



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

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: OS CONTRIBUTOS DA BRINCADEIRA E DAS ATIVIDADES DE
PEQUENOS GRUPOS**

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

**PATRÍCIA TAQUELIM DA CRUZ FURTADO MARTINS
JULHO DE 2015**



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

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: OS CONTRIBUTOS DA BRINCADEIRA E DAS ATIVIDADES DE
PEQUENOS GRUPOS**

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

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

**PATRÍCIA TAQUELIM DA CRUZ FURTADO MARTINS
JULHO DE 2015**

Agradecimentos

De uma forma geral, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Dirijo o meu sincero reconhecimento à Professora Dalila Lino que me apoiou e acompanhou em todo o processo, bem como às Educadoras e Assistentes Operacionais de cada uma das salas nas quais realizei a minha prática profissional supervisionada, nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

Agradeço também a todos os elementos das equipas educativas de cada um dos estabelecimentos de ensino, os quais me acolheram da melhor maneira, mostrando-se sempre disponíveis para me dar apoio e esclarecer dúvidas.

Um especial agradecimento também aos Professores da Eselx aos quais recorri durante o período de intervenção, nomeadamente, à Professora Bianor Valente e à Professora Maria João Hortas, que sempre se mostraram disponíveis para me apoiar e esclarecer dúvidas, tendo tido uma papel bastante importante na orientação do projeto que desenvolvi com as crianças durante a prática supervisionada em contexto de JI.

Não posso deixar de mencionar as crianças com as quais tive o prazer de partilhar esta etapa, quer no contexto de Creche como no de Jardim de Infância, às quais deixo um muito obrigada caloroso por todos os momentos e aprendizagens que me proporcionaram e que tanto contribuíram para o meu crescimento do ponto de vista pessoal e profissional.

Um obrigada muito especial também para as minhas amigas e colegas de curso, Ana Isabel Carvalho e Sara Brites, que me acompanharam ao longo da minha formação e com as quais partilhei as alegrias e angústias nesta fase final do nosso percurso académico.

Resta-me mencionar os familiares que merecem sempre um lugar de destaque pela paciência, motivação e apoio incondicional, o qual foi imprescindível para concluir esta etapa da minha vida.

Resumo

O presente relatório encerra uma análise reflexiva sobre o contributo do trabalho em pequenos grupos e dos momentos de brincadeira para o desenvolvimento de competências sociais e, conseqüentemente para a redução de conflitos entre pares e criança-adulto em contexto de educação de infância. Este relatório surge como produto da complementaridade entre o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico e a consolidação de novas aprendizagens feitas ao longo da prática profissional supervisionada em contextos de creche e de jardim de infância. Partindo da pesquisa e na revisão da literatura transversal às temáticas centrais analisadas, procuro espelhar o trabalho desenvolvido ao longo da minha intervenção, analisando sob um olhar crítico: a) as características de cada um dos contextos educativos que permitiram constituir a problemática identificada e dar corpo ao trabalho; b) as intenções e estratégias implementadas para responder à problemática; e c) as evidências recolhidas que vão permitir averiguar o impacto das estratégias desenvolvidas.

Palavras-chave

Competências sociais, *skills* de interação, gestão de conflitos, papel do educador, trabalho em pequenos grupos, brincadeira.

Abstract

This report contains a reflexive analysis of the contribution of small group activities and playful moments for the development of social skills and, consequently, for reducing conflicts among peers and child-adult in early childhood education. This report comes as the complementary product of the knowledge acquired throughout my academic path and its consolidation and new learning developed over the supervised professional practice in childcare and kinder-garden settings. Based on the investment in research and in the literature review of the central subjects, this report reflects all the work done throughout my intervention, analysing under a critical eye: a) the characteristics of each educational settings, which allow to identify problems and give substance to this work; b) the intentions and implemented strategies to address the identified problematic; and c) the evidence collected that will allow to assess the impact of the developed strategies.

Key-words

Social skills, interaction skills, conflict management, role of educator, small group activities; play.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	3
CAPÍTULO 2 – INTENÇÕES PARA A AÇÃO NOS CONTEXTOS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	8
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INTERPESSOAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.	11
3.1. Identificação da Problemática	11
3.2. As competências sociais na educação de infância.....	12
3.3. Gestão de conflitos interpessoais em educação de infância	14
3.3.1. O papel do educador na gestão de conflitos interpessoais e no desenvolvimento de competências sociais das crianças	16
3.4. Contributos da rotina diária para o desenvolvimento das competências sociais	18
3.4.1. O trabalho em pequenos grupos como promotor de competências sociais	19
3.4.2 Os momentos de brincadeira como promotores de competências sociais..	22
CAPÍTULO 4 - ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO	24
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	26
5.1. Identificação das intenções para a ação	26
5.2. Estratégias de intervenção.....	28
5.3. Análise dos dados recolhidos / Avaliação da intervenção educativa	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS.....	61

ÍNDICE DE ANEXOS

A – Caracterização das respostas sociais do contexto creche	62
B – Notas de campo do contexto de creche	63
C – Organograma de creche	65
D – Notas de campo do contexto de JI	66
E – Caracterização do grupo de crianças do contexto de creche	68
F – Caracterização do grupo de crianças do contexto de JI	69
G – Caracterização das famílias do contexto de creche	70
H – Caracterização das famílias do contexto de JI	72
I – Rotina diária do contexto de creche	74
J – Rotina diária do contexto de JI	75
K – Portfólio do contexto de creche	77
L – Portfólio do contexto de JI	231
M - Projeto de PCI “De onde vem a água?”	513
N – Registo de Incidentes Críticos	606
O – Análise das evidências recolhidas	617

Lista de Abreviaturas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio às Famílias

APEI – Associação Portuguesa de Educadores de Infância

ENI – Estratégias de Negociação Interpessoal

JI – Jardim de Infância

IC – Incidentes Críticos

ME – Ministério da Educação

NC – Nota de campo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

RAA – Relatório de Auto-avaliação

TPS - Tomada de Perspetiva Social

INTRODUÇÃO

O presente relatório encerra um olhar crítico sobre a prática profissional supervisionada realizada em contexto de Creche e de Jardim de Infância (JI), apresentando-se como o culminar de todo um processo de aprendizagem construído ao longo da minha formação académica. Como tal, este relatório permitiu-me colocar em diálogo os saberes adquiridos ao longo da minha formação, bem como os que fui construindo progressivamente ao longo da prática nos contextos em que tive oportunidade de intervir. No âmbito da minha intervenção surgiram-me algumas questões que foram despertando a minha curiosidade e um desejo de saber mais e que estavam relacionadas com comportamentos das crianças, perante os pares e adultos, os quais me faziam questionar sobre o que estaria na sua origem e que variáveis teriam de ser tidas em conta para trabalhar essas questões comportamentais.

Nos contextos em que desenvolvi a minha prática tive oportunidade de aprofundar esta temática dos comportamentos, uma vez que em ambos os contextos, em função das características do grupo emergiu como problemática a ocorrência frequente de situações de conflito entre pares e criança-adulto, relacionados com uma fragilidade ao nível das competências sociais, sendo que esta foi explorada de forma mais pormenorizada no contexto de JI, visto ser respeitante a todo o grupo, enquanto no contexto de Creche tais comportamentos partiam apenas de uma criança. O objetivo deste relatório é então refletir sobre o contributo de um trabalho mais centrado em pequenos grupos e da introdução de mais tempo de brincadeira na rotina diária de um grupo de JI para o desenvolvimento de competências sociais das crianças.

Desta forma, o referencial teórico que sustenta este relatório situa-se sobretudo no campo da Psicologia e da Pedagogia, na medida em que está relacionado com a compreensão do comportamento humano, e com a gestão do mesmo por parte do educador em prol de um ambiente são e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem.

A problemática identificada conduziu-me assim a uma investigação de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) sob uma perspetiva de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008) de acordo com a qual procurei analisar os contextos para melhor adequar as minhas estratégias de ação às necessidades dos grupos em questão, exigindo, para tal, uma postura permanentemente reflexiva e autocrítica. Os dados foram recolhidos com base num conjunto de técnicas e instrumentos que se complementaram entre si, nomeadamente: a observação participante, o registo de notas

de campo e incidentes críticos, bem como a consulta de documentos internos, dos quais saliento o diário de sala (Niza, 1998). A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, o que permitiu categorizar a informação para uma leitura mais clara e posterior análise mais detalhada quanto possível.

Por se tratar de uma intervenção de curta duração, e tendo em conta que as questões comportamentais carecem de um trabalho continuado ao longo do tempo e durante um período relativamente extenso, torna-se difícil avaliar a evolução do grupo de uma forma muito objetiva. Contudo, algumas evidências recolhidas levam-me a comprovar que as estratégias implementadas e o trabalho desenvolvido com as crianças contribuíram para uma maior consciencialização do outro e para o desenvolvimento de *skills* de interação fundamentais para o estabelecimento de relações positivas entre pares e criança-adulto (Katz & McClellan, 2006).

O presente relatório encontra-se assim estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos de Creche e JI, onde é feita uma análise sobre o meio onde se inserem bem como uma caracterização do grupo de crianças alvo de intervenção, das respetivas famílias, e das equipas educativas com as quais tive oportunidade de trabalhar. No segundo capítulo encontram-se explicitadas as intenções para a ação de caráter mais geral para os contextos de Creche e JI. Já no terceiro capítulo encontra-se uma revisão da literatura onde são convocados autores de referência selecionados em função da problemática identificada e onde é feita uma abordagem às competências sociais em educação de infância, à gestão de conflitos interpessoais, dando um principal destaque ao papel do educador enquanto mediador de conflitos e promotor de competências sociais. É também neste capítulo que são analisados os contributos da rotina diária para o desenvolvimento destas competências, principalmente no que concerne ao trabalho em pequenos grupos e aos momentos de brincadeira. O quarto capítulo encerra o roteiro metodológico e ético que norteou a investigação-ação desenvolvida em torno da problemática. Já o quinto capítulo materializa-se numa análise reflexiva da minha intervenção, ao longo do qual são apresentadas as intenções para a ação definidas em função da problemática e as estratégias de intervenção implementadas. Ainda neste capítulo é apresentada uma análise dos dados recolhidos. Seguem-se as considerações finais onde é feita uma breve análise retrospectiva de todo o percurso e do seu contributo para a construção do meu perfil profissional enquanto educadora. Por último constam as referências e os anexos que complementam a informação apresentada.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

1.1. Meio onde está inserido os contextos

A prática profissional supervisionada (PPS) nos contextos de Creche e JI realizou-se em estabelecimentos de ensino na área metropolitana de Lisboa, ambos situados em contextos socialmente desfavorecidos, estabelecendo uma estreita relação com a comunidade envolvente, visível ao nível das parcerias com diversas entidades, tais como, escolas, autarquias, Junta de Freguesia, comércio local, entre outros (PPS, 2014/2015; PCT, 2014/15).

1.2. Contexto socioeducativo

O estabelecimento onde decorreu a PPS no contexto de Creche integra as respostas sociais de Creche, Jardim-de-Infância e Animação Socioeducativa, Cultural e Desportiva (anexo A e NC de 11 de dezembro, anexo B), tendo como missão “Promover o desenvolvimento da criança, jovens e famílias valorizando as suas aptidões, necessidades, experiências de modo a que cada um seja construtor do seu projecto de vida.” (PE, 2010/2013¹, p.13), baseando-se em três princípios fundamentais, intimamente relacionados com as especificidades do contexto em que se insere, a saber: o combate à exclusão social, a prevenção de situações de desigualdade social e a promoção do desenvolvimento pessoal. Do ponto de vista organizacional, é composto pela direção, constituída por um elemento, ao qual cabe a responsabilidade de gestão do estabelecimento (Neves, 2001), estando a esta subordinadas as três respostas sociais anteriormente referidas (anexo C) e toda a equipa educativa.

No que concerne ao contexto de Jardim de Infância (JI), este integra um agrupamento de escolas, de acordo com o regulamentado pelo Decreto-Lei nº75/2008 no seu artigo 6º, ponto 1, o qual é composto por nove estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário (RAA, 2013/14).

Desta forma, ao nível organizacional conta com uma coordenadora de Departamento Pré-escolar e uma Coordenadora de Estabelecimento, as quais

¹ O Projeto Educativo pelo qual nos orientamos encontra-se desatualizado, uma vez que o novo ainda se encontra em fase de elaboração por parte da equipa educativa.

acumulam funções de educadoras de infância. Prossegue assim a missão expressa no Projeto Educativo (PE) do agrupamento (2008/2012)², procurando preparar as crianças “para a vida e para a cidadania consciente, livre, responsável e interveniente” (PEA, 2008/2012, p.14). Como tal, orienta-se segundo os seguintes princípios: “a escola é a principal responsável pela aquisição de saber e desenvolvimento das competências cognitivas”, “deve proporcionar uma educação cívica”, dependendo da “colaboração e empenho de toda a comunidade escolar” para o cumprimento da sua missão, devendo assumir, para além disso “a formação contínua do seu pessoal docente e não docente” e ainda “promover a educação para a saúde em todas as suas vertentes” (PEA, 2008/2012, p.14).

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa do contexto de creche caracteriza-se por uma estreita relação de cooperação entre todos os elementos, baseada em valores como o diálogo, a partilha, a entajuda e envolvimento no processo educativo, visível em diversas ações (NC de 19 de dezembro, anexo B). Tais valores eram ainda mais evidenciados a nível da equipa de sala, constituída por uma educadora e dois assistentes operacionais, os quais detinham igual voz ativa a nível das tomadas de decisão, gestão do grupo e dinamização das atividades.

A equipa do contexto de JI apresenta uma maior estruturação ou hierarquização, nomeadamente entre educadoras e assistentes operacionais, tanto a nível de funções como ao nível relacional. Conforme consta do PCT (2014/2015), cabe às educadoras trabalhar em equipa com vista à planificação e avaliação das atividades e projetos, bem como, à definição de estratégias para melhorar o funcionamento do JI. Já às assistentes operacionais cabe assegurar a limpeza e manutenção dos espaços e dos equipamentos, a dar apoio nas atividades desenvolvidas, sendo informadas *à posteriori* das decisões tomadas pelas educadoras referentes aos projetos a realizar com as crianças ao longo do ano. Tal hierarquização é bastante visível na equipa educativa de sala, constituída por dois elementos, uma educadora e uma assistente operacional (PCT, 2014/15), cabendo à educadora o papel central, conduzindo as atividades, e à

² O Projeto Educativo pelo qual nos orientamos encontra-se desatualizado, uma vez que o novo ainda se encontra em fase de elaboração por parte da equipa educativa.

assistente operacional o papel de apoio e vigília durante as mesmas, sobretudo, durante as rotinas diárias (NC do dia 21 de fevereiro, anexo D).

1.4. Grupo de crianças

No que respeita ao contexto de creche, a PPS foi realizada com um grupo de 15 crianças (anexo E), entre os 24 e os 36 meses, das quais 4 eram *novatas* (Ferreira, 2004), isto é, frequentavam pela primeira vez o estabelecimento. Tendo por base o Plano Pedagógico de Sala (PPS) (2014/2015) e as observações efetuadas o grupo apresenta os padrões de desenvolvimentos esperados em função da faixa etária nas diferentes áreas pedagógicas, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento cognitivo, socio-emocional e motor (Post & Hohmann, 2011; High/Scope Educacional Research Foundation, 2012), revelando-se bastante curioso, interessado, cooperante e disponível para novas aprendizagens e vivências. Do ponto de vista da Formação Pessoal e Social, apenas uma criança revelou alguma dificuldade ao nível do cumprimento de regras e do respeito pelo adulto (NC de 10 de dezembro, anexo B).

No contexto de JI, o grupo alvo de intervenção era constituído por 20 crianças³ (NC de 19 de fevereiro, anexo D e anexo F), entre os três e os seis anos de idade, das quais 13 são *novatas* (Ferreira, 2004). De salientar que dezasseis crianças residem no bairro onde se localiza o JI e as restantes têm lá família pelo que estabelecem entre si relações sociais para além da sala do JI. Tal reflete-se no contexto educativo pois, muitas vezes, os problemas que surgem no exterior são trazidos para o JI, sendo este palco de conflitos e comportamentos socialmente desadequados entre pares. De acordo com as minhas observações e com os dispostos no PCT (2014/15), as crianças deste grupo revelam bastante interesse pelo mundo que as rodeia, questionando e formulando hipóteses explicativas para os factos, bem como, tomam iniciativa para a realização de atividades nos vários domínios do conhecimento, apresentando bastantes competências nas áreas de Conhecimento do Mundo e Expressão Plástica. Contudo, revelam elevada fragilidade ao nível das competências sociais, tendo dificuldade “no cumprimento de regras prossociais” (PCT, 2014/15, p.16) e pouca tolerância à frustração, o que se repercute em situações de conflito frequentes no contexto educativo entre pares e criança-adulto.

³ O limite máximo de crianças é de 20 por sala, devido à existência de casos Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que implica uma redução de elementos por grupo.

1.5. Famílias das crianças

No que respeita à caracterização das famílias, no contexto de creche (anexo G) predominam famílias de uma faixa etária jovem, tendo com traço característico a multiculturalidade PPS (2014/2015). Já em JI as famílias (anexo H) das crianças situam-se numa faixa etária mais adulta, sendo todas de nacionalidade portuguesa, à exceção de duas famílias (PCT, 2014/2015). Quanto às habilitações e situação profissional, verifica-se que o quadro é idêntico nos dois contextos. Assim, de acordo com os dados disponíveis no PPS (2014/2015) e no PCT (2014/2015), as famílias (pais e mães) destes grupos de crianças apresentam habilitações literárias maioritariamente ao nível dos 2º e 3º CEB, facto que poderá estar diretamente relacionado com a situação profissional que tem maior expressão, nomeadamente cargos pouco qualificados e temporários, verificando-se um elevado nível desemprego. Considerando os quadros familiares de ambos os grupos, e tendo por base os documentos de sala (PPS, 2014/2015; PCT, 2014/2015), é evidente a necessidade de se estabelecer um diálogo estreito entre a escola e as famílias nos dois contextos, já que estas duas instâncias se influenciam mutuamente pois têm como denominador comum a criança, a qual agirá sobre cada um deles em função do seu *stock de conhecimentos* e *habitus* (Ferreira, 2004), isto é, da sua cultura.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

Tomando a educação pré-escolar como “a primeira etapa...do processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.15), é função do educador criar e manter “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, s.p.), potenciando, enquanto mediador, um conjunto de aprendizagens significativas que vão contribuir para o seu desenvolvimento global e inserção na sociedade (ME, 1997). Tendo em conta esta máxima, a equipa educativa do contexto de creche fundamenta a sua ação com base na complementaridade de um conjunto de princípios de diferentes modelos pedagógicos, a saber: a Pedagogia-em-Participação, o Modelo Pedagógico de Reggio

Emília⁴ e a Metodologia de Trabalho de Projeto⁵ (PPS, 2014/2015), para além de que tem ainda em conta as experiências-chave do modelo High/Scope para crianças dos 0 aos 3 anos (Hohmann & Weikart, 2011). Concebe assim as crianças como “seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006, p.13), orientando a sua prática de forma a desenvolver nas crianças um sentido de segurança, autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, bem como, competências sociais e comunicacionais, promovendo ainda o desenvolvimento do autocontrolo (Portugal, 1998). De salientar que privilegia a observação do grupo e de cada criança em particular, como forma de recolher informações sobre estas e os respetivos contextos familiares, com vista a uma melhor adequação do processo educativo às necessidades das crianças.

No que respeita ao contexto de JI, a ação pedagógica da equipa pauta-se pelos diversos documentos orientadores da educação pré-escolar⁶, privilegiando do ponto de vista metodológico a metodologia de trabalho de projeto como forma de proporcionar ao grupo um conjunto de momentos de aprendizagens diversificadas e integradas nos vários domínios do conhecimento (PCT, 2014/2015). A equipa assume o educador como “gestor do currículo” (Vasconcelos, 2002, citada por PCT, 2014/15) e mediador das aprendizagens das crianças, conferindo especial importância à avaliação das crianças, com relevo no processo de autoavaliação. Esta é feita com base em alguns dos instrumentos do Movimento da Escola Moderna, utilizados em sala, tais como os mapas de presenças, o mapa do tempo e o mapa de tarefas, também presentes no contexto de creche, mas como instrumentos orientadores das rotinas das crianças. Em ambos os contextos a voz da criança é valorizada, participando ativamente na sugestão e escolha das atividades, sendo que no contexto de creche a planificação é de carácter emergente, enquanto em JI é feita semanalmente nas reuniões de conselho (Niza, 1998). Tal valorização é também visível ao nível da organização do espaço da sala, cujas áreas segundo as quais está organizado, são suficientemente flexíveis para se adaptarem às necessidades e interesses do grupo, para além de que existe a

⁴ Para mais detalhe sobre este modelo consultar Edwards, Gandini & Forman (1999).

⁵ Para mais detalhe sobre esta metodologia consultar Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves (2011).

⁶ Orientações Curriculares para o Pré-escolar (ME, 1997), Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007), Avaliação na Educação Pré-Escolar (Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011) e Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)” (PCT, 2014/15, p.1).

preocupação de expor as realizações das crianças nas paredes, valorizando assim o seu processo de aprendizagem. Para além disso, é de salientar que ambos os contextos apresentam uma rotina própria (anexos I e J), definida em função das especificidades dos grupos, à qual cada um destes já se encontrava bem adaptado, aquando dos períodos de intervenção. Para uma descrição mais detalhada de cada um dos contextos de intervenção consultar os Portfólios de cada um dos contextos, creche e JI, disponíveis nos anexos K e L, respetivamente.

CAPÍTULO 2 – INTENÇÕES PARA A AÇÃO NOS CONTEXTOS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

De acordo com as características dos grupos em questão, em seguida apresento as intenções para a ação por mim definidas para cada um dos contextos de intervenção, suportando-me também em alguns autores de referência.

Tendo assim por base Post & Hohmann (2011) e os Indicadores chave do desenvolvimento (High Scope Educacional Research Foundation, 2012), a minha ação em contexto de creche foi pautada mediante 3 grandes eixos, a saber: 1) o desenvolvimento social e emocional; 2) o desenvolvimento cognitivo, incluindo-se aqui o desenvolvimento da linguagem; e 3) o desenvolvimento motor. Tendo em conta estas referências, bem como uma das principais características deste grupo, relacionada com um elevado interesse sobre o mundo físico que os rodeia, demonstrando uma forte necessidade de exploração dos objetos através dos sentidos, mostrando-se disponíveis para experimentar novas sensações, as minhas intenções para a ação centraram-se principalmente em *proporcionar momentos de aprendizagem sobre o mundo físico através da exploração e interação com materiais naturais, sempre que possível com recurso aos sentidos* (anexo K, ponto 2.1.1). Através destes procurei que a criança tivesse oportunidade de *desenvolver o seu sentido de autonomia, de iniciativa e de capacidade de escolha, bem como aperfeiçoar a motricidade fina e as competências de comunicação (ouvir e responder, linguagem verbal e não-verbal)*. Foi assim implementado um conjunto de atividades, planeadas e desenvolvidas de acordo com o *feedback* que as crianças iam dando, sendo muitas delas relacionadas com a exploração de bens alimentares como, por exemplo, a atividade de exploração da cebola e do tomate, bem como a atividade de exploração da laranja e todas as

atividades relativas com a investigação sobre as azeitonas, as quais se estendiam a momentos de brincadeira pois as crianças sugeriam levar os alimentos para a área da casa (anexo K). Estas atividades materializaram-se em momentos de descoberta destes alimentos (do seu sabor, aroma, textura, do que podíamos fazer com eles) com base nos sentidos, o que permitiu que as crianças conhecessem algumas características próprias de cada um deles (e.g. a cebola faz arder os olhos, o tomate pode servir para fazer salada, a laranja deita sumo, a azeitona tem um caroço por dentro).

No que respeita ao contexto de JI, tendo por base as OCEPE (ME, 1997), Siraj-Blatchford (2004) e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, as intencionalidades da minha ação educativa centraram-se na promoção de diversos momentos de aprendizagem (estruturados e não estruturados) que permitissem à criança *desenvolver competências ao nível das diferentes áreas do saber*, nomeadamente: o Conhecimento do Mundo, a Formação Pessoal e Social, bem como a Expressão e Comunicação, sendo aqui considerados os domínios da linguagem oral e escrita, da matemática, da expressão plástica, musical, dramática e motora. Neste sentido, procurei assim oferecer-lhes atividades que lhes permitissem “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME, 1997, p.21). Por sua vez, o desenvolvimento das competências de expressão e comunicação e das diferentes linguagens a esta área associadas, vem contribuir para a Formação Pessoal e Social das crianças, bem como para um maior conhecimento do mundo que a rodeia, através das interações que lhe são proporcionadas. Esta articulação de conteúdos, visível na citação mencionada, refletiu também a forma como planeei e organizei o ambiente educativo e a minha intervenção, tendo sempre em vista a “construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, s.p.) de forma a potenciar o desenvolvimento global da criança. O projeto desenvolvido com o grupo sobre “De onde vem a água?” veio permitir evidenciar este aspeto, sendo que a partir de objetivos concretos, baseados nas questões para as quais as crianças queriam descobrir resposta, foi posto em prática um plano de ação que integrou os diferentes domínios do conhecimento, com especial enfoque nos domínios do Conhecimento do Mundo, da Linguagem e Comunicação e da Expressão Plástica (anexo M). Considerando ainda as dificuldades ao nível de competências sociais apresentadas pelo grupo, a minha ação pedagógica foi pautada por uma postura de resolução de conflitos, implementando estratégias que fomentassem no grupo uma reflexão sobre as suas

ações, aspeto este desenvolvido no ponto 5.2 do presente relatório.

Um aspeto importante que não posso deixar de referir, prende-se com as intenções para com as equipas educativas de ambos os contextos e para com as famílias das respetivas crianças, uma vez que, conforme refere Hohmann & Weikart (2011), “O trabalho em equipa entre adultos...cria um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças...” (p.128). Neste caso, as intenções foram idênticas em ambos os contextos, sendo que para com as equipas educativas a minha intenção materializou-se em integrar-me na sua dinâmica, desde o momento inicial, procurando estabelecer com os vários elementos uma relação de proximidade e confiança, com base num diálogo aberto de forma a envolver-me ativamente em todo o trabalho que estava a ser desenvolvido, mostrando-me sempre disponível do ponto de vista da interação, colaboração e comunicação. Procurei obter um *feedback* constante por parte dos vários membros da equipa, pois considero que esta informação de retorno é extremamente rica do ponto de vista da aprendizagem e da evolução enquanto profissionais de educação, pois permitiu-me refletir sobre aspetos da minha prática, com vista à sua melhoria. Para o efeito, saliento a realização de reuniões de equipa de sala diárias, no caso de creche, e semanais no caso de JI, assim como conversas informais. Para além disso, realizaram-se também reuniões gerais de equipa para discutir projetos comuns e nas quais também participei ativamente com comentários pertinentes sobre o grupo e sugestões relativas à organização de projetos/atividades em curso (anexos K e L).

Para com as famílias as minhas intenções centraram-se em estabelecer uma relação de parceria estimulando a sua participação ativa nas dinâmicas educativas e projetos em curso. Deste modo, em ambos os contextos apresentei-me às famílias, não só através de um contacto pessoal durante a chegada aos estabelecimentos, como também através de cartazes feitos pelas crianças. Estes cartazes eram compostos por desenhos das crianças sobre a minha pessoa, acompanhados de um pequeno texto de apresentação redigido por mim, cartazes estes elaborados em pequenos grupos. Esta forma de apresentação envolveu, não só as crianças desde início, como também cativou a atenção das famílias, pelo facto de ser uma produção dos respetivos educandos. Para além disso, privilegiei os momentos de chegada (e saída no caso da creche) ao estabelecimento de ensino para dialogar com as famílias, partilhando com as mesmas aspetos significativos das crianças, centrando-me nos pontos fortes e talentos destas (Hohmann & Weikart, 2011) e mostrando-me disponível para ouvir as famílias e atender

às suas questões. Em ambos os contextos houve um momento privilegiado de um contacto mais prolongado com as famílias, nomeadamente na sessão de “Conversas às quartas”, na creche, e na reunião de pais em contexto de JI (anexos K e L). Para além disso, o envolvimento das famílias em ambos os contextos foi potenciado pela metodologia de trabalho de projeto, tendo havido contribuição das mesmas para os projetos desenvolvidos em cada um, destacando-se o projeto sobre as azeitonas, em creche, e o projeto sobre “D onde vem a água?” em JI (anexo K e anexo M).

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INTERPESSOAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

3.1. Identificação da Problemática

De acordo com as características dos grupos enunciadas, a problemática que emergiu nos dois contextos advém dos incidentes críticos que neles ocorreram (anexo N), relacionados com situações de conflitos recorrentes entre criança-adulto e entre pares. Esta problemática, apesar de ter sido encontrada também em contexto de creche, não foi explorada no mesmo em termos de problemática de grupo, uma vez que os incidentes críticos diziam respeito apenas a uma criança, a qual apresentava comportamentos de oposição e desafio face à minha pessoa, sendo que a intervenção foi pautada por estratégias individualizadas, relativas somente àquela criança em particular, para procurar atenuar ou colmatar o problema. De salientar, para além disso, que como os comportamentos da criança eram sobretudo relativos à minha pessoa, considero que se tenha tratado de uma situação relacionada com a entrada de um elemento novo para o contexto, ao qual a criança queria chamar a atenção, bem como com a construção gradual por parte da criança da representação acerca do meu papel, de papel de adulto e não de par.

Já no contexto de JI, esta revelou-se de facto uma problemática do grupo em geral, surgindo diariamente diversos conflitos em diferentes momentos da rotina, os quais eram potenciados pelo fraco desenvolvimento de competências sociais característicos destas crianças (PCT, 2014/15) (anexo K). Para além deste fator, considero que a própria dinâmica de sala, mais orientada para o trabalho em grande grupo, associada a pouca liberdade de escolha para a criança ao nível das atividades e

ainda a um tempo de brincadeira reduzido, favoreciam também o surgimento de situações de indisciplina que levavam ao conflito. Ressalvo que uma criança em particular (Sd) apresentava também grande dificuldade ao nível da distinção de papéis, percepcionando os adultos como pares, facto que era visível nos enunciados da criança durante as situações de conflito entre si e um adulto (e.g. “vou dizer à tua mãe”, “vou dizer ao meu pai e amanhã não venho à escola, vais ver”, “vou dizer à tua mãe...vou escrever uma carta a dizer p’a ela te bater”, estas duas últimas dirigidas à educadora; “amanhã vou trazer uma guitarra só minha e não te vou deixar tocar”, dirigida à assistente operacional – IC2 de 11 de maio, IC2 de 18 de maio e IC7 de 20 de maio, anexo D). Estes registos evidenciam a centração da criança e a sua dificuldade em perceber que o outro tem uma perspetiva diferente da sua (Selman, 1980; Lino, 2006).

Tal facto torna assim evidente a necessidade de proporcionar a este grupo vivências e momentos de aprendizagem promotores do desenvolvimento de competências sociais de modo a promover nas crianças “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas...” (ME, 1997, p.51).

3.2. As competências sociais na educação de infância

Tendo por base Katz & Chard (2009), competência social é um termo de difícil conceptualização, sendo que, no sentido lato, pode ser definido como “a capacidade de iniciar, desenvolver e manter relações recíprocas com os outros, especialmente com os pares”, implicando assim “o conhecimento social e a cognição social,...o controlo das emoções e ainda as competências interativas pró-sociais” (Katz & Card, 2009, p.47). Considerando que a criança é fruto das interações que estabelece nos diversos contextos em que se insere (Folque, 1999), compreende-se que o desenvolvimento de competências sociais inicia-se primeiramente no seu contexto familiar, logo desde o seu nascimento. É a partir dele que vai construindo o seu *stock de conhecimentos e habitus* (Ferreira, 2004) os quais se vão materializar na sua *herança cultural* (Ferreira, 2004), influenciando fortemente a sua *compreensão do mundo social* (Hohmann & Weikart, 2011) e, por conseguinte, a forma como interagem com o meio e com os outros, isto é, nas palavras de Katz & McClellan (2006), as suas “competências de compreensão social e de *skills* (capacidades) de interação” (p.13).

Segundo Hohmann & Weikart (2011) se a criança estiver inserida em contextos

onde as interações diárias são positivas, tal permitir-lhe-á ter uma estabilidade emocional que a capacitará para agir de forma também positiva, superando dificuldades. Por outro lado, se as interações forem negativas, tal gerará na criança uma predisposição para a confrontação.

Existem competências fundamentais do ponto de vista inter-relacional, nomeadamente, “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por de trás das suas ações” (Katz & McClellan, 2006, p.13), as quais são preditoras da manutenção de relações sociais recíprocas. Gottman (1983), citado por Katz & McClellan (2006) vem reforçar esta conceção, bem como a de Hohmann e Weikart (2011), referindo que as crianças que apresentam *skills* sociais estão aptas a estabelecer com os seus pares uma relação empática e de partilha, sendo capazes de resolver conflitos que emergem na interação.

Contudo, existem, por vezes, certos constrangimentos, quer a nível dos contextos relacionais, como da maturação da própria criança, que dificultam a sua interação com os pares e/ou adultos e que conduzem muitas vezes a situações de conflito. Selman (1980), citado por Lino (2006), defende que a forma como a criança se relaciona e comporta perante os outros está intimamente relacionada com “os diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar os diferentes pontos de vista sociais” (Lino, 2006, p.82), i.e., a forma como a criança se vê a si própria, como vê os outros e como vê as relações, aspeto este designado por Tomada de Perspetiva Social (TPS). Esta, segundo os autores, na infância poderá ser expressa em três níveis distintos, a saber: Indiferenciada e Egocêntrica (nível 0), Diferenciada e Subjetiva (nível 1) e Autorreflexiva e Recíproca (nível 2). Por sua vez, é em função do nível de TPS em que a criança se encontra que esta vai agir sobre os contextos em que se insere, apresentando maior ou menor capacidade de implementação de Estratégias de Negociação Interpessoal (ENI). Explicitando, se a criança se encontrar no nível zero da TPS terá um padrão de ENI Impulsivo, recorrendo a estratégias físicas para alcançar o que pretende; se estiver no nível um da TPS, apresentará um padrão de ENI Unilateral prevalecendo sempre a sua perspetiva; se estiver no nível dois da TPS apresentará um padrão de ENI Recíproca, em que a criança considera ambas as perspetivas, a sua e a dos outros, e interage com eles com base na negociação (Lino, 2006).

Desta foram, verifica-se que os conflitos podem surgir, por exemplo, por via do fraco controlo ao nível dos impulsos, da fraca capacidade de negociação, da forte dependência dos adultos para a resolução de tarefas e situações de conflitos, de

dificuldades em expressar os seus sentimentos, dificuldade de concentração. No entanto, também os próprios contextos podem ser preditores de uma perturbação emocional da criança, facto que conduzirá necessariamente a comportamentos disruptivos relacionados com o não cumprimento de regras. Tal poderá ocorrer por exemplo, devido a: um desfasamento entre currículo pedagógico e desenvolvimento individual da criança, o que põe em causa a garantia da satisfação dos interesses e necessidades das crianças; rotinas desajustadas em termos de tempos de duração das atividades; estilo de interação do educador (demasiado permissivo ou autoritário) (Katz & McClellan, 2006).

3.3. Gestão de conflitos interpessoais em educação de infância

De acordo com os dispostos do Parecer nº 3/2002 de 21 de Março, o Conselho Nacional de Educação de Portugal defende que os comportamentos socialmente desadequados que surgem em contexto educativo podem ser considerados enquanto atos de indisciplina, uma vez que perturbam “os processos de aprendizagem..., dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo” (Parecer nº 3/2002 de 21 de Março, p. 5480). Pereira (s.d) afirma que este tipo de comportamentos são “*reflexo da sociedade em geral*” e dos fenómenos que nela ocorrem, como por exemplo, as desigualdades sociais, a crise de valores, os conflitos geracionais. Amado (2001), citado por Gama et al (2011), oferece-nos uma visão tripartida do conceito de indisciplina, afirmando que esta pode ocorrer em três níveis distintos: ao nível da sala de atividades, através da quebra de regras que perturbam o bom funcionamento das mesmas; ao nível das relações interpessoais, partindo de conflitos entre pares e, por último, ao nível da relação pedagógica, partindo dos conflitos que surgem entre a criança e o educador.

De acordo com a literatura, muitos dos conflitos que surgem no contexto educativo estão relacionados com uma certa resistência por parte das crianças “aos processos de grupo e às rotinas e normas da sala” (Katz & McClellan, 2006, p.23), culminando por vezes em comportamentos disruptivos de cariz mais agressivo, quer do ponto de vista verbal como não-verbal. Fazendo a ponte com a prática, este comportamento de oposição foi bastante visível no contexto de creche, apenas da parte de uma criança, conforme já referido (e.g. hora da sesta, anexo N), e também foi verificada no contexto de JI, no âmbito de uma atividade de expressão musical, também

neste caso apenas com uma criança do grupo (registos de avaliação da planificação de 4 de março, anexo L), mostrando relutância bastante forte em participar na atividade. Crockenberg & Litman (1990), citados por Katz & Mc Clellan (2006), referem que este tipo de comportamentos de oposição podem estar relacionados com necessidades de autoafirmação ou provocação, referindo que a primeira evidencia um crescendo de autonomia e competência, enquanto a segunda reflete “problemas profundo relativamente à autoridade” (Katz & Mc Clellan, 2006, p.23), podendo ambas traduzir-se em comportamentos agressivos.

Existem também teorias que procuram explicar as razões que estão na base dessa agressividade por parte das crianças, sendo estas a *teoria do défice* e a *teoria do excesso* (Katz & McClellan, 2006). De acordo com a teoria do défice, as crianças tomam atitudes agressivas devido a padecerem de alguma carência a nível de conhecimento, capacidade social, controlo de impulsos ou dificuldade de expressar as suas necessidades e interesses, recorrendo à agressão para obterem o que necessitam. Já a teoria do excesso atribui a causa ao facto de as crianças poderem não conseguir moderar os seus elevados “níveis de angústia ou de agressão” (Katz & McClellan, 2006, p.29), agindo intempestivamente.

Não se pode perder de vista que muitos destes comportamentos são socialmente adquiridos por processos de modelagem durante a interação (Sem autor, 1978), tendo aqui o adulto um papel preponderante no que concerne ao desenvolvimento das crianças do ponto de vista dos *skills* sociais e da capacidade de resolução de conflitos.

Existem teorizadas um conjunto de modelos e estratégias que procuram constituir-se como ferramentas para que os profissionais de educação consigam fazer uma gestão adequada dos conflitos que emergem no contexto educativo. Katz & McClellan (2006) e Formosinho (2006) avançam com duas perspetivas segundo as quais se podem abordar estes problemas: por um lado, na ótica da prevenção e, por outro, na ótica da remediação. Contudo, defende-se que gerindo estas situações de forma preventiva, atendendo aos sinais que podem conduzir aos conflitos, e utilizando recorrentemente estratégias para que estes se vão progressivamente alterando, a parir do aumento da compreensão social da criança, é mais eficaz do que agir na ótica da remediação, a qual por vezes passas pela atribuição de uma consequência negativa à criança a qual não revela o comportamento que seria desejado, nem promove nesta uma melhoria da sua conduta (Gama et al, 2011).

3.3.1. O papel do educador na gestão de conflitos interpessoais e no desenvolvimento de competências sociais das crianças

“A autoconfiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia.”

(Hohmann & Weikart, 2011, p.62)

Um dos objetivos pedagógicos que orienta a prática do educador materializa-se em “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (ME, 1997, p.15), sendo, para tal, determinante a forma como o educador interage e organiza o ambiente educativo.

Howmann & Weikart (2011) e Formosinho (2006) chamam a atenção para a necessidade de se criar um clima de apoio orientado para a promoção de escolhas, para a partilha de poder e para a resolução de conflitos, assumindo assim o diálogo um papel de destaque na interação.

Ambos destacam especialmente a importância do educador observar cuidadosamente o grupo e cada criança em particular focando-se nas suas capacidades e talentos, valorizando a sua ação no contexto como meio de aprendizagem e colaborando com elas nas diferentes atividades desenvolvidas (estruturadas e não estruturadas). Este clima de apoio vem permitir à criança construir e consolidar de forma progressiva os alicerces fundamentais que garantem o seu bem-estar social e emocional, nomeadamente: a confiança nos pares e adultos, o que lhe permite partir à descoberta sabendo que contam com o apoio e encorajamento dos mesmos; a autonomia, que lhe vai permitir efetuar escolhas e tomar decisões, não estando sempre dependente do adulto; a iniciativa, que lhe vai permitir desenvolver uma atividade do início ao fim; a empatia, que lhe vai possibilitar uma compreensão dos sentimentos dos outros; e a autoconfiança, que a levará a reconhecer e acreditar nos seus talentos; competências estas fundamentais para que as crianças explorem e interajam de forma segura com o meio envolvente (Howmann & Weikart, 2011). Criado este ambiente estão reunidas as condições para o estabelecimento de interações sociais positivas baseadas na cooperação, no respeito, na escuta e no diálogo entre todos os agentes do contexto educativo (Formosinho, 2006).

Desta forma, tendo por base Hohmann & Weikart (2011), bem como, Lino (2006) para promover as escolhas das crianças o educador deve criar oportunidades ricas de

aprendizagem, organizando uma rotina consistente que possibilite às crianças prever o que vai acontecer e escolher o que prefere fazer e como; organizar o espaço físico com áreas de interesse devidamente demarcadas, colocando à disposição das mesmas diferentes materiais cuja exploração lhes propiciem experiências de aprendizagem ativas; estabelecer com a colaboração das crianças as regras de utilização dos espaços e materiais; “encorajar as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.580), desenvolvendo nas crianças o sentido de responsabilidade e partilha de poder. Deve também incentivar a criança expressar os seus sentimentos, reconhecendo-os, aceitando-os e conversando com elas sobre o que sentem perante as situações, sobre os problemas que surgem durante a interação, encorajando-a a criar as suas próprias soluções.

Apesar de se puderem tomar algumas medidas preventivas que permitam atenuar a frequência com que os conflitos ocorrem, não é possível porém, aboli-los por completo, nem tão pouco desejável, uma vez que os conflitos fazem parte dos processos de aprendizagem (Rinaldi, 1999). Como tal, adotando uma perspectiva de remediação (Lino, 2006), perante situações de conflito, o educador deve ser capaz de potenciá-las enquanto oportunidades de aprendizagem no domínio das competências de resolução de conflitos. Assim, deve conversar com as crianças envolvidas de forma “firme, direta e paciente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.90), mostrando-se disponível para escutar as explicações das crianças e encorajando-as a dialogar entre si sobre o problema. Para além disso, durante esse diálogo deve procurar que a criança compreenda a relação causa-efeito das suas ações, dando-lhes tempo para que estas consigam formular as suas próprias soluções.

Uma questão que se impõe prende-se com qual o momento mais apropriado para abordar de forma mais analítica os problemas que surgem no contexto educativo: se se deve fazer uma análise *à posteriori* de carácter mais individual procurando que a criança reflita sobre o seu próprio comportamento ou se, pelo contrário, deve ser feita uma abordagem no momento da ocorrência. Katz & McClellan (2006) referem que ambas as estratégias são abordagens válidas, sendo que, em contexto pré-escolar, salientam a mais-valia de se abordar o problema no momento em que este ocorre, revelando-se mais eficazes ao nível a alteração de “padrões deficientes de interação social” (Katz & McClellan, 2006, p.21).

A acrescentar aos aspetos referidos, importa não perder de vista que a criança é fruto das interações que estabelece nos diversos contextos em que se insere,

nomeadamente no educativo e no familiar, e que estes influenciam fortemente as suas representações e, por conseguinte, as suas ações, pelo que é necessário que o educador compreenda o *background* de cada criança, isto é, o seu contexto familiar, para que, perceba o significado da forma como a criança apreende, usa e recria a *herança cultural* (Ferreira, 2004) e o *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004), o que possibilitará a delineação das estratégias mais adequadas a cada caso, tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais. Para além disso, salienta-se a importância de um trabalho colaborativo entre a equipa educativa, crianças, famílias e outros profissionais envolvidos no processo, para a promoção do seu desenvolvimento pessoal e social da criança, principalmente no que respeita à tomada de consciência de si e do outro (ME, 1997; Katz & McClellan, 2006).

3.4. Contributos da rotina diária para o desenvolvimento das competências sociais

“A compreensão social e as *skills* sociais...são adquiridas principalmente através de situações de «dar e receber», no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas”.

(Katz & McClellan, 2006, p.19)

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária permite uma organização do tempo de forma a oferecer às crianças um conjunto de experiências diversificadas de aprendizagem, que ocorrem de acordo com uma determinada estruturação, permitindo assim à criança diferenciar os momentos do dia e, à medida que se vai familiarizando com os mesmos, poder prevêê-los e antecipá-los. Por outras palavras, a rotina diária proporciona uma organização social que pauta as interações que nela ocorrem. É através desta rotina que é trazido para o contexto de cada grupo o sentido de comunidade, pertença a um todo, onde existe partilha de vivências, aprendizagens, expectativas, sentimentos e também de controlo e poder, já que todos os intervenientes têm voz ativa no processo. A rotina de um grupo deve organizar-se tendo por base aquilo que o educador percebe ser os interesses e necessidades do mesmo, tendo em vista proporcionar-lhe um “ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2011, p.225), no qual as crianças tenham oportunidade de vivenciar um conjunto de experiências diversificadas e integradas que

culminem em momentos prazerosos de aprendizagem, quer através de atividades estruturadas como não estruturadas (atividades livre e/ou brincar). Desta forma, para além dos tempos de transição, higiene e alimentação, a rotina deve contemplar: momentos de grande grupo, para partilha de vivências ou atividades como por exemplo, leitura de histórias, canto e dança; momentos de pequenos grupos, dedicados à exploração e experimentação de materiais, resolução de problemas e novas descobertas relacionadas com interesses de um grupo de crianças em particular; e momentos de brincadeira, quer no interior da sala, relacionadas com a exploração das áreas de interesse, como no exterior, consistindo este no tempo de recreio para brincadeira livre (no sentido de não condicionada por objetos ou áreas específicas).

Não pretendendo desvalorizar o trabalho em grande grupo, uma vez que este é bastante importante do ponto de vista da socialização, no que respeita à criação de um sentimento de pertença, de comunidade, à partilha de vivências e à união em prol de objetivos comuns, fundamentais para a criação de um clima securizante e de bem-estar para as crianças e adultos (Hohmann & Weikart, 2011), considero que os momentos dedicados ao trabalho em pequenos grupos e ao tempo de brincadeira revelam-se cruciais para o desenvolvimento da compreensão social e de *skills* de interação (Katz & McClellan, 2006).

3.4.1. O trabalho em pequenos grupos como promotor de competências sociais

“...Os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum...”
(Hohmann & Weikart, 2001, p.369)

Tomando como ponto de partida a citação apresentada, ao implicar a união em prol de uma finalidade comum, o trabalho em pequenos grupos, dinamizado numa perspetiva de “aprendizagem num clima de apoio” (Hohmann & Weikart, 2011, p.374) permite potenciar, de uma forma gradual, as competências sociais de partilha, cooperação e entajuda, não só entre pares como também entre a criança e o adulto.

Esta dinâmica de organização do grupo proporciona a cada criança “oportunidades sociais” (Hohmann & Weikart, 2001, p.370) de aprendizagem ativa, na

medida em que lhe é concedida autonomia para explorar e fazer as suas descobertas, partilhando e discutindo com os pares e adultos envolvidos o que está a fazer, havendo por parte do adulto, um papel de apoio e mediação dos processos de aprendizagens, orientando a exploração por meio de questões desafiantes (Ministério da Educação, 1997; Hohmann & Weikart, 2011). Também Rinaldi (1999), defende que a maximização da aprendizagem ocorre em atividades de pequenos grupos, devendo estes ser constituídos no máximo por cinco elementos. Nas palavras da autora, uma dinâmica de grupo superior a cinco elementos “torna-se demasiadamente complexa...para permitir que cada uma avalie e transforme o seu conhecimento e sua identidade através de um conhecimento em mudança constante sobre a identidade dos outros” (Rinaldi, 1999, p.118). A mesma autora refere ainda que quanto mais pequenas são as crianças, mais potencialidades extraem das dinâmicas de pequeno grupo, tendo do ponto de vista social como cognitivo, sobretudo em atividades realizadas a pares. Uma das razões prende-se com o facto deste tipo de dinâmica conceder à criança oportunidade de se envolver ativamente com os materiais, explorando-os à sua maneira e ao seu ritmo, de acordo com as suas escolhas e decisões, incentivando assim a sua criatividade e iniciativa, bem como estimula a capacidade de observação, experimentação dos objetos com base nas suas ideias e nas dos pares e/ou adultos, o que por conseguinte, promove um desenvolvimento de competência ao nível da resolução de problemas com os quais se vai deparar durante essa exploração (Hohmann & Weikart, 2011; Rinaldi, 1999).

Ao se formar pequenos grupos para realizarem as diversas atividades, com base na livre escolha da criança em função dos seus interesses (Katz & Chard, 2009), não só relativas à atividade a realizar como também ao longo da própria atividade (dando sugestões de como a realizar, com que materiais, com que técnicas), esta estará intrinsecamente motivada e empenhada para a realização da mesma, o que, por sua vez, terá impacto ao nível dos próprios comportamentos, uma vez que estas estarão mais envolvidas e satisfeitas com a atividade, apresentando, por isso, níveis de ansiedade ou tensão baixos, estando por conseguinte mais tolerantes às situações (Laevers, 2005; Lino, 2014; Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Lino (2014) “...a escolha é uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social. A escolha requer que a criança pense nas diferenças e semelhanças das alternativas que se lhe apresentam.” (Lino, 2014, p.139). Para além disso, ao desenvolver atividades em pequenos grupos, assente na livre escolha da criança, valoriza-se também assim o interesse e a voz da criança, bem como a sua

iniciativa, o que torna este momento para si mais enriquecedor e significativo do ponto de vista da aprendizagem. A questão do significado tem ainda uma maior expressão, a meu ver, quando se trata de grupos heterogêneos em termos de idades, como é o caso do grupo do contexto de JI, o que nos indica que em função da faixa etária em que a criança se encontra esta terá um determinado padrão de desenvolvimento esperado (ME, 1997) que vai influenciar aquilo que são os seus interesses, curiosidades, questões e compreensão face ao que as rodeia, pelo que nem todas as situações serão inteligíveis a todas as crianças no mesmo momento.

Tal facto remete-nos para um outro benefícios do trabalho em pequenos grupos relacionado com a diferenciação pedagógica, na medida em que o educador, ao desenvolver uma atividade específica com um grupo mais restrito, tem a possibilidade de observar, interagir e aprender mais sobre cada uma das crianças, tendo uma maior perceção das competências que estas já adquiriram e daquilo em que ainda necessitam do apoio do adulto, aspetos que são extramente importantes aferir para se ajustar o tipo de atividades proporcionadas e o tipo de apoio que as crianças necessitam no decorrer das mesmas (Hohmann & Weikart, 2011). Tal observação vai permitir assim diferenciar o processo de aprendizagem em função dos interesses e padrões de desenvolvimento das crianças, expondo-as a situações suficientemente desafiadoras, mas passíveis de serem alcançadas com sucesso, trabalhando assim ao nível da ZDP (Vygotsky, 2011) e estimulando assim uma motivação intrínseca pela aprendizagem (ME, 1997). Explicitando, motivação é o impulso para agir em prol de determinado objetivo, sendo intrínseco quando parte do interesse do próprio, da sua curiosidade ou satisfação em aprender determinado conteúdo que considera útil, tirando assim partido da tarefa e divertindo-se com a realização da mesma (Marchesi, 2006).

Do exposto, é de salientar ainda que esta dinâmica de organização do grupo em pequenos grupos materializa-se numa oportunidade para as crianças desenvolverem competências ao nível das relações interpessoais na medida em que a construção do conhecimento é feita a partir das interações com os restantes elementos que integram o grupo, assentes no diálogo e na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2014). Relacionando com a prática desenvolvida nos contextos de intervenção, com especial ênfase para o contexto de JI, uma vez que é sobretudo sobre ele que incide a problemática, considero importante ressaltar a metodologia de trabalho de projeto como uma mais-valia enquanto promotora de competências sociais (Katz e Chard, 2009). A partir da promoção de uma aprendizagem partilhada e construída em

grupo, característica deste metodologia, é possível contribuir para o desenvolvimento de competências sociais na medida em que a criança aprende a relacionar-se e a interagir com os seus pares numa perspetiva de resolução de problemas, sabendo ouvir o outro, partilhando com os pares as suas ideias, conversando para chegar a um consenso entre todos e, desta forma, mobilizar direitos e deveres para com o grupo, tomando “consciência de si e do outro” (ME,1997,p.52).

3.4.2 Os momentos de brincadeira como promotores de competências sociais

“Brincar é sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos.”

(Ferreira, 2004, p.202).

A importância do brincar na educação de infância é uma temática que tem vindo a ser amplamente discutida na atualidade devido à dicotomia de perspetivas existentes sobre esta matéria: por um lado brincar enquanto atividade secundária que a criança poderá desempenhar após terminar o seu “trabalho” (relacionado com uma atividade estruturada) ou, por outro lado brincar enquanto atividade primordial para a construção de aprendizagens (Moyles, 2002).

Conforme se pode depreender da citação acima, de acordo com a perspetiva de Ferreira (2004), brincar é uma forma privilegiada das crianças se expressarem, interpretarem o mundo que as rodeia, interagirem com ele e com os outros, reproduzindo papéis sociais. A mesma autora afirma que brincar pode ser também definido como o ato de criar, sentir e pensar, em que a criança é capaz de assumir por momentos papéis diferentes do seu, que conhece do seu contexto de vida, representando emoções que fazem parte do seu quotidiano e utilizando objetos atribuindo-lhes uma funcionalidade diferente da real (Ferra, 2013). Como tal, é compreensível que brincar constitui um meio de aprendizagem por excelência, pois, permitindo à criança explorar o seu imaginário e criar situações novas, para além das que reproduz (Kyshimoto, 2000; Moyles, 2002; Ferreira, 2004), constituindo assim um momento em que a criança se vê desafiada a procurar responder no momento a

situações desconhecidas, explorando as suas próprias potencialidades e limitações. Por esta razão é que o ato de brincar está bastante associado “ao desenvolvimento e maturação gerais” (Moyles, 2002, p.21). De salientar que é também através do brincar que a criança expressa um conjunto de regras que interiorizou relacionadas com a própria temática da brincadeira (Kishimoto, 2000).

Por outro lado, Moyles defende que durante as suas brincadeiras as criança vão construindo progressivamente o seu sentido de autonomia, uma vez que é uma atividade sobre a qual elas é que detém o controlo, contrariamente à maior parte das atividades que desenvolvem. Este assumir de controlo é visível na forma como as crianças conduzem as próprias brincadeiras, de acordo com uma determinada intencionalidade que elas próprias definem e que se materializa numa extensão dos seus desejos (Moyles, 2002). Por essa mesma razão, alguns autores referem que funciona por vezes como uma fuga ao real para libertação das pressões do meio, que, pelo facto de serem realizadas com prazer e diversão, proporcionam elevados níveis de envolvimento e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) e criam uma relação positiva com a os ambientes educativos e a aprendizagem (Moyles, 2022), pelo que estes momentos não devem ser menosprezados pelos educadores, devendo estes considerar a brincadeira como um meio para a aprendizagem em que a criança aprende a aprender brincando.

A brincadeira envolve a criança num ambiente de ludicidade promotor do seu interesse, motivação e concentração. Desempenha também um papel fundamental no desenvolvimento da autoconfiança na medida em que, ao estar sob o controlo das várias crianças que nela participam, implica a necessidade que estas estabeleçam entre si uma cooperação e entendimento, o que, por sua vez, promove uma maior capacidade empática e de tolerância face aos pares, bem como respeito por perspetivas diferentes (Moyles, 2002). Piers e Landau, citados por Moyles (2002), corroboram também este ponto de vista, acrescentando que durante as interações que se sucedem ao longo dos momentos de brincadeira cada criança envolvida “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocional, e...sentimentos de alegria e prazer.” (Moyles, 2002, p.21). Por conseguinte, ao contribuir para a estimulação das competências enunciadas compreende-se que promova na criança de forma gradual uma maior capacidade de solucionar os conflitos que vão surgindo durante as interações sociais (Moyles, 2002, p.20).

Do exposto, pode afirmar-se que brincar é uma das características, ou até

propósitos, privilegiados da infância, pois contribui fortemente para o desenvolvimento cognitivo, socio-emocional da criança (Ferra, 2013). E, partindo das palavras de Saint-Exupéry (2001), “todas as pessoas as pessoas crescidas já foram crianças.” (Saint-Exupéry, 2011, p.5), pelo que, cabe por isso ao adulto compreender essas necessidades e, acima de tudo, perceber o brincar como prática educativa, isto é, momento de aprendizagem, proporcionando às crianças momentos diversos de brincadeira, tanto de um cariz mais livre, deixando espaço para que a criança explore livremente as brincadeiras, como de um cariz mais estruturado, recorrendo à ludicidade, à sua capacidade de imaginação e de ser novamente criança para criar momentos de aprendizagem significativos e prazerosos. É também que essa valorização da brincadeira por parte do adulto seja visível não só em termos de organização do tempo, mas também de forma mais concreta, através da sua própria participação e envolvimento nas brincadeiras das crianças, deixando, contudo, que sejam estas últimas a assumir o controlo da mesma (Moyles, 2002).

CAPÍTULO 4 - ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO

A investigação levada a cabo durante a PPS insere-se num paradigma qualitativo, seguindo uma abordagem de cariz descritivo (Bogdan & Biklen, 1994), com vista a uma melhor compreensão dos contextos educativos, bem como das dinâmicas dos grupos em questão e respetivas equipas educativas (Hortas, Campos, Martins, Cruz, Vohlgemuth, 2014). De referir que a investigação, sendo qualitativa, tem como fonte direta de informação o contexto em que esta decorre, pelo que os dados recolhidos são analisados de forma indutiva pelo investigador (Bogdan & Biklen, 1994), tendo particular importância os processos (em detrimento dos resultados), bem como a perspectiva dos próprios sujeitos de investigação, ou seja, dar voz às crianças, procurando perceber os seus significados, isto é, “aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas vivências e o modo como *e/les* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51). O trabalho desenvolvido insere-se numa perspectiva de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), correspondendo esta ao estudo dos contextos de observação com vista a melhorar as práticas que nele ocorrem através de um plano de intervenção ajustado às circunstâncias e às necessidades e potencialidades aferidas em cada contexto, tratando-se, por isso, de um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes

reajustes” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Como tal, adotei uma postura reflexiva, desenvolvendo uma análise do contexto educativo de forma a compreender a natureza dos problemas que nele ocorriam, relacionados com situações frequentes de conflitos entre pares e entre criança-adulto, tendo em vista a elaboração posterior de estratégias de ação ajustadas às circunstâncias e às necessidades e potencialidades aferidas em cada contexto, que possibilitassem uma melhoria das práticas e contribuíssem assim para a atenuação do problema (Ponte, 2002; Máximo-Esteves, 2008). Para além disso, planifiquei as minhas ações de forma flexível e agindo em conformidade com as necessidades e interesses dos grupos de crianças em questão, partindo de uma atitude crítica e reflexiva, não só sobre as observações, mas também sobre a minha própria intervenção e o impacto que esta tinha nos grupos, partilhando pontos de vista com todos os elementos da equipa (Máximo-Esteves, 2008). De salientar que, no caso concreto desta investigação, não foram completados todos os processos que uma investigação-ação implica, uma vez que se impuseram alguns constrangimentos, sobretudo temporais, os quais invalidaram a realização dos vários momentos de avaliação do impacto das estratégias, necessários para aferir de forma mais concreta a evolução do grupo, tendo sido feita apenas uma avaliação diagnóstica aquando da caracterização do contexto e uma final. Para além disso, o pouco tempo de intervenção não permite verificar uma evolução significativa, já que estamos a falar de mudanças comportamentais.

Com vista à recolha de dados para a intervenção, as técnicas e instrumentos de privilegiados foram os seguintes: a observação direta participante, uma vez que estava inserida nos contextos de investigação e em interação com os grupos (Hortas et al, 2014; Queirós & Rodrigues, 2006); o registo de notas de campo (NC) e incidentes críticos (IC); a consulta de documentos internos⁷ de cada um dos contextos; bem como o registo fotográfico de atividades desenvolvidas (Queirós & Rodrigues, 2006). Saliento também que o diário de sala (Niza, 1998), nomeadamente os registos da coluna do “Não Gostei”, na qual se registam os enunciados das crianças, neste caso, relativos a comportamentos desadequados que estas tiveram para com um par ou adulto, constituiu uma fonte de informação importante que permitiu evidenciar o pequeno grupo de crianças com as quais recorrentemente surgiam situações de conflito. Para além disso, ressalvo as conversas informais com as educadoras cooperantes e equipas

⁷ Ver Referências, p. 62.

educativas dos dois contextos, as quais vieram reforçar os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos referidos.

Os dados recolhidos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), a qual se materializa numa análise qualitativa de incidências (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2009), isto é, dos registos escritos constantes do diário de sala, das NP e dos incidentes críticos, bem como dos registos gráficos feitos pelas crianças sobre as atividades. A informação recolhida foi analisada e organizada em função dos aspetos comuns, procedendo a uma análise categorial, a qual corresponde à categorização da informação por unidades de registo (Bardin, 2009), permitindo assim perceber a categoria com maior incidência e melhor adequar as estratégias de ação.

Importa salientar que ao longo da PPS, a minha intervenção teve por base os princípios consagrados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, s.d.), nomeadamente a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito para com todos os agentes educativos envolvidos (as crianças, as famílias, a equipa educativa e a comunidade envolvente). Em consonância com os mesmos, encontram-se os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças defendidos por Soares (citado por Tomás, 2011), os quais também pautaram a minha ação, em especial: a valorização das intervenções dos agentes co-participantes (Soares 2005, citado por Tomás, 2011) (NC de 9 de março e 7 de abril, anexo D), o desenvolvimento e implementação gradual de novas formas de trabalho significativas para o grupo e que vão ao encontro da problemática (e.g. trabalho em pequenos grupos e mais momentos de exploração das áreas), a garantia da confidencialidade e privacidade dos dados, especificamente no que respeita ao registo fotográfico, aos nomes utilizados para designar os agentes educativos (crianças e adultos), o respeito pela privacidade de cada criança concedendo-lhe autonomia para decidir participar ou não nas atividades, respeitando o seu ritmo próprio (NC de 27 de janeiro, anexo B, e NC de 21 de abril, anexo D).

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

5.1. Identificação das intenções para a ação

Considerada a problemática identificada no contexto de Creche, respeitante aos constantes comportamentos de oposição e desafio revelados por uma criança face à

minha pessoa, a minha intervenção no contexto implicou que desenvolvesse um trabalho mais individualizado com esta criança em particular, para que esta fosse gradualmente reconhecendo o meu papel de adulto no seio da equipa educativa.

Contudo, neste capítulo focar-me-ei especialmente no contexto de JI, uma vez que a problemática se verificou ao nível do grupo em geral, carecendo por isso de uma análise mais aprofundada. Tendo por base a análise do grupo de JI evidenciada no capítulo 1, bem como a problemática identificada no capítulo 3, relacionada com o surgimento de situações frequentes de conflito entre pares e criança-adulto, na base das quais poderão estar fatores como a fragilidade ao nível das competências sociais e a própria dinâmica de grupo mais focada no trabalho em grande grupo e com pouco tempo para momentos de brincadeira, as evidências recolhidas apontaram a necessidade de desenvolver práticas de intervenção pedagógicas que viessem responder diretamente aos problemas identificados e que permitissem contribuir para uma melhoria progressiva do ambiente de aprendizagem e do clima de grupo.

Desta forma, sustentando-me na minha análise do contexto, bem como no corpo teórico desenvolvido, a principal intencionalidade da minha intervenção, definida na ótica do educador, materializou-se em contribuir para a redução das situações de conflitos através da estimulação das competências sociais e da reorganização da rotina do grupo, nomeadamente, a partir do trabalho em pequenos grupos e do aumento dos momentos de brincadeira. Para tal, foi necessário delinear um conjunto de finalidades mais específicas que permitissem desenvolver um trabalho continuado ao nível das competências sociais, *i.e.*, da compreensão social e dos *skills* de interação (Katz & McClellan, 2006), sendo estes: a) *contribuir para a promoção de um ambiente de apoio à aprendizagem ativa*; b) *estimular o desenvolvimento de competências sociais interrelacionais, como o respeito por si e pelo outro, a partilha e a cooperação entre pares e criança-adulto*; c) *fomentar a autonomia das crianças através da livre escolha*; e d) *promover o diálogo como meio de resolução de conflitos*. Transpondo tais intencionalidades para a ótica da criança, ao longo da minha prática procurei agir intencionalmente de forma que estas sejam capazes de: a) *desenvolver uma atitude positiva face à aprendizagem, revelando bem-estar e envolvimento nas atividades*; b) *respeitar, partilhar e cooperar com os pares e adultos durante as interações*; c) *fazer escolhas e tomar decisões acerca das atividades em que querem participar*; d) *recorrer ao diálogo como forma de resolver problemas, em detrimento de comportamentos agressivos*.

De salientar que, apesar do foco da intervenção ser o desenvolvimento de competências sociais, ao longo da minha prática tive a preocupação de proporcionar momentos de aprendizagens diversificadas, abordando os diversos domínios do saber numa perspetiva integrada, nomeadamente, a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo (ME, 1997). Ressalvo que, para tal, contribuiu significativamente o projeto desenvolvido com o grupo relativo a uma curiosidade por eles levantada sobre “De onde vem a água?” (anexo M). Através da implementação deste projeto, procurei valorizar e mobilizar as duas áreas do conhecimento onde o grupo revelava maior domínio, nomeadamente Conhecimento do Mundo e Expressão Plástica, para, a partir delas, potenciar o desenvolvimento de competências nas áreas de maior fragilidade, sendo estas a Formação Pessoal e Social e a Linguagem.

5.2. Estratégias de intervenção

A nível do contexto de Creche, apesar dos incidentes críticos que informaram a problemática serem respeitantes apenas a uma criança, considero importante referir neste ponto as estratégias usadas para fazer face ao problema. Recordo que este estava relacionado com comportamentos de oposição e provocação por parte de uma criança em relação a mim, decorrendo essencialmente nos momentos da refeição e da sesta. Para contornar esta situação e conseguir que a criança reconhecesse a minha autoridade enquanto membro da equipa educativa de sala as estratégias utilizadas passaram pela adoção de uma atitude de firmeza seriedade e assertividade, a qual mantinha para com a criança mas também no grande grupo de forma a ter uma postura coerente perante todos, evitando que a criança percecionasse o meu comportamento como pessoal, apenas dirigido a si. Nos momentos da hora da sesta, que eram os mais críticos (e.g. a criança levantava-se, ficando sentada na cama ou fazendo “acrobacias”, atirava com os lençóis, olhava para mim sorrindo com expressão desafiadora), a estratégia de ação passou pela contenção através do toque como forma de acalmar a criança e diminuir os seus níveis de excitabilidade. Contudo, comecei a verificar que este tipo de comportamentos era uma forma de a criança chamar a minha atenção e me ter perto de si, pelo que adotei uma nova estratégia que se baseou em ignorar certos comportamentos para que a criança visse que não tinham impacto, não eram

valorizados, não implicavam uma reação da minha parte (que era o que a criança pretendia) e, desta forma, conseguir que esta fosse diminuindo esses mesmos comportamentos. Quando comecei a verificar uma mudança de atitude da criança face à minha pessoa, mostrando que já reconhecia em mim autoridade e já não oferecia tanta resistência, adotei estratégias assentes no reforço positivo dos comportamentos adequados e do reconhecimento das competências da criança, através do estabelecimento de uma relação mais afetiva pautada pelo diálogo, gestos de carinho e atenção.

Focando-me agora no contexto de JI, tendo em conta o referencial teórico mobilizado, acredito que ambientes educativos onde surgem recorrentemente situações de conflitos poderão beneficiar destes dois momentos, trabalho em pequenos grupos e momentos de brincadeira, enquanto estratégias de gestão de conflitos interrelacionais, fazendo-os ocorrer de forma simultânea, o que implica conceder espaço de decisão e liberdade de escolha à criança.

A minha ação pedagógica sustentou-se assim em metodologias participativas, concebendo a criança enquanto elemento ativo na construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências, centrando-me sobretudo em quatro eixos fundamentais: liberdade de escolha, trabalho em pequenos grupos, aumento do tempo de brincadeira e diálogo.

No que concerne à liberdade de escolha, procurei sempre dar voz às crianças, incentivando-as a tomar as suas decisões relativamente ao tipo de atividade que queriam desenvolver (estruturada ou não estruturada), ao modo como a iam desenvolver, bem como liberdade para entrarem ou abandonarem a atividade em função do interesse, pois acredito que crianças interessadas retiram mais significado do que estão a fazer, pelo simples facto de ser um momento que lhes confere alegria e bem-estar (Moyles, 2002). Ilustrando com exemplos da prática, procurei atender à voz das crianças aquando da planificação das atividades, questionando-as sobre o que gostariam de fazer, planeando conjuntamente com as mesmas as atividades semanalmente nas reuniões de conselho (NC2 de 9 de março, anexo D). Para além disso, antes de se iniciar alguma atividade mais estruturada questionei sempre cada criança sobre qual o tipo de atividade que queria realizar, podendo esta optar por atividades mais estruturadas ou então pela exploração livre das áreas de interesse, ou seja, pela brincadeira. Durante as atividades elaboradas, por exemplo, a construção da maquete sobre o ciclo da água, no âmbito do projeto “De onde vem a água?” (anexo M),

as próprias crianças é que sugeriam os materiais a utilizar para fazer os vários elementos e como os dispor na maquete, estimulando assim a sua capacidade criativa. Reforço novamente a questão da liberdade para entrar ou abandonar determinada atividade, pois considero que determinado momento só terá significado para a criança e constituirá uma real aprendizagem se esta estiver interessada e envolvida na mesma, caso contrário a criança não tira partido da atividade, seja ela estruturada ou não estruturada. No fundo, isto reflete o respeito do adulto pelos sentimentos da criança (Katz & McClellan, 2006). Esta situação ocorreu algumas vezes durante a intervenção, sendo alguns exemplos a atividade de elaboração das marionetas de sombras chinesas da história dos três porquinhos, bem como a experiência da solidificação, atividades que se iniciaram com um pequeno grupo de crianças aos quais se juntaram outras que demonstraram interesse já no decurso da mesma (NC1 de 9 de março e de 21 de abril, anexo D).

Por outro lado, coloquei a tónica na elaboração de atividades em pequenos grupos por considerar que “proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.371), para além de que dá possibilidade ao educador para observar cada criança, atendendo às suas especificidades, e interagir de uma forma mais ajustada às necessidades das mesmas. Ilustrando esta situação, a atividade da construção progressiva da maquete, elaborada no âmbito do projeto “De onde vem a água?”, espelha isso mesmo, uma vez que as crianças tiveram oportunidade de pensar e manipular livremente os materiais que poderiam usar para reproduzir os elementos a constar da maquete (sol, nuvens, rio, entre outros), procurando adaptá-los ao que queriam representar, sendo elas a fazer sugestões sobre como poderiam construir as árvores, por exemplo, desde a copa ao tronco (reflexão da atividade no ponto 2.2 do anexo L), entre muitas outras, espelham esta dinâmica de pequenos grupos em que cada criança desenvolvia uma tarefa por si escolhida em função do que era necessário fazer (e.g. recorte, colagem, pintura, construção de elementos, como árvores, entre outros), e como sentia um maior apoio por parte do adulto, ganhava pré-disposição para aceitar novos desafios, executando tarefas com um maior grau de dificuldade para si, nas quais foi adquirindo mais competência gradualmente (e.g. respeito pela linha de contorno no recorte e pintura).

Para além disso, concedi mais espaço na própria rotina diária para as crianças brincarem, principalmente nas áreas de interesse da sala, momentos estes que ocorriam

em simultâneo com o trabalho em pequeno grupo. Desta forma, cabia à criança decidir se naquele momento queria realizar uma atividade mais estruturada ou se preferia ir brincar para as áreas. Esta estratégia foi suportada pelas evidências apresentadas no referencial teórico explicitado no ponto 3.2.3.2, que dão conta do importante papel da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem, construída pela própria criança, bem como para o desenvolvimento de competências sociais de interação (Moyles, 2002; Kishimoto, 2000).

Considerarei importante criar na rotina espaço para estes dois momentos [trabalho em pequeno grupo e brincadeira], fazendo coexistir o tempo de brincadeira com atividades mais estruturadas em pequenos grupos, articulando assim estes dois tipos de situações com base na escolha livre da criança, ou seja, as diversas áreas de interesse (Hohmann & Weikart, 2011) estão disponíveis, assim como as atividades estruturadas a realizar, devendo ser concedida à criança a possibilidade de escolher o que prefere fazer. Considero importante ressaltar que a questão da escolha concedida à criança, reflete o respeito do adulto face aos sentimentos da mesma, facto que promove o seu bem-estar e autoconfiança, gradualmente torna a criança mais disponível para atividades novas ou anteriormente excluídas por esta (Katz & McClellan, 2006). O que está aqui em causa é também contribuir para que a criança desenvolva uma motivação intrínseca (Marchesi, 2006) para a aprendizagem, e para tal, há que, acima de tudo, garantir o seu bem-estar.

Considerando ainda as dificuldades ao nível de *skills* de interação (Katz e McClellan, 2006) apresentadas pelo grupo, a minha ação pedagógica foi também pautada por uma postura de resolução de conflitos, implementando estratégias baseadas no diálogo, abordando as situações com os seus intervenientes no momento em que ocorreram, de forma a fomentar nestes uma maior capacidade de expressar os seus sentimentos face ao problema e face ao par, refletir sobre as suas ações, e as consequências que provocam, bem como, procurar encontrar conjuntamente soluções para os problemas (Epstein, 2003; Lino, 2006; Hohmann & Weikart, 2011; Katz & McClellan (2006).

No que respeita ao ambiente educativo, em função desta nova dinâmica criada no grupo, senti necessidade de reorganizar o espaço da sala (anexo M, ponto 3.2.) tendo em vista uma maximização do mesmo para a mobilidade das crianças e para uma supervisão de todas as áreas por parte dos adultos em sala, bem como a organização das áreas de interesse pela sua tipologia, de forma que não se perturbem mutuamente

(Laevers, 2005) e que potenciem a brincadeira e a exploração por parte da criança. Esta reorganização atendeu aos fatores contextuais apresentados por Laevers (2005) que determinam o envolvimento e bem-estar da criança no contexto educativo. Desta forma, organizei o espaço da sala de forma que as suas diversas áreas (a área do jogo simbólico, a área da garagem e construções, a área dos desenhos e atividades orientadas, a área da matemática e da escrita, a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca e a área da plástica) estivessem distribuídas ao longo do perímetro da sala, e organizadas de forma a potenciar a complementaridade entre elas. A disposição das áreas teve em vista favorecer a livre circulação das crianças, bem como proporcionar mais espaço para cada uma das áreas e para as respetivas brincadeiras. Esta modificação veio tornar a sala mais ampla e agradável à vista dos adultos e das crianças, bem como favorecer a supervisão geral do espaço por parte dos adultos (Hohmann & Weikart, 2011). Para além disso foi também criada uma nova área, no âmbito do projeto “De onde vem a água?” (anexos F e G do anexo M, especificamente: planificação de 7 de abril e figura 1 do anexo G, respetivamente) cujo potencial de aprendizagem permite que esta área prevaleça mesmo após o fim do projeto.

Ao nível do trabalho com a equipa educativa e com as famílias, procurei desenvolver com ambos os agentes um trabalho colaborativo colocando a tónica num diálogo aberto e constante, uma vez que conforme refere a literatura “O trabalho em equipa entre adultos...cria um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças...” (Hohmann & Weikart, 2011, p.128). Relativamente à equipa educativa a minha estratégia passou por me integrar na sua dinâmica e estabelecer com os vários elementos uma relação de proximidade e confiança através da cooperação e da partilha de ideias pontos de vista e reflexão conjunta sobre o contexto e a prática, de forma que a minha intervenção fosse coerente com a da equipa no que respeita aos valores defendidos, procurando assim contribuir para a construção de um clima de apoio securizante para o grupo de crianças. Para tal, tive a preocupação de estabelecer reuniões regulares com a equipa de sala, que ocorriam semanalmente, bem como sempre que havia oportunidade, conversas informais sobre o grupo e a minha intervenção de forma a melhorar a minha prática, mostrando-me também disponível para colaborar nos projetos que envolviam toda a equipa do JI.

No que respeita às famílias, procurei sempre uma aproximação através do diálogo e do envolvimento nas atividades desenvolvidas. Ressalvo que o maior envolvimento e aproximação deu-se através da elaboração do projeto “De onde vem a

água?”, o qual, pela metodologia de trabalho de projeto e procedimentos a esta associados, se veio a revelar uma mais-valia para a dinâmica no grupo na medida em que é promotora de uma aprendizagem partilhada e construída em grupo, com a colaboração dos vários agentes educativos. Desta forma, emergiu como metodologia privilegiada para contribuir para o desenvolvimento de competências sociais na medida em que a criança aprende a relacionar-se e a interagir com os seus pares numa perspetiva de resolução de problemas, sabendo ouvir o outro, partilhando com os pares as suas ideias, conversando para chegar a um consenso entre todos e, desta forma, mobilizar direitos e deveres para com o grupo, tomando “consciência de si e do outro” (ME,1997,p.52).

5.3. Análise dos dados recolhidos / Avaliação da intervenção educativa

Em função da problemática identificada, e refiro-me neste ponto apenas ao contexto de JI, pois foi neste que a problemática foi analisada de forma mais aprofundada e trabalhada de acordo com um plano de intervenção definido para o efeito, foram assim recolhidos um conjunto de evidências através de diversas técnicas e instrumentos, conforme referido no capítulo 4, com particular relevância para os registos de incidentes críticos e os registos do diário feito em sala, nomeadamente das colunas do gostei e não gostei. Para a análise das evidências recolhidas foi privilegiada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009) a qual permitiu organizar toda a informação em função de vários critérios que sobressaíram das próprias evidências. Assim, será apresentada em seguida uma análise descritiva dos registos, acompanhada de uma interpretação pessoal dos mesmos à luz do contexto em análise (JI), das observações e dados recolhidos, bem como, do corpo teórico mobilizado, a qual me permitirá organizar a informação em categorias de análise (Bardin, 1999). Em seguida, procederei a uma análise centrada no quotidiano da sala e nas estratégias de intervenção utilizadas para mediar as situações de conflito. Por fim, e considerando a importância de dar voz à criança neste processo avaliativo, apresento também uma análise sobre os registos diários das colunas do “gostei” e do “não gostei” (Niza, 1998), sendo que a partir dos registos do “gostei” procurarei verificar através dos enunciados das crianças se as suas ações foram refletindo de forma progressiva uma aquisição de competências sociais e

skill de interação e, a partir dos registos do “não gostei” poderei tecer algumas considerações acerca da consciência e capacidade reflexiva da criança relativamente às suas ações para com os pares e adultos. Ressalvo que esta última análise é possível uma vez que a educadora adotou como estratégia que nesta coluna as crianças registassem os comportamentos negativos que tinham tido para com os outros ao longo do dia, de forma a promover nelas capacidade introspetiva e reflexiva e de contornar situações de conflitos que se geravam durante o diário por meio das “queixinhas” (PCT, 2014/15).

Tomando como referência as evidências dispostas no anexo N2, chamo a atenção para o facto de, apesar das semanas 1, 2, 4 e 5 não estarem representadas este facto justifica-se unicamente pela dificuldade inicial sentida em gerir o grupo e mediar as situações ocorridas e em simultâneo fazer o registo das ocorrências. Como estas eram em grande número tornava-se difícil lembrá-las *à posteriori*.

Das evidências recolhidas verifica-se que, por norma, ocorria mais do que um incidente crítico por dia. À primeira leitura destes registos é possível identificar um pequeno grupo de crianças envolvidas nas situações de conflito registadas, na posição de geradores de conflito, sendo estas: G, Mt, LG, Sd, D, N, BS, RS, e RM (tabela O10, anexo O). Após contagem das ocorrências, verifica-se que deste grupo de crianças mencionadas, Sd, D, Mt e N são os elementos que mais vezes originam situações de conflito, o que se verificou na prática. Por sua vez, a partir das evidências consegue-se também aferir que os conflitos sucedem-se maioritariamente entre pares (tabela O11, anexo O) e que, no que respeita a conflitos entre criança adulto, o maior número de incidentes críticos ocorreu com Sd (tabela O12, anexo O).

Apresentados estes dados, e classificando-os de acordo com o critério da qualidade das interações (Hohmann & Weikart, 2011), verificamos assim que a maior parte das evidências recolhidas apontam para uma expressão significativa das interações negativas (conflitos) entre pares e criança-adulto, quando comparadas com as positivas (comportamentos adequados ou reveladores de competências sociais), que são apenas 3, dos quais saliento uma situação que ocorreu entre N e D, durante uma atividade não estruturada em grande grupo, relacionada com dança livre em que estas duas crianças chocaram acidentalmente mas, contrariamente ao que era frequente, pediram desculpas mutuamente e não entraram em conflito (IC4 de 24 de abril, anexo N2. Para além disso, as evidências permitem ainda aferir sobre alguns aspetos que considero importantes analisar, sendo eles: os motivos que estiveram na base do

surgimento dos conflitos, as tipologias do comportamento que os caracterizaram, bem como os momentos da rotina em que estes conflitos se verificavam com maior frequência.

No que respeita aos motivos que estiveram na base dos conflitos, conforme se pode verificar na tabela 1, através da análise dos incidentes críticos foi possível organizá-los em seis categorias distintas, sendo elas: A) Uso de linguagem desadequada (verbal e/ou não-verbal); B) Partilha; C) Oposição/repreensão do adulto; D) Obtenção de atenção dos pares e /ou adultos; E) Necessidade de pertença a um grupo; e F) Necessidade de liderança e afirmação. Para além disso, sustentando-me no corpo teórico mobilizado no capítulo 3, nomeadamente em Selman (1980) e Lino (2006), em cada uma das categorias foi possível distinguir diferentes tipologias de comportamento que pautaram as situações de conflito enunciadas nos registos de incidentes críticos, criando-se assim as seguintes subcategorias: Agitação (T1), Agressão verbal (T2), Agressão física (T3), Provocação (T4), Exclusão (T5), Possessão (T6), Egocentrismo (T7) e, por último, Imposição da presença (T8).

Tabela 1

Categorização dos incidentes críticos em função dos motivos que estiveram na sua origem e das tipologias de comportamento.

Categorias Motivos dos conflitos	Subcategorias Tipologia do comportamento (T)	Número de incidentes críticos	Exemplos extraídos dos Registos de Incidentes Críticos (IC) com indicação das crianças e adultos envolvidos (Anexo N2)
A Uso de linguagem adequada (verbal e/ou não-verbal)	Agitação (T1)	2	"...as crianças começavam a falar mais alto, a levantarem-se e com tendência de não responder às minhas solicitações." (IC de 16 de março)
	Agressão verbal (T2)	4	"N e BS começaram a entrar em conflito enquanto estavam na fila... utilizando expressões como "tu não mandas", "eu é que sei", "olha que levas..." (IC2 de 27 de abril)
	Agressão Física (T3)	1	"...Durante o recreio Sd andou sempre atrás de Mr a tentar apertar-lhe as bochechas, algo que sabe que ela não gosta..." (IC1 de 28 de abril)
	Provocação (T4)	1	"...Sd esteve sempre muito agitado e sempre a falar e a destabilizar o grupo, fazendo cócegas a TP..." (IC3 de 20 de maio)
B Partilha	Exclusão (T5)	2	"...G, RM e Restavam a brincar na área das garagem e construções...Fui diversas vezes interrompida por RM queixando-se de que G e R lhe tiravam os brinquedos, não o deixavam brincar e não queriam brincar com ele." (IC1 de 20 de abril)
	Possessão (T6)	4	"Mt estava com LG no balancé durante a hora do recreio...não deixavam que mais ninguém andasse no baloiço...verbalizando para a educadora que só elas é que podiam andar naquele baloiço" (IC2 de 20 de abril)
C Oposição ao/repreensão do adulto	Agressão verbal (T2)	4	"Na hora do recreio Sd não parava de perseguir AC, Mr e BL tentando apanhá-las para lhes apertar as bochechas...a educadora sentou-o referindo que iria ficar sentado sem brincar até perceber que não pode fazer aquilo às colegas. Sd reagiu com choro e atitude de revolta...e respondeu...«Quando tu fizeres anos vou-te oferecer uma prenda de rapaz p'a ver se gostas! E vou dizer à tua mãe!»" (IC de 21 de abril)
	Provocação (T4)	3	"D no recreio não quis dar a mão ao par (G) aquando da formação do comboio para o regresso à sala. Advertida pela educadora, D continuou a não dar a mão cruzando os braços..." (IC2 de 5 de maio)
D	Provocação (T4)	1	"Nos momentos d grande grupo... Sd está sempre a falar ou a tentar chamara a atenção

Obtenção da atenção dos pares e/ou adultos			dos colegas, mesmo após ser chamado a atenção por parte do adulto.” (IC1 de 24 de abril)
	Egocentrismo (T7)	2	“Hoje TN trouxe uma guitarra. Aproveitámos para durante o acolhimento explorarmos a guitarra de TN...Sd esteve o tempo todo a criticar os colegas que estavam a tocar dizendo “não é assim, tu não sabes, isso está mal, eu é que sei, quando eu for ali vão ver como é” (IC4 de 20 de maio)
E Necessidade de pertença a um grupo	Imposição da presença (T8)	2	“...TP e TN estavam lado a lado na roda de mãos dadas e Sd começou a saltar para cima deles e a tentar que largassem as mãos um do outro para ele ficar no meio de ambos...” (IC1 de 27 de abril)
	Agressão Física (T3)	2	“No jogo do lobo realizado na sessão de expressão motora, eram as únicas crianças que faltavam ser apanhadas. Quando finalmente foram apanhados reagiram muito mal. RS começou a bater nos colegas que o apanharam...” (IC1 de 7 de maio)
F Necessidade de liderança e afirmação	Agressão verbal (T2)	1	“...Sd sentou-se no banco a chorar com os braços cruzados verbalizando comportamentos de vingança ara com os colegas “vão ver quando eu for o lobo vou apanhá-los a todos e não vão conseguir fugir” (IC1 de 7 de maio)
	Egocentrismo (T7)	2	“Durante a confeção do bolo do projeto surgiram vários conflitos e tensão no grupo que eu estava a orientar e que era constituído por: N, RS, TN, Sd, CP, AC e RM. As situações críticas surgiram sobretudo com Sd e RS, mas também com N, os quais estavam extremamente ansiosos e queriam ser eles a fazer tudo relativamente à confeção do bolo. ...RS passou o tempo a dizer “e eu?” “agora sou eu”. Quando N estava com a taça a mexer o bolo, RS começou a puxar e a verbalizar num tom agressivo “agora sou eu” fazendo uma expressão facial zangada. N também mostrou alguma ansiedade dizendo “passa” enquanto a taça estava nos outros colegas. S estava sempre a mexer nos ingredientes que estavam no centro da mesa, puxando-os para si e dizendo “sou eu que ponho”. (IC de 13 de maio)

Da análise da tabela 1, verifica-se que na base da grande parte dos conflitos que surgem no seio do grupo, estes são provenientes do uso de linguagem desadequada, seja esta verbal (e.g. “tu não mandas, eu é que sei, olha que levás”, IC2 27 de abril, anexo N2), ou não-verbal (e.g. “Durante todo o momento do acolhimento Sd esteve sempre muito agitado...fazendo cócegas a TP”, IC3 20 de maio, anexo N2), contando esta categoria com 9 ocorrências, sendo que D, N e Sd foram as crianças que mais se destacaram. Como segunda categoria com maior expressão encontram-se os incidentes críticos motivados por oposição ao/repreensão do adulto, contando com 7 situações, sendo que Sd apresenta um destaque claro nestas situações. Em terceiro lugar emergem os conflitos resultantes de situações de partilha, com seis evidências nas quais Mt se destaca em maior número.

Estas evidências vão ao encontro do referencial teórico mobilizado capítulo 3, cujos autores consultados indicam precisamente que na origem dos conflitos que ocorrem no contexto educativo estão muitas vezes comportamentos de oposição ao adulto (categoria B) e recurso a linguagem verbal e não-verbal desadequada (categoria A) que revelam necessidades de autoafirmação, uma incapacidade da criança se expressar devidamente e controlar os seus impulsos, bem como, alguns problemas face à autoridade. Já as situações de [dificuldade de] partilha entre pares (categoria C) denotam uma fragilidade ao nível dos *skills* de interação (Katz & McClellan, 2006), havendo ainda um foco mais direcionado para o Eu em detrimento do outro (Lino, 2006).

Esta categorização ao nível dos motivos que conduzem aos conflitos, impõe que se analise agora a informação do ponto de vista das tipologias do comportamento que caracterizaram essas situações. Conforme se pode ver na tabela 1, a tipologia comportamental com maior expressão é a agressão verbal (T2), tendo ocorrido em 9 das 31 situações de conflito identificadas. Alguns exemplos ilustrativos são expressões como “«tu não mandas», «eu é que sei», «olha que levás!»” (IC2 27 de abril, anexo N2), “«cala-te»” (IC1 11 de maio, anexo N2). Estes dados vêm reforçar as considerações de Katz & McClellan (2006) pois deixam antever as tais necessidades de afirmação das crianças associadas à carência de *skills* de interação e à grande dificuldade de enfrentarem os problemas de forma serena, sem recorrer à agressividade. Para além disso, a criança que mais vezes origina situações de conflito (Sd) apresenta na maior parte das situações comportamentos de agressão verbal, principalmente para com os adultos, com os quais inicia uma espécie de jogo psicológico, como se de punições se tratassem, quando se vê contrariado ou repreendido. São exemplo desta questão

enunciados como “«vou dizer à tua mãe», «vou dizer ao meu pai e amanhã não venho à escola, vais ver»”, (IC2 11 de maio, anexo N2), “«vou escrever uma carta a dizer p’a ela te bater»” (IC2 18 de maio, anexo N2), frases estas dirigidas à educadora. Tais enunciados deixam antever que há uma clara falta de percepção entre as representações que a criança tem face ao papel do adulto *versus* da criança, demonstrando que concebe o adulto como um par, pelo que profere estas frases pensando que o adulto se vai sentir punido de alguma forma, tal como a criança se sentiria se as frases fossem dirigidas a si.

Com a mesma frequência de ocorrência encontram-se as tipologias T4, T6 e T7 correspondentes a Provocação, Possessão e Egocentrismo, respetivamente, o que revela que as crianças ainda estão muito centradas na sua própria pessoa, apresentando pouca consciência do outro (ME, 1997) e dificuldade de reconhecer outra perspetiva que não a sua, bem como de implementar estratégias de negociação (Lino, 2006). Por outro lado, este tipo de atitudes poderão também expressar uma necessidade de atenção por parte das crianças face aos que as rodeiam, podendo ser indicativo de algum desequilíbrio em termos emocionais provocados por aspetos inerentes ao seu contexto familiar, que, no caso da maior parte das crianças do JI são contextos desfavorecidos e de certa forma desestruturados (PCT, 2014/15). De salientar que em todas as situações a resolução do conflito implicou a intervenção do adulto, caso contrário o risco de agravamento significativo dos comportamentos era bastante elevado. Desta forma, verifica-se que as crianças deste grupo, em particular o pequeno grupo com maior incidência de situações de conflito, estão ainda muito dependentes dos adultos para enfrentar e solucionar este tipo de situações, o que, por sua vez, se revelou, na prática, na observação de comportamentos que indicavam intolerância à frustração mesmo em situações simples (e.g. BS enganou-se a escrever uma letra num desenho e começou a chorar a dizer que aquele desenho já estava estragado). As crianças revelam assim dificuldade em lidar com os seus próprios sentimentos, bem como dificuldade em procurar soluções para os problemas e desafios que enfrentam, o que as leva, por vezes, a sentirem-se frustradas ou a adotarem comportamentos de maior agressividade, verbal e/ou não-verbal, para com os outros como reflexo das suas próprias frustrações (Katz & McClellan, 2006; Lino, 2006).

Um outro dado importante é perceber quais os momentos da rotina mais propensos ao surgimento de conflitos. Assim, da leitura das evidências recolhidas foi possível organizar os dados conforme consta da tabela 2:

Tabela 2

Momentos da rotina onde ocorrem os conflitos e tipologias de comportamento (T) identificadas em cada momento.

Momentos da Rotina	Nº de incidentes críticos	Incidentes críticos	T	
Grande Grupo	Acolhimento	10	“Nos momentos de acolhimento...Sd está sempre a falar ou a tentar chamara a atenção dos colegas” (IC1 24 de abril)	T4
			“N olha fixamente para D e esta diz num tom irritado “para de olhar pra mim” e N diz “para tu, também tás a olhar, por isso também olho”.” (IC2 24 de abril)	T2
			“Mt hoje trouxe dois livros que começou a folhear de manha antes do acolhimento. Algumas crianças aproximaram-se para ver o livro mas esta não deixou...” (IC3 24 de abril)	T6
			“Mt trouxe de manha dois bonecos para a roda do acolhimento. Várias crianças pediram-lhe emprestado os bonecos para poderem ver ao que esta responde “não, são meus”.” (IC1 29 de abril)	T6
			“...D vinha muito agitada, assim como Sd, e foram ambos a correr para o mapa das presenças. Sd chegou primeiro e encostou-se ao mapa e D, que chegou logo em seguida, começou a empurra-lo, tentando encostar-se também para que Sd não conseguisse marcar a presença em primeiro lugar.” (IC1 5 de maio)	T3
			“D estava a falar mas enganou-se numa palavra, pronunciando-a de forma errada e N começou a rir e apontar o dedo para D. Esta começou a dizer “ó N para, também não gostas que eu me ria de ti!”. Esta última começou a dizer num tom austero “cala-te!”.” (IC1 20 de maio)	T2
			“...N, virando-se para ela [BS] gritou novamente “cala-te!” acrescentando “olha que levas uma chapada!”, ao que BS retorquiu “tu é que levas!”.” (IC2 20 de maio)	T2
			“...Sd esteve sempre muito agitado e sempre a falar e a destabilizar o grupo, fazendo cócegas a TP...” (IC3 20 de maio)	T4
			“Hoje TN trouxe uma guitarra. Aproveitámos para durante o acolhimento explorarmos a guitarra de TN...Sd esteve o tempo todo a criticar os colegas que estavam a tocar dizendo “não é assim, tu não sabes, isso está mal, eu é que sei, quando eu for ali vão ver como é”.” (IC4 20 de maio)	T7
			“D esteve todo o acolhimento extremamente agitada, não conseguindo estar sentada na cadeira...” (IC5 20 de maio)	T1

Transições	7	“O grupo encontrava-se muito agitado...as crianças começavam a falar mais alto, a levantarem-se e com tendência de não responder às minhas solicitações...” (IC 16 de março)	T1
		“...TP e TN estavam lado a lado na roda de mãos dadas e Sd começou a saltar para cima deles e a tentar que largassem as mãos um do outro para ele ficar no meio de ambos...” (IC1 27 de abril)	T8
		“N e BS começaram a entrar em conflito enquanto estavam na fila para irem para a camionete...utilizando expressões como “tu não mandas”, “eu é que sei”, “olha que levas”...” (IC2 27 de abril)	T2
		“Durante a hora da fruta, N começou a usar linguagem desadequada para Sd e BS gritando “cala-te” para esta última.” (IC1 11 de maio)	T2
		“Sd não consegue estar em silêncio nos momentos de grande grupo. Está sempre a falar de outros assuntos “vou dizer à tua mãe”, “vou dizer ao meu pai e amanhã não venho à escola, vais ver”.” (IC2 11 de maio)	T2
		D está sempre muito agitada falando muito alto e num tom agressivo sempre que intervém. (IC4 11 de maio)	T1
Hora do conto	1	Depois do diário...cantei...uma canção que tinha cantado antes do diário e da qual tinham gostado muito e pediram para repetir. S, que foi uma das crianças que pediu para cantar novamente a canção, passou o tempo a tapar os ouvidos com as mãos, como forma de retribuir ao adulto o desagrado que este lhe provocou...” (IC3 18 de maio)	T4
		“Durante a hora do conto, Mt quando chamada a atenção pela educadora para se sentar na cadeira respondeu “não sento”...” (IC2 29 de abril)	T4
Atividades Estruturadas	3	“No jogo do lobo realizado na sessão de expressão motora,...RS começou a bater nos colegas que o apanharam...” (IC1 7 de maio)	T2
		“RS passou o tempo a dizer “e eu?” “agora sou eu”. Quando N estava com a taça a mexer o bolo, RS começou a puxar e a verbalizar num tom agressivo “agora sou eu” fazendo uma expressão facial zangada. N também mostrou alguma ansiedade dizendo “passa” enquanto a taça estava nos outros colegas. S estava sempre a mexer nos ingredientes que estavam no centro da mesa, puxando-os para si e dizendo “sou eu que ponho”...” (IC 13 de maio)	T7
		“Sd na hora do diário disse que não tinha “não gostei”. Contudo, várias crianças chamaram a atenção para o facto de Sd se ter portado mal ao almoço, contando que T (monitora da AAAF) o tinha posto de	T2

			castigo...A educadora repreendeu-o por ter mentido no diário...Sd começou a chorar e a dizer “vou dizer à tua mãe”...“vou escrever uma carta a dizer p’a ela te bater”...” (IC2 18 de maio)	
Pequenos Grupos	Área da casa	2	“...Mt não queria brincar como os restantes elementos estavam a sugerir e disse “assim vou sair da casinha”...” (IC3 11 de maio)	T7
			“...Sd começou a chorar e a responder à assistente operacional... “vou trazer uma guitarra só minha e não te vou deixar tocar, vais ver!”...” (IC7 20 de maio)	T2
	Área da garagem	2	“...durante a exploração das áreas...G, RM e R...estavam a brincar na área das garagem e construções...Fui diversas vezes interrompida por RM queixando-se de que G e R lhe tiravam os brinquedos, não o deixavam brincar e não queriam brincar com ele...” (IC1 20 de abril)	T5
			“...G, RM e GM estavam na garagem a brincar...G e RM começaram a tirar as peças a GM, não o deixando fazer a sua construção...” (IC1 18 de maio)	T5
Recreio	Brincadeira livre	6	“Mt estava com LG no balancé...Estavam as duas a andar e...não deixavam que mais ninguém andasse no baloiço...” (IC2 20 de abril)	T6
			“Sd não parava de perseguir AC, Mr e BL tentando apanhá-las para lhes apertar as bochechas...a educadora sentou-o...Sd reagiu com choro e atitude de revolta...cruzando os braços e respondeu...“Quando tu fizeres anos vou-te oferecer uma prenda de rapaz p’a ver se gostas! E vou dizer à tua mãe!”...” (IC 21 de abril)	T2
			“Mt e LG no recreio...não queriam deixar a LS andar no baloiço, dizendo mesmo que “nós não somos amigas dela por isso não vamos deixar andar” (Mt)”...” (IC1 22 de abril)	T6 e T5
			“Durante o recreio Sd andou sempre atrás de Mr a tentar apertar-lhe as bochechas...” (IC1 28 de abril)	T4
			“TP e TN...estavam a brincar e Sd foi ter com eles e começou a interagir com eles, fazendo-lhes cócegas, puxando-os...continuou a tentar apanhá-los e a saltar ara cima deles, procurando chamar a sua atenção e incluir-se desta forma na brincadeira dos amigos.” (IC2 28 de abril)	T8
			D no recreio não quis dar a mão ao par (G)...Advertida pela educadora, D continuou a não dar a mão cruzando os braços, ao que a educadora pegou na mão da criança e juntou-a com a do par. D começou a chorar...” (IC2 5 de maio)	T4

Da análise da tabela 2 constata-se que são os momentos em grande grupo onde mais ocorrem as situações de conflito (20 ocorrências), sendo que a maioria delas verificam-se durante o acolhimento (10 ocorrências), estando principalmente relacionadas com as tipologias T1 (Agitação), T2 (Agressão verbal) e T4 (Provocação). Destas tipologias destaca-se a T2 com 8 episódios no caso dos momentos de grande grupo. Estes dados vêm pôr assim em evidência a importância do trabalho em pequenos grupos como estratégia de prevenção do surgimento de conflitos, permitindo ao educador fazer uma abordagem mais direcionada e próxima das crianças, o que será benéfico do ponto de vista da Formação Pessoal e Social da criança pois o educador adaptará a sua intervenção em função das necessidades e interesses de um grupo em particular, potenciando um trabalho de equipa sobre algo mais particular que motive aquelas crianças, dando-lhes mais espaço para conseguirem progressivamente aprender *skills* de interação, tendo o educador como modelo e, desta forma tornarem-se mais capazes para interagir com os pares e adultos de forma positiva e mais autónomas no que respeita a abordarem os problemas numa perspetiva de resolução conjunta. Neste contexto, tornou-se fundamental conceder espaço ao diálogo para que as crianças fossem estimuladas a falar sobre os seus sentimentos, emoções, dificuldades e sucessos de forma que se sintam ouvidas e valorizadas pelos que as rodeiam (ME, 1997; Hohmann & Weikart, 2011). Este diálogo, de cariz mais individualizado na maior parte das vezes mas também em grande grupo (e.g. conversa sobre a amizade e o que é ser amigo) foi também fundamental para que as crianças começassem a ganhar consciência e compreender melhor o outro, descentrando-se um pouco mais de si próprias. Este romper com o egocentrismo, evidente em alguns comportamentos, segundo a literatura é extremamente favorecido pela representação de papéis que a brincadeira proporciona, nomeadamente o jogo simbólico (Kyshimoto, 2000; Moyles, 2002; Ferreira, 2004) e nesta medida considere de extrema relevância conceder a este grupo mais tempo para brincarem e explorarem por si próprios um conjunto de situações que lhes vão proporcionar aprendizagens por meio da interação. O facto de a brincadeira estar envolta num carácter mais lúdico faz com que a criança esteja mais envolvida na mesma e com níveis de bem-estar elevados (Leavers, 2005), pelo que a pré-disposição para o conflito diminui significativamente, constituindo-se como momentos extremamente relevantes do ponto de vista da aquisição de autonomia para resolver situações inesperadas, pois a criança está mais disponível para a negociação para com os pares com quem brinca, conversando com eles sobre a própria

brincadeira e a forma como esta se deve ou não desenrolar em termos de ações. Recordo que na última semana de intervenção, durante a exploração livre das áreas, Mr, Sd e Mt estavam na área da casa e surgiu um pequeno desentendimento e Sd e Mr vieram ter comigo para pedir a minha intervenção. Contudo optei por não intervir logo, dizendo às crianças que conversassem sobre o assunto entre elas e arranjassem uma solução para que todas ficassem satisfeitas. E assim se verificou, conversaram os três na área da casa e a brincadeira prosseguiu com normalidade, sem ser necessária a minha intervenção direta. Por outro lado, como alguns conflitos surgiam no recreio, optei por participar ativamente nas brincadeiras das crianças seguindo aquilo que eram as suas sugestões de jogos coletivos. O jogo mais jogado durante todo o estágio foi o jogo tradicional do lencinho. Considero que este foi também importante na medida em que algumas crianças, ao início (e.g. RS, LS, D, Sd, entre outros) tinham particular relutância em sentarem-se no meio da roda quando eram apanhados, sendo que das primeiras vezes que tal sucedeu abandonaram a brincadeira frustrados. Contudo, com pequenas conversas que fui tendo com estas crianças e também com a minha atitude de ir eu para o meio da roda, fui desconstruindo progressivamente a representação negativa que a criança tinha daquela posição no jogo, sendo que esta começou a aceitá-la e, conseqüentemente a aceitar as normas do jogo. Este foi um dos exemplos de evolução efetiva que vi nas crianças ao longo da minha intervenção.

No que respeita ao trabalho em pequenos grupos, verifiquei que as crianças estavam muito mais disponíveis para cooperar com os colegas que estavam a desenvolver aquela atividade, e para esta disponibilidade contribuiu fortemente o fator livre escolha, pois os pequenos grupos formavam-se em função das crianças que queriam participar nas atividades. O meu apoio face às mesmas também era de maior qualidade no sentido em que era mais dirigido e havia espaço e tempo para as crianças explorarem os materiais e as suas diversas possibilidades, gerando-se um verdadeiro trabalho de parceria como foi o caso da construção da maquete sobre o ciclo da água (anexo M). O próprio empenho das crianças, o seu envolvimento, a expressão de satisfação e postura corporal eram indicativos do seu bem-estar e da qualidade daqueles momentos do ponto de vista da construção da aprendizagem pela própria criança. Verifiquei também que a própria iniciativa das crianças em querer realizar atividades mais estruturadas aumentou progressivamente, aspeto que atribuo ao facto de se sentirem mais apoiadas em pequenos grupos e, conseqüentemente, mais encorajadas a realizar as tarefas mesmo aquelas em que não dominavam tão bem ou

que ainda não conseguiam fazer autonomamente. Foi o caso por exemplo de BL e AC que começaram a ter uma participação muito mais ativa nas atividades, por iniciativa própria, nas últimas duas semanas de intervenção, escolhendo as atividades estruturadas em detrimento da brincadeira.

Tendo em conta a minha prática e o que fui observando no contexto relativamente à implementação das estratégias enunciadas no ponto 4.2, considero que a dinâmica de grupo que promovi, sobretudo a partir da 4ª semana de intervenção, momento a partir do qual dei primazia ao trabalho em pequenos grupos decorrendo este em simultâneo com os momentos de brincadeira nas áreas, trouxe benefícios para as crianças na medida em que possibilitou, por um lado, uma vivência mais plena das atividades estruturadas e um acompanhamento mais ajustado às suas necessidades e, por outro, mais oportunidades para brincar, aspeto este fundamental para o desenvolvimento da criança (Ferreira, 2004).

Conforme acima referido, ao longo deste processo foi tomada em consideração a voz de cada uma das crianças, o que me permitiu perceber a sua perspetiva dos factos e aquilo que efetivamente interiorizou do ponto de vista das competências sociais e se reproduziu nos seus comportamentos ou consciência dos mesmos. Esta voz encontra-se espelhada nos registos dos enunciados das crianças feitos ao longo do diário, nomeadamente das colunas do “Gostei” e do “Não Gostei”. Ressalvo que, por sugestão da educadora, nas últimas três semanas de intervenção limitámos um pouco os enunciados relativos ao “Gostei”, sendo que estes deviam apenas ser referentes a situações em que tivessem sido amigos dos pares ou dos adultos. Esta conceção de ser amigo foi trabalhada com o grupo anteriormente desde o início da intervenção (anexo L), pelo que importava agora fazer refletir as crianças sobre as suas ações e sobre se estavam a ser amigas umas das outras e porquê. Esta foi uma estratégia encontrada para, por um lado, consciencializar a criança dos valores da amizade e da importância de estes se refletirem nas suas ações diárias e, por outro lado, para haver uma forma mais objetiva de evidenciar a evolução das crianças ao nível das competências sociais.

A partir da leitura dos registos do “Não gostei” foi feito um levantamento dos enunciados das crianças mais vezes envolvidas em conflitos como geradoras do mesmo (Sd, D, N e Mt). Estes dados são referentes ao período entre 2 de março e 29 de maio, sendo que apenas foram selecionados os registos relativos a situações de conflito e que estão relacionados com as competências sociais, os quais se encontram na tabela 3.

Tabela 3

Registos da coluna do “Não Gostei”, entre 2 de março e 29 de maio, relativas ao grupo de crianças em análise (Sd, D, N e Mt).

Registos do Diário “Não Gostei”	Criança	Número de repetições do registo	Motivo do conflito (Categorias)	Tipologia do comportamento (T)
“Não gostei de apertar as bochechas à Mr/AC/Mt”/BL	Sd	9	A e D	T3
“Não gostei de bater no TP”	N	1	A e D	T3
“Não gostei de ser mal-educada para a I”	N	3	A	T2
“Não gostei de arranhar a D nem de lhe bater”	N	1	A	T3
“Não gostei de arranhar a N”	D	1	A	T3
“Não gostei de ser mal-educado com a I e a Patrícia”	Sd	1	A	T2
“Não gostei de ser mal-educada com a I”	D	1	A	T2
“Não gostei de bater na Mt e empurrar RM”	N	1	A	T3
“Não gostei de despejar as caixas dos legos”	N	1	D	T4
“Não gostei de me portar mal no ensaio”	D	5	D e C	T1
“Não gostei de me portar mal no almoço”	Sd	1	A e D	T4
“Não gostei de beliscar a D”	N	1	A	T3
“Não gostei de andar atrás do TP e do TN”	Sd	2	E	T8
“Não gostei de fazer birras”	D	2	C e D	T7
“Não gostei de fazer birra nem de mentir à I, C e Patrícia”	Sd	1	A e C	T7
“Não gostei de bater ao RS”	Sd	1	A	T3
“Não goste de não arrumar quando me mandaram”	D	1	D	T4
“Não gostei de apagar as letras que BS fez no quadro”	Mt	1	F	T4

Da análise da tabela 3 verifica-se que a maior parte dos comportamentos negativos apresentados inserem-se na categoria A (uso de linguagem desadequada) no que respeita ao motivo que este por detrás do conflito/situação crítica, sendo que o tipo de comportamentos apresentado nesses registos são essencialmente de agressão física (T3) e provocação (T4). Tais dados vêm evidenciar os comportamentos de agressividade como forma de resolver situações e constrangimentos, deixando antever que a criança não tem ainda estabilidade emocional suficiente para conseguir lidar com algumas frustrações que ocorrem na interação nem controlar os seus ímpetos (Katz & McClellan, 2006). Para além disso, e sustentando-me na mesma autora, estes dados revelam ainda que estas crianças têm bastante necessidade de afirmação pessoal, o que se traduz em diversos comportamentos de provocação quer perante os pares, como perante os adultos, opondo-se muitas vezes à autoridade destes últimos. Por outro lado, não se pode deixar de referir que ao serem as próprias crianças a identificarem autonomamente estas situações críticas referidas na tabela 3, consegue-se perceber que estas têm consciência da qualidade dos seus atos, neste caso negativos, o que revela que tem já uma capacidade de refletir sobre as suas próprias ações, não conseguindo contudo alterar autonomamente os seus comportamentos, pelo que se voltam a verificar repetidas vezes. De salientar ainda que nas últimas duas semanas, verificou-se um decréscimo ao nível da quantidade de enunciados na coluna do “Não gostei”, o que, poderá ser um indicativo de uma melhoria ao nível da qualidade das interações, o que por sua vez, poderá ser fruto de uma evolução ao nível das competências sociais, nomeadamente no que respeita aos *skills* de interação.

Focando-me agora nos registos da coluna do “Gostei”, ressalvo que, considero importante analisar estes dados, não só para este grupo de crianças em particular, mas também para todo o grupo, uma vez que a minha intervenção teve também como propósito fomentar uma melhoria do clima do grupo valorizando cada momento, estruturado ou não estruturado, do ponto de vista da satisfação da criança. Desta forma, estes registos permitem-me aferir quais os momentos que foram mais significativos para as crianças e por si valorizados e dos quais verdadeiramente gostaram, conforme consta na tabela 4, seguidamente apresentada:

Tabela 4

Categorização dos registos da coluna do “Gostei” do diário de sala referentes a todos os elementos do grupo em função do tipo de atividade.

Tipo de atividade referida pelas crianças	Local/Domínio onde ocorre a actividade	Número de vezes referenciada
Brincar	Recreio	134
	Área da Casa	3
	Área da Garagem	3
	Área dos Jogos	6
	Área da Massa	3
	Área das letras	4
	Área da Matemática	1
Atividades livres	Área dos Desenhos/Escrita	7
	Área da Pintura	2
	Dança	3
Atividades estruturadas	Conhecimento do mundo (experiências)	2
	Linguagem (histórias e vídeos)	11
	Expressão Dramática (Teatro)	5

A partir da tabela 4 verifica-se que a brincadeira é o momento eleito pelas crianças quando questionadas sobre o que gostaram de fazer durante o dia, principalmente as brincadeiras que ocorrem durante o recreio (134 vezes). Dos restantes momentos sobressaem a leitura de histórias e visionamento de filmes como atividades estruturadas preferidas (11 referências), bem como os desenhos e a escrita (7 referências) ao nível das atividades livres. Tal deixa antever que há uma forte valorização dos momentos de brincadeira livre por parte das crianças, salientando-se o facto de ser a brincadeira no recreio e não as áreas que mais satisfaz as crianças, o que vem reforçar a questão da livre escolha. É durante estes momentos de brincadeira, não condicionados por objetos nem áreas, que poderão de certa forma limitar a sua criatividade, que elas se sentem mais felizes, pois têm a liberdade de escolher ao que querem brincar, com quem querem brincar, como querem brincar e ainda criar a própria brincadeira a partir do seu imaginário (Mégrier, 2005), apropriando-se do espaço e dos materiais que encontram no recreio (desde baloiços a folhas de árvores, pequenos ramos, entre outros) para ir construindo a sua brincadeira.

Conforme já referido, nas últimas 3 semanas de intervenção os registos do “Gostei” foram direcionados para situações em que as crianças consideravam que tinham sido amigas dos pares e/ou adultos, por uma questão de perceber a conceção que tinham de amizade face ao que tinha sido falado, e perceber se tinham interiorizado essa conceção e agido em conformidade com a mesma, dados estes sistematizados na tabela 5.

Tabela 5

Registos da coluna do “Gostei” em função da conceção de amigo.

Competência de amizade	Tipo de actividade	A quem se dirige	Número de vezes referenciada
Ajuda	Arrumação das áreas	Pares	18
	Elaboração de Jogos		3
	Rotinas		3
	Recreio		6
	Brincar nas áreas	3	
	Atividades estruturadas	Adultos	2
	Atividades livres	Pares	2
Partilha	Recreio		1

Assim, da análise da tabela 5 pode constatar-se que os enunciados sobre o “Gostei” começaram a centrar-se fundamentalmente as competências de entreajuda entre pares, nomeadamente ao nível da arrumação das áreas após os momentos de brincadeira, o que revela uma progressão ao nível das competências sociais do grupo em relação à consciência do outro, sobretudo em relação aos pares.

Fazendo uma análise geral ao nível do grupo e do impacto da minha intervenção, para além do que já fui referindo durante a análise dos dados, considero que houve uma ligeira evolução do grupo pelo menos que que respeita ao reconhecimento de algumas competências de interação importantes para o estabelecimento de relações positivas entre pares e adultos, dado este reforçado pela tabela 5, tais como a entreajuda na realização de diversas tarefas e nos vários momentos da rotina. Esta consciencialização por parte da criança é também visível em alguns atos espontâneos que tive oportunidade de presenciar em que duas crianças que normalmente entram em conflito mostraram ser capazes de compreender o lado do outro, distinguir aquilo que é propositado do que é sem querer e resolver uma situação conversando e pedindo desculpa (IC3 24 de abril, anexo N). Outra das evidências foi uma situação que ocorreu no recreio em que N veio ter comigo e começou espontaneamente a conversar sobre o que era ser amigo (IC2 7 de maio, anexo N). Das crianças daquele grupo mais restrito (N, D, Sd e Mt) N foi a criança que, a meu ver, sofreu uma maior evolução, tendo havido uma diminuição significativa de comportamentos desadequados por parte da mesma quer para com os pares mas sobretudo para com os adultos. Contudo, gostaria de salientar que o período de intervenção é demasiado curto para conseguir recolher evidências suficientemente consistentes que permitam avaliar se houve uma evolução efetiva ao nível da aquisição de competências sociais, uma vez que se trata de mudar “padrões comportamentais que organizam a personalidade do indivíduo” (Katz & McClellan, 2006, p.20) o que, como é sabido e revelado pela literatura, é extremamente moroso e exigem um trabalho continuado e num período de tempo mais longo, de forma que se consigam ver resultados efetivos. Como tal, e uma vez que esta morosidade não era viável, procurei que esta análise fosse o mais completa possível e espelhasse aquilo que foi a minha perceção da evolução do grupo no que respeita ao seu desenvolvimento pessoal e social. Existem inclusivamente dois casos mais críticos (Sd e D) que necessitariam de ser analisados e trabalhados de uma forma mais individualizada, pois foram elementos nos quais não observei evolução no sentido positivo, tendo-se registado um progressivo aumento do número de incidentes críticos que os envolveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste relatório procurei espelhar a realidade dos contextos de intervenção onde decorreu a PPS, focando-me especialmente nas características particulares de cada um dos grupos que se evidenciaram, as quais vieram permitir encontrar uma problemática. Conforme referido ao longo do relatório, em ambos os contextos emergiram frequentes episódios de comportamentos disruptivos que culminavam em conflitos entre pares e criança-adulto e que comprometiam o ambiente de bem-estar do grupo, materializando-se este facto na problemática. Da análise dos contextos compreendi que estes comportamentos eram reveladores de uma certa fragilidade ao nível das competências sociais de partilha cooperação, entreajuda, consciência do outro, estando as crianças ainda muito centradas em si próprias e, em alguns casos, carentes de atenção por parte dos adultos (PCT 2014/15). Constatei também que estas fragilidades poderiam se fruto dos próprios contextos de vida das crianças, pelo que, o educador (e respetiva equipa) desempenha um papel fundamental junto das mesmas, assumindo-se como modelo, transmitindo-lhes um conjunto de valores e normas sociais, não só através do diálogo mas especialmente através das suas ações e do seu padrão comportamental, devendo contribuir para que as crianças desenvolvam progressivamente uma maior compreensão do mundo, bem como, um conjunto de *skill* de interação fundamentais para a criação e manutenção de relações positivas e duradouras com os vários agentes com os quais interagem (pares e adultos) (Katz & McClellan, 2006). Conforme se verificou, em contexto de JI, estas situações críticas ocorriam essencialmente em momentos de grande grupo e de cariz mais estruturado, facto que evidenciou a necessidade de promover um conjunto de alterações na rotina diária do grupo como forma estratégica para procurar diminuir as ocorrências de conflitos (Katz & McClellan, 2006; Hohmman e Weikart (2011). Assim, reorganizei a dinâmica do grupo, introduzindo o trabalho em pequenos grupos e fazendo-os ocorrer em simultâneo com momentos de brincadeira nas áreas, os quais na prática eram escassos, apesar de considerados na rotina que consta do PCT (2014/15). Esta dinâmica de grupo revelou-se bastante importante do ponto de vista da promoção da autonomia e da livre escolha da criança (Lino, 2014), o que por sua vez se repercutiu num crescendo de iniciativa por parte da mesma, incentivando assim as suas competências de escolha e de tomada de decisão. Alguns profissionais de educação poder-se-ão interrogar sobre este aspeto da livre escolha levantando questões como:

“Então e se forem sempre as mesmas a escolher a brincadeira e sempre as mesmas a escolher as atividades mais estruturadas? Não se deve limitar esta escolha por vezes e modo a que todos realizem as mesmas aprendizagens?” Enquanto futura educadora, compreendo a legitimidade destas questões, mas considero que acima de tudo há que respeitar o próprio ritmo da criança e dar-lhe tempo para que esta se sinta preparada para integrar outro tipo de atividade, para além daquela em que ela se sente mais segura e confortável, pois é a que naturalmente sabe fazer e o faz com toda a seriedade, brincar (Ferreira, 2004). Neste sentido a minha postura passa por conceder espaço à criança para que ela própria se vá sentindo gradualmente mais capaz de aceitar um novo desafio, mas que o faça pela sua motivação intrínseca e não porque o adulto assim o entende (Hohmman e Weikart, 2011). Não se trata aqui de colocar o poder totalmente nas mãos da criança, mas sim fazê-la sentir efetivamente que ela é a grande responsável pela construção das suas aprendizagens, e que estas vão-se construindo à medida que a criança explora o que a rodeia (Hohmman e Weikart, 2011; Lino, 2006; Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Mas, para explorar, a criança tem de se sentir segura e competente, de modo a que encare os desafios de uma forma positiva e não como situações de frustração (Katz & McClellan, 2006), que era o que sucedia em muitos elementos do grupo. Estas questões ganham ainda maior expressão quando o grupo implicado é heterogéneo em termos de idades, como era o caso, uma vez que aquilo que vai interessar muito a umas crianças, poderá nada significar para outras. Este aspeto foi visível ao longo da elaboração do projeto sobre “De onde vem a água?”, pelo que o educador não poderá ter a pretensão que todas as crianças aprendam as mesmas coisas nos mesmos momentos, nem tão pouco no mesmo tempo. Deve, sim, preocupar-se em garantir a todas as crianças a mesma qualidade de aprendizagens (Sousa, 2007). Assim, ao conceder à criança espaço para tomar as suas próprias decisões, valorizando o seu ritmo próprio, estas tiveram oportunidade de perceber quando já estavam prontas para uma nova atividade e isso foi bastante visível, até nas crianças mais novas do grupo, as quais a partir sensivelmente das últimas três semanas de intervenção, começaram a tomar iniciativa para participarem nas atividades estruturadas, escolhendo-as em detrimento da brincadeira. E, apesar da sua tenra idade, o seu tempo de concentração era bastante alargado, o que se justifica pelo seu verdadeiro interesse no que estavam a realizar (Lino, 2014). Para se constatar uma evolução efetiva ao nível das competências sociais, seria necessário um trabalho continuado e a aplicação de outras estratégias para complementar as utilizadas e promover mais oportunidade para

estimular a formação pessoal e social destas crianças. Considero ainda que não basta trabalhar as competências sociais com as crianças em contexto de sala, sendo fundamental envolver as famílias neste processo e desenvolver também com elas um trabalho continuado de forma a haja um alinhamento em termos de padrão comportamental desejável que seja seguido tanto no contexto educativo como familiar, permitindo assim um desenvolvimento da criança.

Contudo, a minha intervenção foi além das questões relacionadas com a problemática, tendo sido também direcionada para o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas do saber, quer em contexto de Creche como de JI. Fazendo uma breve retrospectiva de todo o meu percurso ao longo da intervenção, no que respeita ao contexto de Creche, recordo que iniciei a prática profissional supervisionada no mesmo com bastantes interrogações e alguns receios sobre como proporcionar momentos de aprendizagem interessantes e desafiadores com “crianças bem pequenas” (Delgado e Silva, 2012). Muitas foram as aprendizagens que efetuei ao longo deste período, sendo todas elas extremamente importantes para o desenho do meu perfil enquanto futura educadora. Contudo gostaria de salientar uma delas que foi bastante significativa e que se materializou na descoberta de que a metodologia de trabalho de projeto tem aplicação prática conforme é teorizada, aspeto este em que eu não acreditava, pois, até à data, não tinha tido essa experiência. No fundo, esta aprendizagem veio dar sentido a um conjunto de saberes já adquiridos anteriormente ao longo da formação base, mas que sempre considerei utópicos pelo facto de comumente na prática não serem respeitados. Em Creche tive oportunidade de assistir e de dinamizar com o grupo diversos momentos de aprendizagem seguindo a metodologia de projeto, constatando que é possível aplica-la, mesmo com crianças desta faixa etária, e que é efetivamente uma metodologia que lhes permite construir um conjunto de aprendizagens significativas, encadeadas e integradas em diversos campos do saber. Este aspeto revelou-se crucial nomeadamente no contexto de JI, no qual desenvolvi um projeto com o grupo sobre a origem da água, sentindo-me muito mais atenta e apta a potenciar as intervenções das crianças como oportunidades de aprendizagem, como foi o caso da construção da maquete, por exemplo. Neste contexto a maior aprendizagem a este nível centrou-se na fase de divulgação e avaliação do projeto, especialmente na etapa da avaliação, a qual foi elaborada não só através da observação mas também em conjunto com as próprias crianças. Saliento a importância da avaliação dos projetos na medida em permite ao educador refletir sobre a sua prática, em função do feedback das crianças

e das evoluções verificadas nos diversos níveis, e perceber de uma forma significativa o desenvolvimento e evolução de cada criança no que respeita à aquisição e construção de conhecimentos sobre o tópico em causa, ao domínio das competências básicas e sociais, às predisposições sociais e intelectuais, bem como ao nível dos sentimentos que a criança vai desenvolvendo face ao trabalho elaborado e face à vida escolar (Katz e Chard, 2009).

Desta forma, em cada um dos contextos, o recurso à metodologia de projeto permitiu-me implementar um conjunto de atividades a partir das quais as crianças puderam desenvolver um conjunto de competências integrando as várias áreas do conhecimento, sendo que, pela forma como foram organizadas e dinamizadas as atividades, contribuiu ainda para uma estimulação de competências sociais nomeadamente de cooperação, autonomia, iniciativa, responsabilidade e livre escolha (Katz e Chard, 2009). Agora que percebi o que é trabalhar com crianças segundo a metodologia de projeto, arrisco-me mesmo a dizer que, não só, é uma metodologia desafiante e motivadora para as crianças, como também o é para o próprio educador e restantes elementos da equipa, pois desta minha experiência, e tendo em conta o que senti e vivenciei, cria-se um envolvimento tal entre as crianças e os adultos, as primeiras sedentas de conhecimento e curiosidades e os segundos ávidos de proporcionar às crianças oportunidades para fazerem as descobertas por si próprias, que todos estão empenhados e motivados de igual forma no dia-a-dia e em cada momento, pois a qualquer altura, a qualquer palavra ou gesto da criança pode fazer surgir situações de exploração e aprendizagem e até desencadear um projeto.

Do ponto de vista profissional, fazendo uma introspeção sobre aquilo que são os construtos ideológicos que vão pautar a minha prática pedagógica, as linhas orientadoras para a minha prática pedagógica seguem os postulados do socioconstrutivismo, considerando que a criança deve ter um papel ativo na construção do conhecimento, cabendo ao educador o papel de mediador das aprendizagens, colocando as crianças perante situações desafiantes face ao seu nível de desenvolvimento, e relacionadas com os interesses e necessidades da mesma (Vygotsky, 2001). Enquanto futura educadora, considero que as aprendizagens das crianças são construídas através das suas interações com o meio, pelo que é fundamental envolver todos os agentes que intervêm nesse processo, com especial relevância para a família, estabelecendo com eles um trabalho articulado e estreita relação de parceria baseada no diálogo e na cooperação com vista ao alcance de um

fim comum: o bem-estar e desenvolvimento da criança (Hohmman & Weikart, 2011). Desta forma, na posse do conhecimento que hoje detenho, enquanto educadora a minha prática pedagógica irá pautar-se pelos valores da autonomia, participação, liberdade, respeito, partilha, cooperação e comunicação. Autonomia pois acredito que se deve valorizar a criança enquanto ser capaz, concedendo-lhe tempo e espaço para que alcance por si própria os desafios, devendo o adulto mediar este processo, encorajando a criança para a ação. Participação e liberdade pois defendo que a criança deve ser ativa na construção do seu próprio conhecimento, o que implica conceder-lhe liberdade de escolha, de expressão, de movimento, para errar e experimentar o sucesso, liberdade de ser ela própria e de contribuir para o todo com a sua especificidade. Respeito, pois acredito que este é um dos valores fundamentais para se viver em sociedade e, como tal, as crianças devem aprender a respeitar-se a si próprias, aos adultos e aos pares com quem interagem, bem como respeitar o espaço que as rodeia, preservando-o. Partilha e cooperação pois considero que o trabalho conjunto é de grande riqueza, quer do ponto de vista das aprendizagens, como do desenvolvimento pessoal e social, sendo fundamental a equipa educativa transmitir tal postura na sua dinâmica pois servirão de modelo para as crianças. Por fim, comunicação pois defendo que um educador (e todo o profissional de educação) tem de ser, antes de mais, um bom comunicador, estabelecendo e promovendo um diálogo aberto entre os agentes educativos, sendo esta, a meu ver, a base para se alcançar a articulação desejada entre todos e se alinharem expectativas, facto que irá contribuir fortemente para a criação de um ambiente educativo aprazível, seguro, confortável e enriquecedor para os demais intervenientes, crianças e adultos. Por fim, resta-me acrescentar que, não havendo um modelo ideal, o cruzamento entre práticas de diferentes modelos e metodologias construtivistas que se complementem, poderão contribuir para a riqueza e a qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em file:///C:/Users/Rui/Downloads/carta-etica%20da%20apei.pdf (3-03-2015)

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*, 5ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República. Ministério da Educação de Lisboa.
- Delgado, A. e Silva, F. (2012). *Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada*. Seminário de Pesquisa em educação da Região do Sul.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Epstein, A. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. In *Developing and Engaging thinking skills*. Beyond the Journal. Young Childrens on the web.
- Ferra, F. (2013). *Brincar na creche e no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6481/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20FI%20via%20Ferra.pdf>
- Ferreira, M. (2004). *Agente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In *Revista Escola Moderna*, nº5, 5ª série.
- Formosinho, J. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena. In Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: a construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Gama, F, Pinho, J., Figueira, L., Menezes, M. J., & Cardoso, M. (2011). Educação e indisciplina: a formação e a intervenção para a prevenção - a realidade portuguesa. In *Democratizar*, V(2).
- High Scope Educational research Foundation (2012). *Key Developmental Indicators*.

- Ypsilanti, MI: High scope Press.
- Hohmann, M; Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M.; Campos, J.; Martins, C.; Cruz, C.; Vohlgemuth, L. (2014) *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação
- Katz, L. & McClellan, D., (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: a construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Katz, L. e Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, T. (2000). O Jogo e a educação infantil. In (Kishimoto (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp.13-43). São Paulo: Cortez Editora
- Laevers, F. (2005). *Sics (Zico), Well-Being and Involvement in Care – a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Setting, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education*. Leuven University
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação de uma equipa educativa. In Formosinho (Org.) *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp.75-109). Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto em educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. In *Nuances: estudos sobre educação*, 25, (3), p. 137-154. Consultado em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3201/2710>
- Marchesi, A. (2006). Alunos desmotivados. In A. Marchesi (Org.) *O que será de nós, os maus alunos?* (pp. 59-78). Porto Alegre: ArtMed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mégrier, D. (2005). *Jogos de expressão dramática na pré-escola*. Lisboa: Papa-letras.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.

Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de educação Básica. Núcleo-de Educação Pré-Escolar.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Neves, J. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill (pp.281-306).

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna. In Oliveira Formozinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Proto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2006). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora

Parecer nº 3/2002 de 21 de Março. Diário da República II Série, nº68. Ministério da Educação de Lisboa.

Pereira, A. N. (s.d.). (In)disciplina na aula. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.

Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.

Portugal, G. (1998). *Ciranças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistemas de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Instituto de sociologia da Faculdade de Letras da Faculdade do Porto, Porto.

Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In *As cem linguagens da criança. Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Porto alegre: Artmed Editora.

- Saint-Exupéry, A. (2011). *O Príncipezinho. O grande livro pop-up*. Lisboa: Editorial Presença.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of International Understanding*. New York: Academic Press
- Sem autor. (1978). *Estratégias para lidar com comportamentos disruptivos*. Policopiando de Educational Research and Services – College of Education. Arizona State University.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação Curricular Inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, II, pp.10-14.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. e Alves, S. (2011). *Trabalho por projeto em Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação e da Ciência.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Documentos Internos dos estabelecimentos

Contexto de Creche

Projeto Educativo do estabelecimento de creche (2010/2013)

Projetos Pedagógico de Sala (2014/2015)

Contexto de JI

Projetos Curricular de Turma (2014/2015)

Projeto Educativo do Agrupamento (2008/2012)

Relatório de Auto-avaliação do Agrupamento (2013/2014)

ANEXOS