Brincadeira livre / Filme				
14h30	Hora da escolha				
15h00	Planificação da tarde				
	Inglês ----- Atividades ----- Projetos	Atividades ----- Projetos	Inglês ----- Atividades ----- Projetos	Atividades ----- Projetos	Música ----- Jogos
16h00	Arrumação da sala, higiene, lanche				
17h00 – 18h30	Conclusão de atividades / Pátio / Atividades livres / Receção às famílias				

Anexo A.4. Planta Sala de Aquisição de Marcha do Estabelecimento ABC

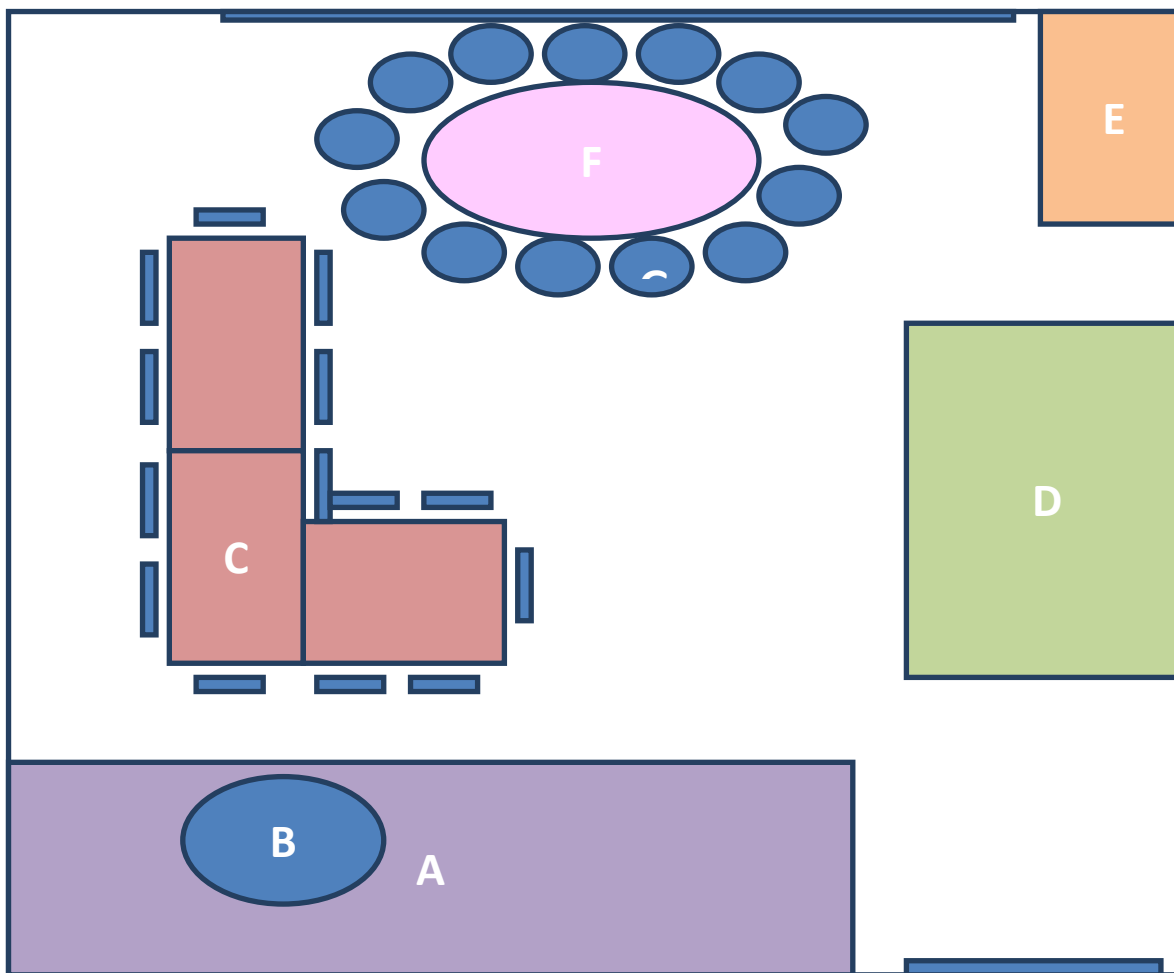


Imagem 1. Planta da Sala de Aquisição de Marcha

Legenda:

A – Mobiliário;

B – Lavatório;

C – Mesas;

D – Tapete;

E – Casinha;

F – Tapete;

G – Almofadas.

Anexo A.5.Planta Sala Intelectual do Jardim de Infância Lilás

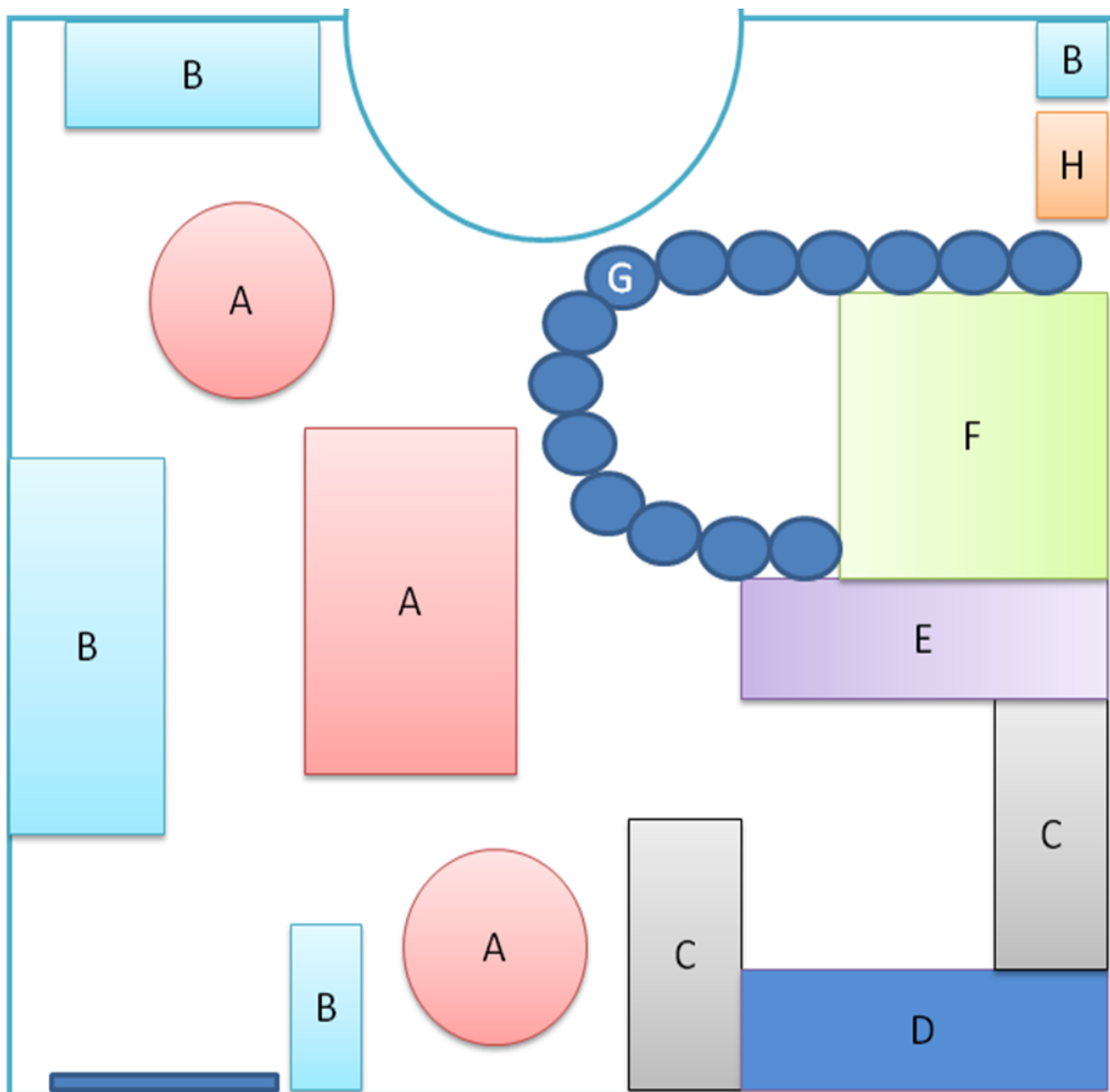


Imagem 2. Planta da Sala Intelectual

Legenda:

A – Mesas;

B – Estantes;

C – Estantes;

D – Zona de limpeza;

E – Biblioteca;

F – Tapete;

G – Almofadas;

H – Computadores.

Anexo A.6. Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças do Estabelecimento ABC

Tabela 4.

Dados relativos às famílias das crianças: progenitores, género, profissão e fratria

Criança	Prog.	Género	Profissão	Fratria
Luís	Pai	M	Gestor	1 Irmão
	Mãe	F	Psicóloga	
Nuno	Pai	M	Consultor	_____
	Mãe	F	Analista Informática	
Manuel	Pai	M	Economista	1 Irmão + 1 irmão que vai nascer
	Mãe	F	Bancária	
Martim	Pai	M	PSP	_____
	Mãe	F	Gerente de Loja	
Dinis	Pai	M	Maquinista	_____
	Mãe	F	Func. Pública	
Sara	Pai	M	Informático	_____
	Mãe	F	Func. Pública	
Lara	Pai	M	Emp. Escritório	_____
	Mãe	F	Emp. Escritório	
Maria	Pai	M	Gestor de Formação	Vai nascer 1 Irmã
	Mãe	F	Bolseira de Investigação	
Adriana	Pai	M	Empresário	1 Irmã
	Mãe	F	Prof. ^a Univ. / Psicóloga	
Patrícia	Pai	M	Comercial	1 Irmã
	Mãe	F	Fisioterapeuta	
Miguel	Pai	M	s.d. ¹	_____

¹ Sem dados.

	Mãe	F	s.d. ²	
--	-----	---	-------------------	--

² Sem dados.

Anexo A.7. Caracterização das Famílias do Grupo de Crianças do Jardim de Infância Lilás

Tabela 5.

Dados relativos às famílias das crianças: progenitores, género, profissão, fratria e tipo de família

Criança	Prog.	Profissão	Idade	Fratria	Família
Bárbara Teixeira	Mãe	Func. Armazém	38	1 Irmão	Monoparental
	Pai	Construtor Civil	34		
Benedita Alves³	Mãe	s.d.	34	1 Irmã	Tradicional
	Pai	Carteiro	35		
Bruno Ferreira	Mãe	Administrativa	44	—	Tradicional
	Pai	Eletricista	43		
Bianca Clérigo	Mãe	Emp. Limpeza	33	1 Irmã	Monoparental
	Pai	s.d.	37		
Carina Clemente	Mãe	Cozinheira	39	3 Irmãs	Tradicional
	Pai	Mecânico	33		
David Guerrinha	Mãe	Desempregada	33	—	Tradicional
	Pai	Administrativo	33		
Emilia Fazendeiro	Mãe	Engomadoria	41	1 Irmão	Monoparental
	Pai	s.d.	s.d.		
Ester Rodrigues	Mãe	Esteticista	31	1 Irmão	Tradicional
	Pai	Téc. Energia Renovável	s.d.		
Gonçalo França⁴	Mãe	Desempregada	31	2 Irmãos	Tradicional
	Pai	Desempregado	29		

³ Tem uma irmã gémea que está integrada na sala Intelectual.

⁴ É irmão da Valéria França.

Gustavo de Paula	Mãe	Administrativa	33	—	Tradicional
	Pai	Op. Máquinas	36		
Gil Albuquerque	Mãe	Desempregada	33	1 Irmão	Tradicional
	Pai	Empresário	39		
Gaspar Simões	Mãe	Trab. Ind.	34	—	Tradicional
	Pai	Op. de Loja	35		
Luís Batcha	Mãe	Emp. Doméstica	38	4 Irmãos	Tradicional
	Pai	Const. Civil	42		
Lisandro Silva	Mãe	Desempregada	34	1 Irmão	Tradicional
	Pai	Agente policial	36		
Lara Alves⁵	Mãe	s.d.	34	1 Irmã	Tradicional
	Pai	Carteiro	35		
Lea Ramos	Mãe	s.d.	36	1 Irmão	Tradicional
	Pai	Const. Civil (Pintor)	33		
Lourenço Pinas	Mãe	Emp. Limpeza	24	1 Irmão	Tradicional
	Pai	s.d.	28		
Mara Reis	Mãe	Auxiliar Ed.	s.d.	—	Tradicional
	Pai	Carpinteiro	s.d.		
Magali Santos	Mãe	Professora	35	1 Irmã	Monoparental ⁶
	Pai	s.d.	s.d.		
Márcia Antunes	Mãe	Professora 1º Ciclo	34	—	Tradicional
	Pai	Pedreiro /Ladrilhador	35		
Marília Félix	Mãe	Desempregada	s.d.	1 Irmã	Monoparental
	Pai	Empresário	s.d.		

⁵ Tem uma irmã gémea que está integrada na sala Intelectual.

⁶ A criança reside com a mãe, padrasto e irmã.

Marisa Palmela	Mãe	Enfermeira	35	1 Irmã	Monoparental
	Pai	Piloto Linha Aérea	35		
Marina Reis	Mãe	Assistente Loja	34	_____	Tradicional
	Pai	Motorista	41		
Marco Grêlo	Mãe	Emp. Refeitório	28	_____	Tradicional
	Pai	Carpinteiro	34		
Mateus Santos	Mãe	Cabeleireira	37	1 Irmão	Tradicional
	Pai	s.d.	35		
Marisol Figueira	Mãe	Administrativa	35	1 Irmão	Tradicional
	Pai	Empresário	36		
Nádia Oliveira	Mãe	Desempregada	25	_____	Monoparental
	Pai	Emp. de Mesa	28		
Nelson Brito	Mãe	Contabilista	37	2 Irmãos	Tradicional
	Pai	Consultor	42		
Nair Cabral	Mãe	Esteticista	s.d.	_____	Monoparental
	Pai	s.d.	s.d.		
Renato Sequeira	Mãe	Administrativa	38	1 Irmão	Tradicional
	Pai	s.d.	38		
Rafaela Silva	Mãe	Desempregada	29	1 Irmão	Monoparental ⁷
	Pai	s.d.	s.d.		
Regina Cruz	Mãe	Escriturária	36	1 Irmão	Tradicional
	Pai	Desempregada	33		
Rita Mangir	Mãe	Emp. Doméstica	26	_____	Tradicional
	Pai	Pintor	31		
Sabrina Nunes	Mãe	Professora	41	1 Irmã	Tradicional
	Pai	Engenheiro Civil	41		

⁷ A criança reside com a mãe, padrasto e irmão.

Tomé Elias	Mãe	s.d.	26	_____	Monoparental ⁸
	Pai	Eletricista	26		
Valentina Cardoso	Mãe	Doméstica	33	2 Irmãos	Tradicional
	Pai	Carpinteiro	36		
Valéria França⁹	Mãe	Desempregada	31	2 Irmãos	Tradicional
	Pai	Desempregado	29		

⁸ A criança reside com a avó, e pontualmente fica com o pai.

⁹ É irmã do Gonçalo França.

Anexo A.8. Caracterização do Grupo de Crianças do Estabelecimento ABC

Tabela 6.

Dados relativos às crianças, idade, género e percurso institucional

Criança	Idade¹⁰	Género	Perc. Inst.
Luís	21M	Masculino	Casa
Nuno	23M	Masculino	Berçário
Manuel	20M	Masculino	Casa
Martim	18M	Masculino	Berçário
Dinis	21M	Masculino	Berçário
Sara	23M	Feminino	Berçário
Lara	21M	Feminino	Berçário
Maria	19M	Feminino	Casa
Adriana	18M	Feminino	Casa
Patrícia	14M	Feminino	Berçário
Miguel	s.d.	Masculino	Berçário

¹⁰ A idade das crianças refere-se à idade (em meses) que cada criança tinha no dia 11 de dezembro de 2013.

Anexo A.9. Caracterização do Grupo de Crianças do Jardim de Infância Lilás

Tabela 7.

Dados relativos às crianças, data de nascimento, idade, género, situação escolar e residência

Criança	Data de Nascimento	Idade¹¹	Género	Situação Escolar	Residência
Bárbara Teixeira	13/03/2008	5a10m	Feminino	Finalista	Tires
Benedita Alves	26/04/2008	5a9m	Feminino	Finalista	Tires
Bruno Ferreira	29/08/2008	5a5m	Masculino	Finalista	Tires
Bianca Clérigo	26/06/2008	5a7m	Feminino	Finalista	Matarraque
Carina Clemente	13/01/2008	6a0m	Feminino	Finalista	Parede
David Guerrinha	20/12/2008	5a1m	Masculino	Condicional	Carcavelos
Ema Fazendeiro	27/07/2008	5a6m	Feminino	Pré-Escolar	Tires
Ester Rodrigues	12/10/2008	5a3m	Feminino	Condicional	Matarraque
Gonçalo França	20/09/2007	6a4m	Masculino	Finalista	Zambujal
Gustavo de Paula	23/09/2007	6a4m	Masculino	Finalista	Tires
Gil Albuquerque	20/02/2008	5a11m	Masculino	Finalista	Tires
Gaspar Simões	22/02/2009	4a11m	Masculino	Pré-Escolar	Caparide
Luís Batcha	04/10/2008	5a4m	Masculino	Finalista	Tires
Lisandro Silva	09/05/2008	5a9m	Masculino	Condicional	Matarraque
Lara Alves	26/04/2008	5a9m	Feminino	Finalista	Tires
Lea Ramos	25/02/2008	5a11m	Feminino	Finalista	Caparide
Lourenço Pinas	21/03/2008	5a10m	Masculino	Finalista	Abrunheira
Mara Reis	18/11/2007	6a2m	Feminino	Finalista	Manique
Magali Santos	17/09/2008	5a4m	Feminino	Condicional	Talaíde

¹¹ Idade cronológica calculada com referência ao dia 10 de fevereiro de 2014.

Márcia Antunes	30/12/2008	5a1m	Feminino	Condicional	Rana
Marília Félix	08/10/2008	5a4m	Feminino	Condicional	s.d.
Marisa Palmela	08/05/2008	5a9m	Feminino	Finalista	Matarraque
Marina Reis	21/03/2009	4a10m	Feminino	Pré-Escolar	Caparide
Marco Grêlo	19/07/2008	5a6m	Masculino	Finalista	Matarraque
Mateus Santos	19/06/2008	5a7m	Masculino	Finalista	Carcavelos
Marisol Figueira	02/09/2008	5a5m	Feminino	Finalista	Parede
Nádia Oliveira	12/06/2008	5a7m	Feminino	Finalista	Tires
Nelson Brito	12/02/2009	4a11m	Masculino	Pré-Escolar	Tires
Nair Cabral	24/06/2008	5a7m	Feminino	Finalista	Matarraque
Renato Sequeira	27/09/2008	5a4m	Masculino	Condicional	Matarraque
Rafaela Silva	21/11/2007	6a2m	Feminino	Finalista	Alapraia
Regina Cruz	29/07/2008	5a6m	Feminino	Finalista	Murtal
Rita Mangir	21/10/2008	5a3m	Feminino	Condicional	Abóboda
Sabrina Nunes	21/01/2009	5a0m	Feminino	Pré-Escolar	Estoril
Tomé Elias	02/04/2008	5a10m	Masculino	Finalista	Tires
Valentina Cardoso	03/08/2008	5a6m	Feminino	Finalista	Polima
Valéria França	24/10/2008	5a3m	Feminino	Condicional	Zambujal

Anexo A.10. Discussão com o Grupo de Crianças sobre a Importância das Regras

(Com todas as crianças dispostas em círculo, no momento do acolhimento, surge o seguinte debate)

Olha eu estava ali ao fundo, naquela (pedido de silêncio) parede a escrever as coisas que estão lá escritas. O que é que nós temos lá escrito? Naquela parede ali ao fundo? Por cima dos jogos (indicando o placar das regras da sala intelectual).

- As regras (Criança 1).

- É verdade. Como nós tínhamos um papel mesmo muito grande, para não estarmos a tirar da parede, a Rita escreveu aqui.

- O quê? (Criança 1)

- As regras. Querem que eu leia o que está aqui escrito? (Estagiária)

- Sim (Várias Crianças).

- Diz duas coisas. O que nós devemos fazer e o que nós não podemos fazer, e a Márcia vai sentar-se outra vez onde no sítio onde estava. Pode ser?

- Ela não tem almofada (Criança 1).

- Podes pedir uma almofada, ali o Luís arranja-te uma almofada.

- A Marisa tem almofada (Criança 1).

- A Marisa não precisa de almofada porque está no tapete. Então diz assim. (diálogo entre as crianças) Posso? “O que podemos fazer. Podemos estar sentados nas almofadas e partilhá-las com os amigos.” Podemos não podemos? (Estagiária)

- Sim (Várias crianças).

- Estás a começar pelas coisas que podemos fazer? (Criança 1)

- Pelas coisas que podemos fazer, sim. Podemos trazer brinquedos e partilhá-los com os nossos amigos na hora do pátio.

- Podemos (Criança 2).

- Podemos, mas entretanto já temos outra regra, não é? Havia muitas confusões, então só podemos trazer à... (Estagiária)

- Sexta (Várias crianças).

- Sexta-feira, muito bem. Depois diz assim, podemos trabalhar em todas as áreas respeitando o número de meninos que nós combinámos, é ou não é?
- Sim (Várias crianças).
- Podemos conversar e dar a nossa opinião e dar ideias um de cada vez, podemos?
- Sim (Várias crianças).
- Quando entramos do pátio lavamos as mãos e sentamos, podemos?
- (Conversa paralela)
- Sim (Várias crianças).
- Podemos, quando chegamos à sala marcar a...
- Presença (Várias crianças).
- Presença, claro.
- Podemos escrever no diário, mas só podemos escrever notícias que são...
- Importantes (Várias crianças).
- Importantes e...
- Verdade (Várias crianças).
- Verdade. É ou não é?
- (Algumas crianças conversam entre si)
- Olha lá, não podemos escrever mentiras, pois não?
- Não (Várias crianças)
- Pronto, é isso mesmo.
- Só no dia das mentiras (Lisandro)
- Não, nem no dia das mentiras podemos escrever mentiras no diário
- Olha, depois diz assim no que nós não podemos fazer.
- (Interrupção para lidar com um conflito entre duas crianças)
- Olha, então diz assim. O que não podemos fazer. Mateus vai ao cacifo pôr a pulseira.
- Olha, o que não podemos fazer. Não podemos riscar... (Pedido de silêncio) Não podemos riscar, nem amachucar, nem estragar os trabalhos dos amigos.
- (Pausa, para resolver uma situação com algumas crianças)

- Podemos voltar a falar sobre o que estávamos a falar? Podemos continuar? (Interrupção pela chegada de uma criança) Então, nós não podemos correr na sala. (Indicação a uma criança) Não podemos gritar, nem discutir uns com os outros. (Interrupção para lidar com o comportamento de algumas crianças) Não podemos estragar os materiais da sala. Não podemos bater, nem empurrar, nem arranhar, nem beliscar os nossos amigos.

- Nem morder (Criança 1).

- Nem morder, obviamente. Nem podemos brincar com as almofadas ou fazer guerras de almofadas. Mas o que eu queria perguntar agora aos amigos, e os amigos vão colocar o dedo no ar para eu conseguir ouvir todos os meninos. E, porque é que nós temos todas estas regras na nossa sala? Marina.

- Para cumprir as regras. (Marina)

- Para cumprir as regras, boa.

- E para lembrar-nos. (Marco)

- Para nos lembrarmos do que é que podemos e não podemos fazer, é isso?

- Sim. (Marisa)

- Muito bem.

- Para não fazerem mal aos meninos. (Criança 3)

- Para não fazerem mal aos meninos da sala?

- Gozar com os meninos (Criança 3)

- Mas a Marisa, está agora a gozar comigo.

- Mas ela vai parar. E a Marília, diz lá Marília. (...) Eu quero ouvir a Marília. Diz lá porque é que nós temos estas regras aqui na nossa sala.

- Para não estragar os materiais. (Marília)

- Para não estragar os materiais. (Interrupção pela chegada de crianças do grupo do jogo dramático) Quem mais é que gostava de dizer porque é que temos as regras aqui na sala? Marisol, diz lá.

- Para nos olharmos, e para... (Marisol)

- Para sabermos o que podemos e não podemos fazer, é isso? (Marisol acena). Mas há aqui uma coisa, eu até vou ler outra vez. Não podemos bater, nem empurrar, nem arranhar, nem beliscar. E até já houve uma menina que disse, nem morder, os amigos. Porque é que nós temos esta regra?

- Por nada. (Lourenço)

- Mas porque é que não podemos?

- Porque fazem mal (Criança)

- Porque quem é morde são os cães (Criança)

- Quem morde são os cães, é verdade.

- E os gatos (Criança)

(Crianças falam em simultâneo)

- Assim não consigo ouvir todos. Têm de pôr o dedo no ar para falar. (Crianças falam em simultâneo) Quero ouvir a Marisol, que a Marisol começou a falar primeiro, pode ser?

- Para não fazermos o mesmo que os outros meninos fazem. (Marisol).

- Para não fazermos o mesmo que os outros meninos fazem, muito bem. Diz Bianca.

- Para não batermos, nem arranhar (Bianca)...

- Porquê?

- Porque, hum...

- Diz lá. Porque é que não podemos fazer isso na nossa sala?

- Porque está escrito (Bianca).

- Mas quem é que escreveu estas regras, foi a educadora?

- Não.

- Então? (Estagiária).

- Foi a Rita.

- Sim, estas que estão escritas no papel, fui eu. Mas aquelas que estão ali ao fundo, quem é que escreveu?

- Foi a educadora (respondem várias crianças em simultâneo).

- Foi a educadora e foi que teve a ideia de pôr essas regras?

- Foi no computador (Criança 4).
- Foi no computador. Mas quem é que disse essas regras? (Educadora)
- Foi os meninos. (Criança 5).
- Ah, foram os meninos. Então, os meninos desta sala é que acharam importante pôr ali o que é que nós podemos fazer na sala e o que é que não podemos fazer na sala.
- Não podemos arranhar os amigos (Criança).
- Sim, isso já lemos. Mas olha... Diz Nair.
- Não podemos... (Nair)
- O Lourenço disse que podemos bater. (Criança 5)
- Não disse não (Lourenço)
- Não podemos beliscar os amigos. (Criança 1).
- Sim, isso é verdade, mas e os amigos...
- Dar chapadas (Criança 1).
- Claro que não, diz aqui que não podemos bater, por isso não vamos dar chapadas. Mas se os meninos puseram ali aquelas coisas, foi porque acharam importante. Porque é que é tão importante pormos estas regras ali, para ninguém se esquecer.
- Para nos lembrar. (Várias Crianças)
- E mais?
- Para nós lembrarmos para não batermos (Criança 1)
- Então vocês acham muito importante não bater uns aos outros. Às vezes, penso assim numas coisas, vejam lá se eu percebo melhor. Nós não podemos bater, nem empurrar, nem arranhar, nem beliscar aqui na sala. Podemos no pátio?
- Nem puxar os cabelos. (Nair)
- E podemos fazer isso no pátio?
- Não (Várias crianças).
- E podemos fazer isso quando estamos na rua ou em casa?
- Não (Várias crianças).
- Então esta regra não é só aqui da sala, pois não.

- Não, é em casa e na rua. (Criança 2)
- Então nós nunca podemos fazer essas coisas?
- Não (Várias crianças).
- Porquê?
- Porque às vezes quando nós estamos... (Criança 1).
- Porque é um disparate. (Marisol).
- É um disparate? E porque é que tu achas que é um disparate?
- Porque isso é fazer mal aos amigos (Criança 3).
- Então e nós não podemos fazer mal aos amigos? Porquê?
- Olha, porque eles choram (Nair).
- Porque eles choram?
- Sim (Conversas paralelas). (Criança) Quando eles batem, nós podemos bater. (Marisol).
- Ah é?
- Têm de fazer o mesmo. (Marisol).
- Ah. Têm de fazer o mesmo.
- O meu pai diz que quando nos batem, nós também temos de bater. (Marisol)
- O teu pai diz isso?
- Sim. (Marisol)
- Para eles aprenderem (Mateus).
- Para eles aprenderem? Então, mas se vocês dizem... (Conversas paralelas) Espera, então eu tenho uma dúvida. Nós não podemos fazer estas coisas, nem na sala, nem no pátio, nem na rua, nem em casa, e depois vocês dizem que se alguém fizer, vocês batem, porque essa pessoa fez. Então nós podemos ou não podemos? Já não percebo nada.
- Não (Várias crianças).
- Tem de se pedir desculpa. (Nair)
- Pede-se desculpa, mas tem de se resolver. (Marília)
- Têm de resolver. Como é que vocês resolvem?
- Falando. (Nair)

- Uns dizem que resolvem conversando, a Marisol e o Marco dizem que às vezes se pode resolver batendo à pessoa, como ela fez.
- Quando eles batem, tem de se resolver (Nair)
- Então é para eles aprenderem (Marisol).
- Para eles aprenderem?
- É para eles aprenderem a não bater (Marisol).
- Então nós batemos para as pessoas aprenderem a não fazer as coisas?
- Não, para aprenderem a fazer coisas (Marisol).
- Então espera aí, se nós batemos para as pessoas aprenderem, quer dizer que a Rita, a educadora e a auxiliar podem bater para vocês aprenderem, é isso?
- Não (Várias crianças).
- Mas foi o que a Marisol disse.
- Temos que resolver (Criança 3).
- Temos que pedir desculpa quando batemos, é isso?
- Pedimos desculpa (Criança 1).
- Temos de resolver (Criança 2).
- Desculpas não chegam (Nair).
- A Marisol está a dizer que se pode resolver batendo.
- Não (Várias crianças).
- A Nair diz que é conversando. A Marisol diz que é batendo.
- Ainda bem que a Nair diz que é conversando, porque eu não vejo isso. (Educadora)
- Mas sabes o que eu acho Marisol, que se calhar tinhas outra ideia e não estavas a explicar muito bem. Não era? Tu não estavas a dizer mesmo, que batemos aos amigos para resolver os problemas, ou era? Qual era bem a tua ideia, que eu acho que nós ainda não percebemos bem. (Conversas paralelas) Vamos perceber bem qual é a ideia da Marisol. A ideia dela também é importante.
- Resolver a bater não é nada (Nair).
- Resolver a falar é que é (Nair).

- Também achas que resolves às vezes?
- Tu disseste (Conversas paralelas)
- Ouve lá Lisandro, a Marina está aqui a dizer uma coisa importante. Diz lá. (Conversas paralelas) A Marina diz que nós podemos resolver os problemas a falar com os amigos sozinhos numa sala, para não haver mais ninguém a dizer coisas, é isso?
(Marina acena)
- Eu acho que é uma boa ideia. Diz lá Marisol, é que tu ainda não explicaste bem.
(Conversas paralelas) Um menino bate-te, o que é que fazes? Espera, ela é que vai dizer.
(Conversas paralelas) Eu perguntei à Marisol, eu sei como é que tu resolves. Tu bates, eu sei (falando com Lisandro)
- Peço desculpa. (Marisol)
- Pedes desculpa? Mas se a pessoa é que te bateu, tu é que pedes desculpa?
- Eu digo que a culpa é de quem bate. E digo para pedir desculpa. (Marisol)
- Dizes para pedir desculpa, pois eu isso acho que já é muito bom.
(Conversas paralelas)
- Olha Lisandro, isso é uma coisa importante que tu dizes, porque tu és um menino que por exemplo, no pátio, ou às vezes até na sala intelectual, tem muita dificuldade em...
- Bater (Nair).
- Não.
- Em pedir desculpa (Criança 1).
- Em pedir desculpa, por exemplo. Mas também tens dificuldade em evitar as desculpas, porque muitas vezes não consegues conversar com os teus amigos, não é?
(Conversas paralelas)
- Nós estamos a falar de resolver os problemas a falar, a conversar com os amigos, mas há meninos aqui na sala que não conseguem, ainda. Ou acham que já todos conseguem fazer? Quem é que já consegue pedir desculpa e resolver os problemas a conversar.
- Eu (Nair).
- A Nair?

- Acho que não (Criança 1).
 - A Nair se calhar tem de pensar melhor, não é? Se calhar tem de baixar o dedo. E a Bianca? Acham que a Bianca consegue resolver os problemas a conversar?
 - Eu nunca resolvi os problemas a conversar. (Lisandro)
 - Tu nunca resolveste os problemas a conversar?
 - Então tens de aprender (Marisol).
 - A Nádia está com o dedo no ar, e eu acho que ela é uma menina que consegue resolver os problemas a conversar. Eu acho que sim. E acho que é das meninas, aqui da sala, que sabe fazer isto melhor. Quem é que também acha que consegue. (Marília levanta o dedo) A Marília, quem é que acha que a Marília já consegue?
 - Sim (várias crianças).
 - A Valéria também (Criança 3).
 - Mas a Valéria não está cá. Ainda não chegou.
 - Está, está.
 - Ah, pois é. Também acho que a Valéria já consegue. E a Marisol, acham que já consegue?
 - Não (Várias crianças).
 - Porque é que acham que a Marisol, ainda não consegue.
 - Ó Marisol, já alguma vez resolveste os problemas a conversar? (Marina)
- Marisol acena afirmativamente.
- Quando? (Nair)
 - Eu já pedi desculpa. (Conversas paralelas) (Marisol)
 - Mas isso foi um acidente.
- (Conversas paralelas)
- Eu estou a falar de problemas. Isso foi um acidente. (Conversas paralelas) A Marisol, acha que consegue parar com a almofada? Diz-me lá, quando foi aquela notícia no diário com a Marisa, o Marco e a Nádia, tu achas que conseguiste conversar com eles para resolver o problema? Achas que conseguiste? Não há problema de nós ainda não conseguirmos, mas temos de ver o que precisamos aprender um bocadinho melhor, não é? Diz lá.

(Entra uma educadora na sala para levar um grupo de crianças)

- Olha, já falámos muito. A Bianca pode sentar bem. O Bernardo vem para a roda. Olha nós estávamos aqui a falar uma coisa com a Marisol. Achas que conseguiste nesse dia resolver os problemas a conversar.

- Não (Marisol).

- Não, eu também que não conseguiste. Mas sabes o que acho que foi muito importante, é que como não conseguiste falar sobre o problema para resolver, acho que foi importante escreveres uma notícia, para podermos todos conversar e resolver a conversar, que é o que é mais importante, não é? Sim? O que é que achas? Mas não é a única menina que não consegue bem, resolver os seus problemas a conversar, há mais meninos aqui na sala, não há? Quem é que acha que ainda precisa de aprender a resolver os problemas a conversar, pode pôr o dedo no ar. São só estes meninos.

- Pouquinhos (Criança 1)

- Isso quer dizer, que estes meninos já sabem muito bem resolver problemas, é isso?

- Eu sei mais ou menos (Criança 1).

- Então quem é que acha que ainda não consegue? É a Marisa. Achas que precisas de aprender melhor, é isso? Marco, também achas que precisas aprender melhor, a resolver a conversar. A Marina também acha que precisa aprender melhor. E o Lucas? Lisandro? Olha fico contente de ver o teu dedo no ar, porque realmente também precisas aprender melhor. Mas mais meninos que precisam aprender melhor? A Nair, acho que sim. E mais? (Entrada de crianças da sala do jogo dramático) E a Bianca? Achas que já consegues resolver bem? (Acena afirmativamente) Toda a gente acha que a Bianca já consegue?

- Não (Várias crianças).

- Os teus amigos dizem que acham que não.

- Mas eu (Bianca).

- Achas que já consegues fazer mesmo bem?

- A Marisol está a dizer que sim. (Nair).

- Sim, eu já sei porque é que a Marisol está a dizer que sim.

- Porque gosta dela (Nair).
- Mas olha, gostar dos nossos amigos também é dizer o que é que eles precisam aprender melhor.
- Eu gosto de dizer a ela que não se portou mal (Criança 6).
- Não se portou mal? Mas nós não estamos a falar disso, estamos a falar dela conseguir resolver os problemas a conversar. Queres pensar um bocadinho melhor, Bianca? Não, então achas mesmo que já consegues bem. Tens a certeza? Muito bem. Pronto, a vossa amiga acha mesmo que já consegue. Eu acho que às vezes quando estamos no pátio, às vezes quando alguns meninos querem brincar contigo, tu não consegues sempre resolver os problemas que acontecem no pátio, por exemplo. Pois não? Vens muitas vezes fazer queixinhas à Rita, à auxiliar, à educadora. Não sei se isso quer dizer que sabes bem resolver os problemas a conversar. E a Márcia já resolve bem os problemas a conversar, é? Achas que já consegues pedir desculpa aos teus amigos? É que no outro dia quando riscaste o trabalho do Marco, demoraste muito tempo a pedir desculpa, não foi assim tão fácil.
- E não foi logo falar com ele (Educadora)
- Oh Rita, quando eu e a Marisol chocámos, eu pedi desculpa. (Nair)
- Muito bem. Eu acho que já falámos sobre muitas coisas com os meninos. E eu fico muito contente com os meninos. É que os meninos já sabem que é a conversar que os problemas se resolvem.
- Se resolvem (Várias crianças).
- Sim, isso quer dizer que já sabem que devem conversar para os resolver, mesmo que ainda não consigam fazê-lo bem.

Nota: Nem sempre foi possível identificar a criança que fez a comunicação, nesses casos as crianças não são identificadas pelos nomes fictícios.

