



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

**DA LIDERANÇA AO *BULLYING*: ESTRATÉGIAS A ADOTAR NUMA SALA DE  
PRÉ-ESCOLAR PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MORAL**

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

**ANA ISABEL RAMOS DE CARVALHO  
DEZEMBRO DE 2015**



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

**DA LIDERANÇA AO *BULLYING*: ESTRATÉGIAS A ADOTAR NUMA SALA DE  
PRÉ-ESCOLAR PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MORAL**

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

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**ANA ISABEL RAMOS DE CARVALHO  
DEZEMBRO DE 2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Como a elaboração deste trabalho só foi possível com o contributo de um vasto leque de pessoas, gostaria de lhes tecer aqui o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Dalila pelo seu apoio e dedicação ao longo deste percurso.

Agradeço também às educadoras cooperantes e assistentes operacionais por tão bem me receberem e me orientarem durante a Prática Profissional Supervisionada, assim como às crianças e respetivas famílias que deram sentido a todo o trabalho desenvolvido e com as quais tanto aprendi.

Encontrando-me na qualidade de trabalhadora estudante, agradeço à minha entidade patronal o facto de se mostrar sempre disponível na procura de soluções para as minhas limitações horárias, assim como por todo o apoio e incentivo.

Um especial obrigada às minhas colegas Patrícia Martins, Ana Margarida Gamboa e Carla Pereira, por partilharem comigo os momentos que mais marcaram o meu percurso académico.

Para terminar, resta-me referir o apoio incondicional da minha mãe e dos meus avós. Obrigada por acreditarem em mim!

Gostaria de acrescentar que dedico este trabalho a uma pessoa especial, ao meu pai!

## RESUMO

O presente relatório materializa-se numa análise de carácter reflexivo acerca do trabalho desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância (JI), com especial enfoque na importância da adoção de estratégias que visam o desenvolvimento social e moral das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências essenciais para a prevenção de situações de *bullying*. Esta problemática surge no decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), após identificar no contexto de JI situações recorrentes de *bullying* entre pares. Assim, reconhecendo a importância do papel do educador na prevenção das mesmas, e baseando-me numa revisão bibliográfica, tracei um conjunto de intenções e estratégias aplicadas em JI com vista a dar resposta às fragilidades identificadas neste contexto alvo da minha intervenção. Partindo da informação recolhida durante este processo, foi possível inquirir o impacto das estratégias aplicadas, assim como, identificar possíveis caminhos a seguir caso a investigação se prolongasse no tempo.

## PALAVRAS-CHAVE

*Bullying*, Educação de Infância, Desenvolvimento Social e Moral, Papel do educador.

## **ABSTRACT**

This report contains a reflective analysis on the work developed in the pre-school and kindergarten contexts, with focus on the importance of the adoption of strategies aimed at the social and moral development of children at a preschool age, particularly with regards to the acquisition of key skills essential for the prevention of bullying situations. This issue arises in the course of my Supervised Professional Practice (SPP), after identifying, in a kindergarten context, recurring situations of bullying amongst peers. Recognizing the importance of the educator role in preventing such situations, and having a literature review as a starting point, I have therefore outlined a set of intentions and strategies applied in kindergarten contexts in order to address the weaknesses identified in this context, the target of my intervention. From the information gathered during this process it was possible to investigate the impact of the strategies as well as to identify possible paths to be followed had the investigation been prolonged in time.

## **KEY WORDS**

*Bullying*, Childhood Education, Social and Moral Development, the Role of the educator.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	3
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Contexto Socioeducativo.....	3
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Grupo de crianças.....	5
1.5. Famílias das crianças.....	7
1.6. Análise reflexiva das intenções educativas.....	9
CAPÍTULO 2 – INTENÇÕES PARA A AÇÃO NOS CONTEXTOS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	11
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA: DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MORAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	13
3.1. Identificação da problemática.....	14
3.2. Desenvolvimento social e moral em educação de infância.....	15
3.3. Dos conflitos ao <i>bullying</i> .....	18
3.3.1. Quando o recreio se torna palco do <i>bullying</i> .....	22
3.4. Papel do educador e estratégias a adotar em caso de <i>bullying</i> no pré-escolar	24
CAPÍTULO 4 – ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO.....	30
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INVESTIGAÇÃO – AÇÃO.....	32
5.1. Intenções para a ação.....	32
5.2. Estratégias de intervenção.....	33
5.3. Análise e avaliação da intervenção educativa.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS.....	62

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Papel que a criança assume nos incidentes críticos em que está envolvida	43
Tabela 2. Categorização dos incidentes de <i>bullying</i> relativamente à tipologia de comportamentos	47
Tabela 3. Espaços onde ocorrem as situações de <i>bullying</i>	49
Tabela 4. Registo da coluna “Não gostei...” do Diário de Grupo	50

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Notas de Campo do contexto de JI	69
Anexo B –Caraterização do contexto de creche	78
Anexo C – Caraterização do contexto de JI	79
Anexo D – Trabalho de Projeto – <i>Quem foi Pollock?</i>	83
Anexo E – Guião da entrevista às crianças	129
Anexo F – Registo dos Incidentes Críticos	131
Anexo G – Registo do Diário de Grupo	147
Anexo H – Registo do número de incidentes em que cada criança está envolvida	149
Anexo I – Tabelas entrevistas das crianças	150
Anexo J – Guião da entrevista à Educadora Cooperante	165

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AML – Área Metropolitana de Lisboa

ATL – Atividades de Tempo livre

IC – Incidente(s) Crítico(s)

JI – Jardim de Infância

NC – Notas(s) de Campo

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Programa Curricular de Grupo

PEC – Projeto Educativo de Creche

PEI – Projeto Educativo da Instituição

PES – Projeto Educativo de Sala

PPS – Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho materializa-se num relatório referente à Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida em dois contextos distintos, creche e jardim-de-infância, tendo como finalidade apresentar uma análise reflexiva do trabalho desenvolvido em ambos os contextos, com especial enfoque na problemática identificada no contexto de JI, a qual diz respeito à existência de situações de *bullying* entre pares. Esta problemática surgiu devido à liderança notória que uma criança exercia sobre um grupo específico de pares, domínio este visível quer em contexto educativo, através das escolhas das brincadeiras, por exemplo, e mesmo em contexto familiar, sendo visível ao nível da mudança de comportamentos das crianças vítimas identificada pelos pais. Pelo facto desta questão ter um forte impacto, não só ao nível daquele pequeno grupo como do grande grupo, considereei pertinente debruçar-me sobre a mesma, refletindo sobre o papel do educador no desenvolvimento e implementação de estratégias a adotar perante estes casos, tendo em vista a promoção de competências sociais e morais, as quais são um fator primordial para a prevenção de casos de *bullying*. Apesar de ainda não haver muita literatura de referência sobre a temática do *bullying* em contexto de pré-escolar, Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou (2011) alertam para a presença de situações de *bullying* no pré-escolar, sublinhando o facto de este nível de escolaridade ser “o primeiro contexto, depois do envolvimento familiar, onde a criança experiencia dificuldades nas interações sociais com os seus pares” (p. 330). Desta forma, é fulcral que o educador esteja ciente da possibilidade da ocorrência deste tipo de situações para que possa detetar e intervir o mais precocemente possível, com o objetivo de travar a perpetuação do *bullying* nos anos seguintes e assim, minimizar os seus efeitos negativos no desenvolvimento social e emocional da criança (Vlachou et al., 2011). Tendo em conta a problemática identificada, é de salientar que na elaboração do presente relatório foi privilegiado um olhar reflexivo baseado no domínio da Pedagogia, apoiado também em saberes da área da Psicologia, uma vez que se trata de uma questão que envolve a alteração comportamental.

Baseando-me em literatura de referência, assim como nos dados recolhido a partir da observação direta participante com registo de notas de campo e incidentes críticos, e ainda com base nos dados das entrevistas às criança e à educadora

cooperante, foi possível levar a cabo uma investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), tendo sido os dados analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, nomeadamente a análise categorial (Bardin, 2009). Desta análise pude constatar que as situações de *bullying* registadas eram de carácter indireto (Bullock, 2002; Storey & Slaby, 2013), praticadas por uma criança (criança agressora) e dirigidas a um grupo de 8 crianças (crianças vitima). Com o desenvolvimento desta investigação e com as estratégias que fui aplicando na prática, fui notando que algumas crianças vitima foram desenvolvendo competências sociais que lhes permitiam dar resposta a algumas das situações em que se viram envolvidas, começando a ter uma maior autonomia face à criança agressora, casos para os quais foi extremamente importante o trabalho desenvolvido com as famílias destas crianças. Ressalvo que, estando a problemática relacionada com alterações de comportamento e desenvolvimento de competências sociais e morais, esta investigação necessitava de um período mais alargado de prática em contexto para que fosse possível aferir o impacto das estratégias aplicadas e conseguir medir uma evolução de forma mais efetiva.

Este relatório apresenta-se organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos de creche e JI, ao longo do qual se faz uma breve caracterização do meio e dos atores intervenientes no processo educativo (equipa educativa, crianças e famílias), bem como é ainda apresentada uma análise reflexiva das intenções de cada uma das equipas; no segundo capítulo são expostas as intenções por mim traçadas para a ação nos dois contextos; no terceiro capítulo encontra-se um enquadramento teórico da problemática, no qual é explicitada com base nas observações do contexto, assim como é feita uma abordagem teórica ao desenvolvimento social e moral na educação de infância, às diferenças entre conflitos e *bullying*, ao recreio como espaço privilegiado para a ocorrência destas ações, conforme se verificou no contexto em questão, e por último, algumas considerações sobre o papel do educador e estratégias a adotar perante casos de *bullying* no pré-escolar; no quarto capítulo encontra-se o roteiro metodológico e ético, ao longo do qual é explicitada a metodologia seguida para elaboração deste trabalho assim como os princípios éticos que orientaram a minha prática; o quinto capítulo encerra uma análise reflexiva da investigação-ação, sendo neste apresentadas as intenções e estratégias por mim desenvolvidas e implementadas, seguidas de uma análise e avaliação da intervenção; por último, apresentam-se as considerações finais de todo o trabalho desenvolvido, seguidas das

referências e dos anexos.

## **CAPÍTULO 1 – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

### **1.1. Meio onde estão inseridos os contextos**

As instituições onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada em contexto de creche e JI situam-se em zonas urbanas da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Em ambas as Instituições a maior percentagem de utentes provém da freguesia onde as mesmas se encontram localizadas, dando no entanto também resposta a utentes de freguesias limítrofes (Projeto Educativo da Creche [PEC], 2013-2016, Projeto Curricular de Escola [PCE], 2003-2004).

### **1.2. Contexto Socioeducativo**

Ao nível do contexto de creche, a instituição em causa apresenta como missão “promover a cooperação intergeracional, ....o bem-estar, a inserção social e o pluralismo” (Projeto Educativo da Instituição [PEI], 2013-2016, p. 2), tendo como visão “proporcionar um serviço de qualidade baseado na educação em parceria, envolvendo a família, a comunidade, equipa e parceiros de forma a valorizar as potencialidades de cada um” (PEI, 2013-2016, p. 2). De forma a cumprir a missão e valores acima mencionados, verifica-se uma sistematização de prioridades para os quatros atores educativos, nomeadamente, crianças, famílias, parceiros e equipa, dos quais destacamos: “contacto com a Natureza e Meio Envolverte . . . melhoria da relação entre a Instituição e a Família . . . criar parcerias . . . melhorar a comunicação [entre Instituição e parceiros] . . . [e] envolvimento da equipa em todas as dinâmicas da Instituição” (PEI, 2013-2016, pp. 15-16).

Relativamente ao contexto de JI, a instituição encontra-se inserida numa EB1/JI, pertencendo como tal à rede pública. Através da análise do Projeto Curricular de Escola ([PCE], 2003/2004), constatou-se que não existe uma missão expressa de

forma explicita mas sim competências transversais que unificam a visão de Educação presente neste equipamento. Desta forma, as competências transversais para além de atravessarem todas as áreas de currículo dos diferentes ciclos de ensino “sendo susceptíveis de se tornar relevantes em diversas e outras situações da vida dos alunos” (PCE, 2003/2004, p. 34), encontram-se relacionadas com uma escolaridade significativa onde a criança/aluno apresenta um papel mais ativo e autónomo na sua própria aprendizagem (PCE, 2003/2004).

### **1.3. Equipa educativa**

A equipa educativa do contexto de creche é constituída por uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e por uma funcionária de apoio logístico que auxilia quando necessário os restantes elementos da equipa. Esta equipa educativa encontra-se formada há cerca de dois anos, tendo acompanhado a maioria das crianças deste grupo desde o berçário. A continuidade da equipa educativa proporciona a formação de relações de confiança com as crianças do grupo, permitindo que estas se sintam seguras e confiantes para explorar o meio envolvente e estabelecer novas relações com os seus pares e com os restantes adultos (Post & Hohmann, 2011).

Das observações efetuadas, pude constatar que, apesar de ser notória a boa relação entre os elementos da equipa e a partilha equitativa dos momentos de cuidados às crianças, como por exemplo na higiene e na alimentação, existe uma diferenciação de papéis que se faz sentir ao nível da partilha de responsabilidade. Clarificando, as decisões de carácter pedagógico e educativo estão centradas na educadora, estando esta encarregue de tomar as decisões e planear as atividades que considera relevantes para o grupo naquele momento. Tal também foi verificado na condução das atividades orientadas, sendo a grande maioria delas dinamizadas pela educadora. No entanto, nas atividades não estruturadas iniciadas pelas crianças, a auxiliar de ação educativa apresenta um papel de referência, interagindo com as crianças e mostrando estar interessada nas suas iniciativas. Já no que concerne ao controlo do grupo, tanto a educadora como das duas auxiliares mostram ser figuras de referência para o grupo, conseguindo impor limites e regras.

No que diz respeito à equipa educativa de JI esta é formada por uma

educadora e uma auxiliar que trabalham juntas há vários anos, sendo possível verificar uma boa dinâmica entre estas duas profissionais apesar de apresentarem concepções diferentes da infância. A auxiliar desenvolve uma atividade menos centrada na participação ativa das crianças (NC de 26 de fevereiro, Anexo A), enquanto que a educadora, defende que as crianças devem ter voz em todo o processo de ensino-aprendizagem, respeitando e valorizando a sua participação. Em situações de confronto de ideias, e segundo a educadora cooperante, é sempre preservado o interesse da criança, mesmo que isso implique que um dos elementos da equipa educativa se tenha de reajustar e adaptar a outras visões que não a sua.

Nesta sala, cabe à educadora tomar as decisões e planear as atividades que considera relevantes para o grupo naquele momento. Tal também foi verificado na condução das atividades orientadas, sendo a grande maioria delas dinamizadas pela educadora. Já a auxiliar operacional, para além das tarefas de limpeza e supervisão das crianças nos momentos de higiene e de recreio, apresenta um papel de apoio e auxílio à educadora nos diversos momentos do dia, estando responsável por tarefas como a marcação das presenças no momento de acolhimento.

Relativamente à troca de informação entre os vários elementos da equipa educativa em ambos os contextos (creche e JI), verifica-se que esta é feita de forma informal, em diversos momentos do dia, não existindo uma reunião diária entre os profissionais.

#### **1.4. Grupo de crianças**

No que diz respeito ao contexto de creche, o grupo é constituído por um total de 13 crianças com idades entre os 18 e os 24 meses, sendo 8 do género feminino e 5 do género masculino. A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa (Projeto Pedagógico de Sala, 2014/2015). Segundo o Quadro B1. (Anexo B.), que diz respeito ao percurso institucional das crianças do grupo (Ferreira, 2004), sete frequentaram a instituição no ano anterior, tendo transitado do berçário para a sala dos 18/24 meses (54%). O facto de uma percentagem significativa de crianças ter vindo da sala do berçário juntamente com a equipa educativa permitiu o desenvolvimento de um sentimento de pertença e de grupo, o que se reflete na confiança com que as crianças

exploram o meio envolvente e nas relações que estabelecem com os seus pares e com a equipa educativa. Tendo em conta as características das crianças e o Projeto Pedagógico de Sala (2014/2015), o grupo encontra-se nos níveis espectáveis dos Indicadores Chave do Desenvolvimento (HighScope Educacional Research Foundation, 2012; Post & Hohmann, 2011), revelando competências adequadas à sua faixa etária ao nível do desenvolvimento socio-emocional; desenvolvimento psicomotor, autonomia e desenvolvimento cognitivo.

Já no contexto de JI, e tal como é possível verificar no quadro C1 (Anexo C), o grupo é constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, havendo uma distribuição relativamente ao género de 15 meninas e 9 meninos (Programa Curricular de Grupo [PCG], 2014/2015), sendo que das 24 crianças, 13 são novatas (Ferreira, 2004).

Tendo por base a observação direta do grupo durante os vários momentos do dia, é possível afirmar que este está bem familiarizado com as rotinas diárias, assim como com os pares e com a equipa educativa, o que proporciona “um ambiente mais calmo e confiante, em relação ao início do ano.” (PCG, 2014/2015, p.10).

O grupo de crianças caracteriza-se por ser bastante participativo em toda a dinâmica da sala, apresentando capacidade de fazer propostas de atividades (PCG, 2014/2015). No grupo está patente um grande sentido de cooperação, tendo sido possível observar várias situações em que uma criança ajuda um par a realizar uma tarefa/atividade (e.g. uma criança ajuda um par a mudar o dia; uma criança ajuda um colega a atar os sapatos, entre outros) (NC de 24 de fevereiro, Anexo A). Relativamente à preferência do grupo pelas várias áreas da sala, no PCG (2014/2015) são apontadas as áreas da Construção e da Garagem, embora “os mais velhos manifestem interesse por atividades de aprendizagem relacionadas com o mundo da escrita (...)” (p. 10).

No que concerne às relações entre pares, de salientar a existência de “subgrupos unidos por interesses e amizade” (PCG, 2014/2015, p. 10), sendo que as crianças que apresentam os mesmos interesses têm, em grande parte dos casos, idades próximas. Exemplo disso é um grupo constituído por 9 crianças (6 raparigas e 3 rapazes), mostrando uma delas comportamentos de liderança, acabando muitas vezes por coagir e manipular alguns colegas que a consideram um modelo a seguir. Estas relações de poder são propícias a situações de conflito entre as crianças, existindo muitas queixas, principalmente durante o recreio exterior (NC de 27 de fevereiro,

Anexo A). Desta forma, e como vem apresentado no PCG (2014/2015), algumas crianças do grupo demonstram dificuldades ao nível do Desenvolvimento Pessoal e Social, sendo umas das áreas mais trabalhadas pela educadora cooperante.

De ressaltar dois aspetos que considero relevante referir, prendendo-se o primeiro com a dificuldade do grupo em respeitar as regras de comunicação em grande grupo, especialmente no que diz respeito à tomada de vez. Durante os momentos em grande grupo, a maioria das crianças não domina as regras de conversação, falando todas em simultâneo, facto de dificultar a comunicação entre os vários elementos e torna os momentos de partilha muito morosos e conflituosos.

## **1.5. Famílias das crianças**

Segundo vários autores, importa perspetivar a criança como um ator que interage em vários contextos, nomeadamente na família, nas instituições educativas que frequenta e na comunidade. Através da perspetiva Bioecológica, Brofenbrenner (2005) apresenta-nos o desenvolvimento como um processo de interação bidirecional, estabelecido entre o contexto e as características da pessoa, sendo a família um dos principais contextos a exercer e simultaneamente a sofrer influência por parte da criança. Já Ferreira (2004) mostra-nos a importância de conhecer e caracterizar as famílias uma vez que a criança, ao chegar à instituição educativa, traz consigo um *stock de conhecimento* e *habitus* que terão uma implicação direta na sua interação com o meio. Assim sendo, e de modo a perceber as ações e comportamentos das crianças no contexto educativo, é fulcral encara-la como um ator social que, através das suas interações com o meio reflete as suas características pessoais mas também a herança familiar.

Relativamente às famílias do contexto de creche, e tendo em conta os dados apresentados no Projeto Educativo de Sala ([PES], 2014/2015) e informação recolhida junto da educadora cooperante (Quadro B2., Anexo B.) verifica-se que a média de idades dos progenitores situa-se nos 30 anos, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa. Ao nível das habilitações, as famílias apresentam uma grande heterogeneidade, variando entre habilitações do ensino básico ao superior. No que diz respeito à atividade profissional, é possível constatar que uma parte significativa dos

progenitores encontra-se e situação de desemprego, sendo que os restantes trabalham no sector terciário, maioritariamente em cargos pouco qualificados. O facto de muitos progenitores não apresentarem atividade profissional, proporciona que tenham disponibilidade para participar em várias atividades da instituição, existindo uma boa adesão das famílias às iniciativas propostas.

Já no contexto de JI, e analisando o PCG (2014/2015), é possível constatar a valorização da participação da família e da comunidade no processo educativo, sendo referido que “estas fazem parte da vida fundamental das crianças e devem constituir elementos de referência fundamentais para a integração social da criança” (p.19)..

De acordo com os dados no PCG (2014/2015), a média de idades dos progenitores ronda os 40 anos, sendo na sua maioria de nacionalidade portuguesa. Estas famílias apresentam maioritariamente habilitações ao nível do ensino superior, sendo que em termos profissionais a grande parte ocupa cargos qualificados. Segundo a educadora cooperante e o que pude constatar durante a minha prática, as famílias das crianças são bastantes interessadas, havendo uma participação muito expressiva nas reuniões de pais, assim como nas reuniões individuais e nos projetos desenvolvidos em sala mostrando ter uma relação de proximidade com a educadora. De referir que o contacto entre o JI e as famílias é efetuado maioritariamente nos momentos de acolhimento e saída das crianças. No entanto, a comunicação via telefone ou email, está bastante presente entre a educadora e as famílias, havendo desta forma troca de informações relevantes acerca das crianças, principalmente com os pais que não podem estar presentes nos momentos anteriormente referidos. Para além da comunicação JI – Família, considero importante referir a existência de comunicação entre as várias famílias, principalmente via email, estando uma mãe responsável por divulgar informações pertinentes, como por exemplo: fazer chegar a todas as famílias a informação presente nos placards à entrada da sala. No que concerne à estrutura familiar (Quadro C2., Anexo C ), referir que apenas uma família apresenta a tipologia familiar nuclear alargada, e que a maioria dos agregados familiares é composta por 4 elementos.

## **1.6. Análise reflexiva das intenções educativas**

Segundo Oliveira-Formosinho (2000), a criança até aos 6 anos apresenta características específicas, como a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família, dando estas contornos específicos ao contexto de educação de infância, já que, a partir destas três características, forma-se “uma interligação profunda entre educação e «cuidados», entre função pedagógica e função de cuidados e custódia” (Oliveira-Formosinho, 2000, p.159). Assim sendo, cabe ao educador apresentar uma ação pedagógica estruturada e com intencionalidade, através de um papel de mediador de aprendizagens significativas e diferenciadas, que potenciem o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais. Tal como vem descrito na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, estas instituições devem proporcionar “à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (Portaria nº262/2011, de 31 de agosto).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Sala de creche, a equipa educativa do grupo em análise afirma adotar o modelo HighScope apesar de este não ser aplicado de forma integral. Baseando-se neste modelo, os adultos responsáveis pela sala percebem a criança como ator ativo na construção das suas aprendizagens, cabendo ao educador apresentar um contexto que proporcione à criança aprender ativamente através das relações que estabelece com os outros e com os materiais disponíveis (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, a educadora cooperante apresenta 4 princípios básicos da sua ação, a saber: a aprendizagem pela ação, promovendo um contexto securizante que propicie situações desafiantes e de exploração do meio; as interações positivas adulto/criança, criando um clima de confiança que leve as crianças a tomar iniciativa na exploração do meio; um ambiente físico agradável que seja seguro, flexível e pensado para aquele grupo em questão, permitindo uma variedade de experiências significativas para cada criança, e por último, uma rotina diária consistente que apesar de apresentar uma sequência previsível dos momentos deve ser também flexível de modo a respeitar os ritmos e temperamentos individuais.

Já no que diz respeito à sala JI, os princípios que orientam a prática pedagógica da respetiva equipa materializam-se em: reconhecimento da criança

enquanto ser capaz e autónomo do processo de aprendizagem e do adulto enquanto mediador do processo; valorização dos processos em detrimento dos resultados; respeito pela individualidade e ritmo próprio da criança e ainda, valores democráticos como o respeito, a ajuda e partilha. Desta forma, a equipa educativa segue “metodologias e estratégias ativas” (PCG, 2014/2015, p.12), tendo por base não apenas um mas vários modelos pedagógicos, cujas práticas se complementam. Assim, encontramos neste contexto práticas pedagógicas relacionadas com a Metodologia de Trabalho de Projeto, com o Modelo High/Scope, com o Modelo Reggio Emilia e ainda alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna. Tendo em conta o exposto, foi definido um conjunto de intenções das quais se destacam a participação na vida em grupo, “cooperando em tarefas e em projetos comuns” (PCG, 2014/2015, p. 4); utilização de linguagens múltiplas como forma de expressão e comunicação; o estabelecimento de “relação com realidades e valores diferentes, desenvolvendo atitudes de tolerância, aceitação e respeito pela diferença” (PCG, 2014/2015, p.4); a manifestação de curiosidade e desejo de compreender o mundo que a rodeia bem como, a mobilização de saberes para compreender a realidade e assim solucionar problemas do seu quotidiano.

De acrescentar ainda que, tal como no contexto de creche, existe também no contexto de JI uma rotina que organiza o tempo do grupo, a qual se assume enquanto “um padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orienta as acções” (Ferreira, 2004, p. 92). Ressalvo que, em ambos os contextos, a rotina não é estanque, sendo dotada de flexibilidade, de forma a se ajustar às necessidades e interesses do grupo e também à realização de atividades pontuais.

Para além disso, foi também verificado nos dois contextos que a organização do espaço de ambas as salas possibilita *tempo polícrono*(Ferreira, 2004) ou seja, as crianças podem desenvolver várias atividades em simultâneo, favorecendo “diferencialmente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas” (Ferreira, 2004, p.85).

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

Considerando a caracterização dos grupos de ambos os contextos, mencionada no capítulo anterior, foram traçadas para cada um as intenções para ação com os vários agentes educativos.

Relativamente às intenções traçadas para o contexto de creche, tendo em conta que a minha prática profissional foi desenvolvida num curto período de tempo (6 semanas), o principal foco da minha ação prendeu-se com *estabelecer relações afetivas com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa*. Para que as crianças se sintam confiantes para atuar no meio envolvendo e, desta forma, terem um papel ativo no seu desenvolvimento, é fulcral que sintam confiança e segurança nos adultos presentes no contexto (Pinho, Cró e Dias, 2013; Post & Hohmann, 2011). Desta forma, e sendo eu um novo elemento educativo, procurei criar um ambiente de confiança e segurança, de forma a que gradualmente as crianças me fossem percepcionando enquanto elemento estabilizador do contexto. Assim, procurei mostrar-me disponível fisicamente para dar colo, tocar, abraçar, cantar, acariciar, estando sempre ao alcance do olhar e da mão das crianças e, adequar-me ao ritmo de cada uma, respondendo às suas ações e iniciativas (Post & Hohmann, 2011). Tive também a preocupação de procurar compreender as formas de comunicação de cada criança, como choros, movimentos, expressões e posições corporais, estabelecendo assim uma relação empática e mostrando à criança que estava disponível para conhecê-la e compreendê-la (Pinho, Cró & Dias, 2013). Para além disso, outra das intenções que pautou a minha intervenção neste contexto materializou-se em *proporcionar momentos de exploração de vários materiais e objetos existentes no meio envolvente de forma a que a criança se envolva em ação física direta, conhecendo assim o mundo através de todo o seu corpo e sentidos* (Post & Hohmann, 2011). Esta minha intenção é assente em algumas premissas apresentadas por Bruner, nomeadamente a que diz respeito ao modo ativo que as crianças mais novas têm de perspectivar o que as rodeia, através de ações como por exemplo o tocar, o saborear, o sentir, o ouvir, entre outros. É por meio estas interações físicas com os objetos que as crianças constroem o conhecimento (Correia, 2003). Como forma de colocar em prática esta intenção, proporcionei momentos como a rasgagem de vários

tipos de papéis e a manipulação e pintura com pasta de chocolate.

Relativamente ao contexto de JI, tendo em consideração as fragilidades identificadas ao nível do Desenvolvimento Pessoal e Social, a minha ação pedagógica centrou-se principalmente em dois aspetos deste domínio, nomeadamente, em *fomentar no grupo o respeito pela tomada de vez*, assim como, *desenvolver competências ao nível da resolução de conflitos*. No que diz respeito à tomada de vez, proporcionei momentos de partilha em grande grupo, com adequação de algumas estratégias específicas (e.g. construção do microfone para identificar quem tem a palavra) de forma a que as crianças respeitassem as regras de comunicação em grande grupo. Já no que diz respeito aos conflitos interpessoais, implementei estratégias que ajudassem as crianças “a tomarem consciência dos seus próprios atos, dos efeitos desses mesmos atos (...) e da forma como as escolhas podem ajudar a resolver as dificuldades e os conflitos.” (Brickman & Taylor, 1991), privilegiando algumas estratégias, tanto no que diz respeito à prevenção dos conflitos, como na sua resolução, uma vez que reconheço o conflito como uma condição fulcral para o desenvolvimento social das crianças (Rinaldi, 1999; Nascimento, citado por Fernandes, 2009), aspeto este que estará mais desenvolvido nos próximos capítulos. Para além deste domínio, a minha intervenção contemplou também a construção de aprendizagens nas restantes áreas do saber, nomeadamente: Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, com grande ênfase no domínio da Expressão Plástica. Reconhecendo a importância das artes no desenvolvimento das crianças, umas das minhas intenções prendeu-se com o facto de proporcionar momentos culturalmente ricos (e.g. visita ao museu Berardo; introdução de novas técnicas de pintura, como por exemplo, com berlindes, introdução de novos materiais, como tintas acrílicas e folhas de acetato, e observação de várias obras de Pollock e de Picasso) que permitissem o acesso à arte, dando à criança a possibilidade de ampliar o conhecimento que tem do mundo e desenvolver o seu sentido estético (ME, 1997), aspeto para o qual teve um grande contributo o projeto desenvolvido sobre *Quem foi Pollock*<sup>1</sup>.

Contudo, para além do grupo de crianças, no contexto educativo interagem outros agentes – equipa educativa e famílias das crianças - que influem em todo o processo, pelo que também foram considerados aquando da formulação das

---

<sup>1</sup>Para mais detalhe sobre o projeto consultar Relatório do Projeto Quem foi Pollock disponível no Anexo D

intenções educativas. Assim sendo, para com as equipas educativas de ambos os contextos as minhas intenções materializaram-se em integrar-me na equipa enquanto novo elemento, dando continuidade ao trabalho desenvolvido, de forma a criar uma relação coesa que fosse visível também por parte das crianças, promovendo um ambiente securizante para os grupos. Para tal, foi fundamental estabelecer uma relação de partilha e cooperação baseada numa comunicação aberta com todos os elementos da equipa, inclusivamente com técnicos especializados (e.g. terapeutas da fala, monitoras de ATL), em particular no contexto de JI, mostrando-me sempre disponível para colaborar com os vários intervenientes.

Já no que respeita às minhas intenções para com as famílias, estas cingiram-se ao estabelecimento de uma relação de confiança por considerar que só é possível desenvolver um trabalho em parceria com os pais quando existe um sentimento de confiança entre todos os intervenientes. Para tal, foram fundamentais os diversos momentos de conversas informais, reuniões e através do *blog* (contexto de JI), que permitiram estabelecer uma relação mais próxima com as famílias, essencial para que estas se sentissem integradas e envolvidas no contexto educativo (Hohmann & Weikart, 2011). Ressalvo que no contexto de JI esta relação de proximidade esteve bastante presente ao longo de toda a intervenção, havendo uma comunicação constante, não só presencial, como também via e-mail e telefone, o que permitia às famílias terem um papel bastante participativo no contexto educativo.

### **CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA: DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MORAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Este capítulo encerra uma conceptualização teórica acerca da problemática levantada em contexto de JI, a qual norteou toda a minha intervenção neste estabelecimento em particular.

### 3.1. Identificação da problemática

Considerando a informação patente no PCG (2014/2015) e principalmente as observações e registos dos incidentes críticos que fui efetuando ao longo do período da minha PPS, identifiquei como problemática a *ocorrência frequente de situações de bullying entre um grupo de pares específico*. A pertinência desta problemática no contexto de JI justifica-se com as referências de Katz e McClellan (2006) que nos alertam para a ideia da necessidade de intervir precocemente nesta área, uma vez que, as dificuldades nas competências sociais em crianças do pré-escolar têm tendência a permanecerem durante o 1º ciclo.

Contextualizando a problemática, e em linhas muito gerais, uma das crianças deste grupo específico exercia um papel de liderança e coação psicológica para com as restantes, facto que proporcionava muitos conflitos entre pares e consequentes queixas ao adulto. Muitas destas queixas partiam de duas crianças negras que eram excluídas das brincadeiras por serem consideradas diferentes das restantes. De salientar que este grupo de crianças é composto por 9 elementos, sendo 6 do género feminino e 3 do género masculino, com a média de idades a rondar os 6 anos. Destas 9 crianças, uma delas (Stela) apresenta-se como a líder do grupo, decidindo o tipo de relações que se estabelecem entre as outras crianças, o tipo de brincadeiras desenvolvidas, assim como os espaços e materiais utilizados. Tendo por base os dados recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas às crianças (Anexo E), apesar dos conflitos entre pares, a maioria das 9 crianças reconhece-a como líder e mostra estar dependente dela, principalmente no que diz respeito às brincadeiras não estruturadas. Esta relação de dependência foi mais notória com uma das crianças (Francisca), acabando por condicionar os seus comportamentos e as atitudes, tanto no contexto educativo como no familiar. Assim, esta problemática vem colocar a tónica na necessidade de desenvolver competências sociais e morais no grupo, não só no contexto educativo, tendo o educador um papel fundamental enquanto mediador de conflitos, como também em parceria com as famílias, envolvendo-as e integrando-as nas estratégias utilizadas para atenuar esta problemática, aspetos estes a desenvolver no capítulo 5.

### 3.2. Desenvolvimento social e moral em educação de infância

“Tornar-se pessoa é um processo lento de construção social com raízes nas experiências de infância. Tornar-se moral é um processo lento de construção pessoal que requer a colaboração social” (Formosinho, 2006, p.12).

A partir da citação de Formosinho (2006) damos-nos conta do quão imbricados são estes dois conceitos, desenvolvimento social e moral. Poder-se-á dizer que estabelecem entre si uma relação de simbiose, na medida em que é através das interações com o meio social que a criança vai desenvolvendo as suas competências sociais e, a partir destas vai construindo progressivamente a sua moralidade, a qual, por sua vez, se vai refletir na forma como interage com os outros.

Para uma melhor compreensão desta relação, importa clarificar o que se entende por estes dois conceitos. De acordo com Schaffer (1996), do ponto de vista conceptual, o desenvolvimento social faz “referência aos padrões de comportamento, aos sentimentos, às atitudes e aos conceitos que a criança manifesta em relação às outras pessoas e ao modo como estes variados aspetos se alteram com a idade” (p.15). Tendo em conta a problemática identificada, existem estudos que chamam a atenção para um conjunto de competências sociais que devem ser estimuladas na criança e que se revelam importantes como ferramentas para fazer face e até evitar situações de *bullying*, sendo elas, a empatia, a assertividade e a resolução de problemas. No que diz respeito à empatia, e segundo Storey e Slaby (2013), esta está relacionada com a forma como a criança responde aos sentimentos e às opiniões dos outros, sendo essencial que perceba que ao agredir os pares está a magoa-los. Trata-se de uma competência fulcral para a criança agressora deixar de apresentar comportamentos anti-sociais. Relativamente à assertividade, é fundamental proporcionar momentos que permitam desenvolver esta competência social, principalmente com as crianças vítimas de *bullying*, uma vez que permite que estas respondam de forma não agressiva, conseguindo no entanto defender-se dos pares agressores. É através do desenvolvimento desta competência que as crianças deixam de ser um alvo fácil nas situações de *bullying*. Por fim, e no que concerne à resolução de problemas, as crianças com esta competência adquirida conseguem “analisar e resolver os problemas sociais de forma construtiva” (Storey & Slaby, 2013, p.30).

Já a moralidade ou desenvolvimento moral prende-se com “a obediência...a certas normas e, mais ainda, com a conformidade das nossas ações e pensamentos a certos princípios” (Lourenço, 2002, p.32), os quais “não são regras para as ações, mas razões para a sua prática ou omissão” (Lourenço, 2002, p.33). Assim sendo, este mesmo autor afirma ainda que os indivíduos que conseguem pautar a sua ação com base nos princípios morais, em detrimento das normas, apresentam-se moralmente mais desenvolvidos, uma vez que os princípios morais foram definidos por Kohlberg, Boyd e Levine (citados por Lourenço, 2002) como sendo de cariz mais geral e abstrato.

Para além, disso, há ainda autores que chamam a atenção para o facto de o desenvolvimento social e moral está intrinsecamente relacionado com a cognição, na medida em que esta “diz respeito ao modo como os indivíduos pensam o mundo” (Schaffer, 1996, p.16), influenciando assim a forma como se relacionam com ele e com os seus intervenientes. Por outras palavras, este autor encara a criança como um ser pensante, que analisa e reflete sobre as suas ações e as dos demais, construindo desta forma os seus padrões de interação. Afirma ainda que existem funções cognitivas básicas sem as quais o desenvolvimento de competências sociais não se processa. A teoria Piagetiana (Schaffer, 1996) ilustra esta questão a partir do princípio da descentração que ocorre por volta do fim da idade pré-escolar e que se prende com o facto de a criança, tendencialmente, focar-se apenas num único aspeto que, entre os demais, apresenta para si maior relevância, tendo dificuldade de se desfocar dele. Como consequência deste estado cognitivo, é comum as criança desta faixa etária apresentarem comportamentos reveladores de egocentrismo nas interações com os outros, não sendo (ainda) capazes de colocar-se no lugar do outro, isto é, tomar outra perspetiva para além da sua (Schaffer, 1996; Lino, 2006).

Partindo dos estudos e das ideias pioneiras de Piaget acerca do desenvolvimento moral, Kohlberg apresenta uma teoria acerca da compreensão moral, considerada um dos contributos mais significantes para o desenvolvimento da criança (Lourenço, 2002; Schaffer, 1996). Assim, e assente na premissa de que o desenvolvimento moral está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, Kohlberg (citado por Lourenço, 2002 e Schaffer, 1996) apresenta três níveis de desenvolvimento moral, nomeadamente: o *nível pré-convencional*, caracterizado pelo cariz externo das normas e expectativas sociais; o *nível convencional*, que indica que o indivíduo, assumindo-se como elemento da sociedade, dá prevalência às

necessidades do grupo em detrimento das suas e; o *nível pós-convencional* em que o indivíduo apropria-se de um leque de princípios morais “que têm prioridade sobre todas as normas e código . . .” (Lourenço, 2002, p.75). De ressaltar que, apesar de Kohlberg não ter apresentado intervalos etários rígidos, este autor defende que o pensamento moral se inicia no *nível pré-convencional*, passando no fim da infância/início da adolescência ao *nível convencional*. No entanto, este autor alerta para o facto de apenas um grupo muito restrito de adultos conseguir alcançar o *nível pós-convencional* (Lourenço, 2002; Schaffer, 1996).

Para cada um destes três níveis de raciocínio moral, Kohlberg definiu dois estádios, sendo que cada um espelha a forma como o indivíduo consegue “pensar as situações que envolvem questões de direitos e deveres, justiça e bem-estar do outro” (Lourenço, 2002, p.75), refletindo assim cada um dos seis estágios a *orientação moral* que o indivíduo apresenta ao longo do seu desenvolvimento sócio-moral. Por sua vez, a *orientação moral* espelha a forma como o sujeito diferencia, organiza e hierarquiza os interesses e as perspectivas dos vários elementos envolvidos nas situações, forma esta designada por *perspetiva sócio-moral* (Lourenço, 2002). Deste modo, e focando-nos na *perspetiva sócio-moral*, apresento os seis estágios de raciocínio moral de Kohlberg (Lourenço, 2002): Estádio 1, no qual a criança detém uma perspetiva sócio-moral egocêntrica; Estádio 2, correspondendo a uma perspetiva sócio-moral instrumental; Estádio 3, que corresponde a uma perspetiva sócio-moral relacional; Estádio 4, no qual os sujeitos apresentam uma perspetiva sócio-moral legal; Estádio 5, correspondendo este a uma perspetiva sócio-moral contratual; e, por último o Estádio 6 onde se encontram indivíduos que possuem uma perspetiva sócio-moral universal.

Apesar de se reconhecer a validade das teorias destes dois autores, Piaget e Kohlberg, outros estudos vieram tecer algumas críticas às mesmas. Desta forma, alertam para o facto de a experiência social influenciar também o próprio desenvolvimento cognitivo, pelo que mais uma vez estamos perante uma relação de interdependência entre estes domínios, cognitivo e socio-moral. Vygotsky (2001) vem reforçar esta perspetiva, afirmando que na base das competências cognitivas encontram-se as interações sociais, sendo muito importante as interações que se estabelecem com adultos e pares mais capazes, a partir das quais a criança se vai apropriando de padrões cognitivos cada vez mais complexos. Face à teoria de Kohlberg, alguns autores consideraram que a Teoria da compreensão moral, acima explicitada, apresentava grande enfoque “no raciocínio acerca das questões morais”

(Schaffer, 1996, p.347), descurando as emoções sentidas durante a tomada de decisões, assim como, o comportamento resultante de toda a reflexão.

Do exposto, pode afirmar-se que, havendo uma relação intrínseca entre os vários conceitos aqui discutidos – desenvolvimento sócio-moral e cognitivo – conforme a literatura demonstra, a par do desenvolvimento cognitivo, a criança vai sofrendo também uma evolução do ponto de vista sócio-moral, começando por agir inicialmente por motivação extrínseca baseada em sanções, passando progressivamente a dar sentido, interpretar e apropriar-se dos princípios morais que intrinsecamente vão pautar o seu comportamento (Schaffer, 1996). Como tal, autores como Hoffman (citado por Schaffer, 1996) investigaram as várias técnicas utilizadas pelos pais e educadores na interação com as crianças e a influência que estas tinham no desenvolvimento moral das mesmas. Após vários estudos que permitiram categorizar as diversas técnicas, Hoffmann concluiu que o uso frequente de técnicas indutivas está intimamente relacionado a uma maior maturidade moral por parte das crianças. Tal justifica-se uma vez que, através do uso destas técnicas, o adulto explica à criança as implicações que os seus comportamentos e ações têm nos outros, tratando-se desta forma “de uma estratégia não punitiva que confia em proporcionar às crianças uma racionalidade cognitiva” (Schaffer, 1996, p.355). Intimamente relacionada com esta categoria de técnicas, está a abordagem de educação para os valores denominada de *Educar para a justiça*. Esta abordagem, baseada na perspetiva construtivista (Piaget e Kohlberg), assume como missão promover o pensamento moral, em detrimento de comportamentos presentes por motivos externos, através das interações que a criança vai estabelecendo (Lourenço, 2002).

Assim, e considerando o exposto até ao momento, é fundamental que os educadores estejam conscientes de que o crescente autocontrolo, no que diz respeito ao desenvolvimento sócio-moral, está dependente de determinados pré-requisitos cognitivos mas também do tipo de interações que são estabelecidas entre o adulto-criança e a criança e os seus pares (Schaffer, 1996).

### **3.3. Dos conflitos ao *bullying***

As situações de conflito que surgem no contexto educativo, decorrentes das interações que se estabelecem entre pares e criança-adulto, têm sido alvo de análise

por parte de diversos autores e de diversos campos do saber. Do ponto de vista conceptual, fala-se em conflito quando estamos perante uma interação negativa entre dois ou mais agentes que revelam interesses dispares e que não se mostram disponíveis para negociar (Carita, 2005). Situações destas ocorrem frequentemente no contexto educativo, principalmente em idade pré-escolar, facto que é expectável, uma vez que as crianças desta faixa etária apresentam ainda bases sociais rudimentares que lhes dificultam o processo de resolução de problemas (Evans, 2012). Por outras palavras, as suas competências sociais ao nível das relações interpessoais encontram-se ainda em construção (Katz & McClellan, 2006), sendo muito característico destas idades um certo egocentrismo que impede a criança de se colocar no lugar do outro, levando-a a agir para sua própria satisfação (Lino, 2006). Contudo, diversos são os autores que chamam a atenção para a necessidade de olhar as situações de conflito de uma perspetiva positivista, encarando-as como situações de aprendizagem, pois é através da sua resolução, inicialmente mediada por um adulto, que as crianças vão desenvolvendo as competências sociais necessárias para que em situações futuras consigam, de forma progressiva, uma maior autonomia na resolução de conflitos (Evans, 2012; Rinaldi, 1999). Como exemplos de algumas situações de conflito muito presentes no dia a dia de um JI, podem referir-se algumas ações tais como “chamar nomes”, bater, disputa por determinados objetos, empurrar, rir dos outros, entre outros (Evans, 2012). Contudo, a mesma autora chama a atenção para o facto de que, por vezes, estes comportamentos, apesar de expectáveis, tomem proporções maiores e deixem de ser considerados meros conflitos, aproximando-se mais de situações de *bullying*.

Nas últimas décadas, o *bullying* tem sido identificado como um problema complexo, presente no contexto escolar, e com efeitos a longo prazo no desenvolvimento psicossocial da criança. A maioria dos estudos realizados acerca desta temática, apresentam como população alvo de investigação crianças em idade escolar (1º e 2º ciclo e ensino secundário), apesar de começarem a surgir os primeiros indícios de que existem situações de *bullying* em contexto pré-escolar (Vlachou et al., 2011).

Muitos são os autores que têm apresentado uma definição para o termo *bullying*, complementando-se mutuamente, o que tem contribuído para uma maior compreensão deste fenómeno. Assim, *bullying* pode ser encarado como um ato intencional de intimidação verbal ou físico, exercido por uma criança, considerada com

mais poder físico ou social, que direciona a sua ação para uma criança vítima específica. Materializa-se assim num conjunto de ações repetidas no tempo que têm por objetivo magoar, assustar ou excluir uma criança considerada mais fraca ou mais pequena (Bullock, 2002; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Evans, 2012; Storey & Slaby, 2013; Vlachou et al., 2011). Em consonância com os autores referidos encontram-se Vlachou et al (2011), os quais vêm reforçar a tese anterior alertando para o facto das situações de *bullying* revelarem uma assimetria de poder entre as crianças envolvidas, sendo que a criança agressora assume um papel de supremacia na relação, à qual a criança vítima se encontra subjugada. Bullock (2002) sugere que este poder tanto pode provir de características físicas como de aspetos sociais (vivências, estatutos, estratos sócias, entre outros) e desencadear diversos tipos de ações, quer físicas (e.g. bater, pontapear, empurrar), como psicológicas (e.g. insultar, ameaçar, provocar, manipular). Para além destes exemplos de agressões mais diretas, Olweus (citado por Bullock, 2002) refere que o *bullying* poderá também assumir um carácter menos visível, materializando-se na exclusão e rejeição de crianças de um grupo. Este tipo de agressões indiretas revela competências linguísticas e sociocognitivas mais desenvolvidas por parte da criança agressora, o que possibilita uma forma mais sofisticada de agressão (Vlachou et al., 2011).

Tendo em conta que os casos de *bullying* representam problemas ao nível do comportamento, e que este por sua vez está associado a aspetos relacionados com a personalidade dos indivíduos, através de vários estudo é possível traçar um perfil das partes envolvidas nestas situações, apontando para algumas características gerais que podem estar na base do perfil por um lado, das crianças agressoras e, por outro, das crianças vítimas. A este respeito, Bullock (2002) considera que as crianças agressoras apresentam traços de impulsividade, tendem a dominar os outros e mostram pouca empatia. Storey e Slaby (2013) acrescentam que as crianças agressoras conseguem encobrir as suas ações perante os adultos, bem como persuadir as crianças vitimas ao silêncio, para que não as denunciem. Para além disso, e apesar de não terem muito desenvolvidas algumas competências sociais como a cooperação e empatia, as crianças agressoras tendem a assumir uma posição de liderança no seu grupo de amigos, levando-os muitas vezes a seguir as suas ações (Storey & Slaby, 2013).

Já as crianças vítimas é muitas vezes mais novas, mais fracas e mais passivas que as crianças agressoras, mostrando-se inseguras, cautelosas, sensíveis, pouco

faladoras, com tendência a isolarem-se e que reagem às situações chorando (Bullock, 2002; Vlachou et al., 2011). Apesar das crianças vítimas apresentarem competências sociais específicas como a cooperação, revelam também lacunas ao nível de outros *skills* sociais tais como a liderança e o estabelecimento de novas relações de amizade com os pares (Storey & Slaby, 2013). Esta dificuldade em estabelecer novas amizades vai ter influência ao nível da rede de relações da criança, que será mais diminuta, tornando-a assim um alvo ainda mais vulnerável aos olhos das crianças agressoras. Sem intervenção do adulto estas crianças tendem a ser vítimas de forma repetitiva o que pode levar a uma situação de exclusão, depressão e baixa auto-estima (Vlachou et al., 2011).

Contudo, há também padrões comportamentais diferentes quando analisamos os intervenientes relativamente ao género em contexto pré-escolar. Nesta linha, vários autores referem que as crianças agressoras do género masculino tendem a envolver-se em situações de *bullying* direto e físico, enquanto que as crianças agressoras do género feminino envolvem-se sobretudo em situações de *bullying* indireto como a exclusão (Bullock, 2002; Storey & Slaby, 2013). Desta forma, o *bullying* praticado por crianças do género feminino, torna-se menos visível aos olhos de terceiros, apesar de estudos indicarem que são tantos os casos como aqueles em que estão envolvidos crianças do género masculino, ou seja, não se verifica uma diferença tão significativa entre géneros (Roland, citado por Bullock, 2002). Por outro lado, há ainda estudos que advogam que as crianças agressoras do género feminino tendem a diminuir a prática de atos de *bullying* ao longo do seu crescimento, enquanto as crianças agressoras do género masculino tendem a perpetuar esses comportamentos de forma mais duradoura (Smith & Sharp, citado por Bullock, 2002).

Do exposto, importa referir que os perfis acima apresentados devem ser encarados apenas como uma orientação, pois não são estanques. Pelo contrário, verifica-se uma grande heterogeneidade tanto no grupo de crianças vítimas como agressoras, pelo que as situações e os seus intervenientes têm de ser analisados caso a caso (Vlachou et al., 2011). De salientar que estes últimos autores indicam ainda que o *bullying* só é efetivado e prorrogado se a criança vítima não for confiante e apresentar uma postura permissiva. Desta forma, torna-se preponderante que o educador reconheça as características tanto da criança agressora como da criança vítima de forma a que possa desenvolver um trabalho conjunto e continuado no sentido de promover o desenvolvimento das competências sociais que cada uma

precisa de adquirir.

### **3.3.1.Quando o recreio se torna palco do *bullying***

Segundo a literatura, a maior parte das situações de *bullying* ocorre no recreio, uma vez que “o estado e a organização destes espaços são convidativos para a existência de comportamentos agressivos entre as crianças” (Pereira, Neto & Smith, 2003, p. 238). Alguns autores acrescentam ainda que a maioria dos comportamentos de *bullying* são difíceis de detetar por parte do adulto. Como consequência, grande parte das crianças vítimas apresenta sentimentos negativos em relação aos momentos de brincadeira livre no exterior, considerando o recreio como um espaço inseguro, que lhes provoca tristeza e solidão (Bullock, 2002).

Pereira et al. (2003) apontam alguns fatores que influenciam a ocorrência de comportamentos anti-sociais no recreio, tais como: a superlotação dos espaços, que leva a que as crianças tenham de disputar pelos equipamentos e pelo espaço; a falta de diversidade de oferta de jogos e atividades; a ausência de competências sociais como a cooperação e a ausência de supervisão. Relativamente à ausência ou ineficácia da supervisão, estes três autores afirmam ainda que aumentar o número de adultos nos espaços exteriores de recreio pode contribuir para uma diminuição de situações de *bullying*, apesar de alertarem para o facto de esta medida não ser suficiente quando aplicada isoladamente, já que muitas vezes, os comportamentos agressivos não envolvem contacto físico, sendo difícil de detectar por parte do adulto. Assim, aconselham que os adultos presentes no recreio estabeleçam relações de confiança com as crianças de modo a que estas sintam segurança para verbalizar as situações de agressão de que foram vítimas (Pereira et al., 2003).

De uma maneira geral, as crianças percebem o recreio como um espaço para “medir forças e estabelecer relações de poder” (Pereira et al., 2003, p. 243). É neste espaço que têm oportunidade de realizar brincadeiras e atividades que dentro da sala não são possíveis de realizar, tornando assim estes momentos importantes devido às suas singularidades e às experiências que proporcionam às crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Neto (1997), o recreio deve ser visto como um conjunto de possibilidades de realização de atividades construtivas, uma vez que permite à criança

encadear “movimentos, espaço, afectividade, contacto com a natureza, diversificação de materiais, exploração do meio material e institucional” (p. 259). Devido às especificidades do espaço físico do recreio, com áreas amplas e com equipamentos educativos que proporcionam atividades motoras vigorosas, como correr, saltar, subir, atirar, entre outras, os momentos de brincadeira no exterior permitem às crianças desenvolver as suas capacidades motoras, especificamente as que estão relacionadas com a motricidade global (Hohmann & Weikart, 2011). Alguns autores, como Neto (s.d.a) têm-nos alertado para a importância destes momentos, uma vez que, “o tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado” (p.1), tendo como consequências uma diminuição do nível de autonomia das crianças e implicações no desenvolvimento motor, emocional, social. Tal como é possível verificar nesta citação de Neto (s.d.a), o recreio não potencia somente experiências e aprendizagens motoras, sendo igualmente rico em oportunidades para o desenvolvimento social e pessoal. Os autores Hohmann e Weikart (2011) corroboram desta ideia e acrescentam que durante estas brincadeiras as crianças formam grupos, por vezes diferentes dos que apresentam na sala de atividades, servindo os pares como modelos de aprendizagem, já que as crianças tentam imitar aquilo que veem os colegas fazer. A existência de equipamentos educativos de grandes dimensões, tais como escorregas, casas de madeira ou plástico, baloiços e outros, promove “um efeito socializador” (Hohmann & Weikart, 2011, p.433) já que este tipo de mobiliário permite a sua utilização por mais do que uma criança em simultâneo. Estas situações, ricas em interações sociais, possibilitam que a criança construa referências “que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (OCEPE, 1997, p. 51). De referir que, na instituição onde desenvolvi a minha prática profissional, o espaço do recreio é partilhado pelas restantes 3 salas, existindo diariamente momentos de socialização entre as crianças das 4 salas do jardim de infância. Desta forma, as crianças podem interagir com colegas de outras salas, ampliando o seu leque de interações sociais através das relações interpessoais que vão formando. Por todo o exposto até ao momento, e depois de explicitada a importância do tempo de recreio no exterior, considero importante ainda referir o papel do adulto nestes momentos da rotina. Hohmann e Weikart (2011) defendem que o adulto deve participar e apoiar as brincadeiras que as crianças têm no recreio, brincando com elas e sugerindo novas

ideias para a continuação da brincadeira. Estes momentos permitem ao adulto observar e interagir com as crianças num contexto diferente do da sala de atividades, já que no recreio são criadas interações e experiências distintas dos restantes momentos da rotina, ficando o educador a conhecer mais sobre os interesses e o desenvolvimento das crianças. Estes dois autores alertam para o facto de muitos educadores negligenciarem o momento do recreio, tornando-o o seu momento de descanso ou de preparação de trabalho, deixando as crianças por conta própria em “brincadeira livre” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 438) e tendo o adulto o papel único de vigiar o grupo de crianças. Cabe ao educador compreender que as crianças constroem o seu conhecimento nos vários contextos através das suas próprias iniciativas e interações com as pessoas e materiais. Deste modo, a criança dá continuidade às suas aprendizagens cognitivas, físicas e sociais no espaço exterior durante o momento do recreio. Sendo o recreio um dos principais palcos da brincadeira, a criança experimenta o poder de explorar o mundo que a envolve, compreendendo-o e expressando-o por meio de várias linguagens (Kishimoto, 2000). Cabe ao adulto integrar estes momentos na rotina, apoiar as brincadeiras das crianças e, aproveitar situações que surjam neste contexto para desenvolver algumas competências das crianças.

### **3.4. Papel do educador e estratégias a adotar em caso de *bullying* no pré-escolar**

“... os anos da pré-escola são os melhores para ajudar as crianças a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações sociais” (Katz & McClellan, 2006, p.21)

De acordo com a revisão bibliográfica, os estudos indicam que os conflitos resultantes das interações que se estabelecem diariamente, neste caso em contexto de pré-escolar, são fruto, em parte, de uma fragilidade ao nível de algumas competências sociais que permitem aos indivíduos estabelecer relações positivas entre si. Segundo Dowling (2011), o desenvolvimento de competências sociais é tão importante como o desenvolvimento de competências noutros domínios do

conhecimento, como por exemplo, as competências cognitivas e motoras, devendo, por isso, haver uma intencionalidade por parte do adulto para que a aquisição das competências sociais se desenvolva de forma harmoniosa. A mesma autora refere ainda que a chave para o sucesso da aprendizagem destas competências passa por o educador reconhecer o processo de desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe uma aprendizagem ativa (Dowling, 2011), de modo a que ela própria vá construindo os seus *skills de interação* (Katz & McClellan, 2006). Contudo, há que ter em conta a morosidade deste processo, uma vez que estamos a falar de aspetos relacionados com a alteração dos modelos comportamentais (Katz & McClellan, 2006), pelo que o papel do adulto na mediação destas situações é fundamental.

Um aspeto importante a referir prende-se com a forma como se deve fazer referência aos intervenientes em situações de *bullying*. Para Evans (2012), as crianças envolvidas nos casos de *bullying* não devem ser identificadas como agressora ou vítima (ao longo do relatório serão utilizados as expressões criança vítima e criança agressora), uma vez que ao rotular as crianças estamos a focar-nos somente na criança enquanto indivíduo, em vez de considerarmos o “ambiente social” (p.2) a que a criança está exposta. Para esta autora, o comportamento é uma forma de comunicação ao qual o educador deve estar atento, já que ao verificar que uma criança apresenta comportamentos violentos sistemáticos e direcionados, deverá intervir e reconhecer que as ações da criança são uma oportunidade para mediar a construção de competências sociais. Ao rotular as crianças envolvidas nas situações de *bullying*, o adulto está a reforçar os comportamentos indesejados, mostrando ter expectativas negativas para com aquela criança que apresenta comportamentos agressivos (Evans, 2012). Katz e McClellan (2006) alertam ainda para o facto de existir indícios de que as crianças têm tendência a adotar comportamentos que se coadunam com a expectativa dos adultos de referência. Desta modo, algumas crianças perpetuam comportamentos negativos não por falta de competências e *skills* sociais mas sim por considerarem que os adultos já têm uma definição do seu carácter e que dificilmente mudarão a sua opinião (Rabiner & Coie, citados por Katz & McClellan, 2006). Assim, em vez de rotular e punir, o educador deve ajudar as crianças a encontrar soluções, envolvendo-as no processo e considerando-as partes ativas do processo e dando desta forma, a possibilidade de a criança se sentir um agente colaborativo (Evans, 2012). Para tal, Katz e McClellan (2006) aconselham o educador a criar uma imagem positiva da criança agressora, uma vez que tal

estratégia auxilia o adulto a identificar comportamentos positivos que até então não tinha identificado, quebrando deste modo a tendência de rotular negativamente a criança.

Outro aspeto a referir prende-se com o facto de, apesar de as crianças envolvidas nos casos de *bullying* (criança agressora e criança vítima) serem o alvo da maior parte da investigação acerca desta temática, há também que considerar os adultos que estão indiretamente envolvidos no processo, nomeadamente os que “ignoram, subestimam ou até se apresentam mesmo como modelos de comportamentos relacionados com o *bullying*” (Evans, 2012, p. 2). De acordo com a mesma autora, em muitos casos, as situações de *bullying* surgem na relação adulto-criança, em que o adulto grita, ameaça, envergonha e castiga a criança em vez de apresentar uma postura calma, definir limites e mediar a resolução de conflitos através de interações positivas. Em contextos educativos onde existem situações de *bullying*, é importante analisar o comportamento dos adultos envolvidos (educadores, pais, auxiliares, entre outros) para averiguar se os comportamentos agressivos das crianças têm raízes nas interações negativas que estabelecem com os adultos presentes na sua vida (Evans, 2012).

Para Bullock (2002), no combate ao *bullying* devem participar os vários atores presentes no contexto educativo, como educadores/professores, auxiliares, famílias e crianças, existindo deste modo uma intervenção a três níveis, nomeadamente ao nível da instituição educativa, ao nível do grupo de sala e a nível individual. Relativamente a um nível macro, a instituição educativa pode elaborar um plano específico para promover as competências pró sociais, contando com a participação das crianças para o “desenvolvimento de políticas e estratégias” (Bullock, 2002, p.131) de combate ao *bullying*. Já no que diz respeito às famílias, estas devem ser um dos atores envolvidos na prevenção do *bullying*, cooperando com a equipa educativa, de forma a que as estratégias utilizadas no contexto educativo sejam compreendidas e aplicadas no contexto familiar (Stoney & Slaby, 2013). Bullock (2002) clarifica ainda que, o educador deve informar as famílias acerca das medidas adotadas no combate ao *bullying*, trabalhando, sempre que possível, em conjunto com estas. Esta autora diz-nos ainda que cabe ao educador “encorajar as famílias a falar com as suas crianças sobre o *bullying*” (Bullock, 2002, p.132). No entanto, Storey e Slaby (2013) alertam para a necessidade de os pais estarem informados e esclarecidos sobre a temática do *bullying*, nomeadamente perceberem o que é o *bullying* em idades precoces e a

importância de intervir como forma de travar as situações de agressão. Para estes autores, a família, deve ser encarada como um dos contextos primordiais para o desenvolvimento de *skills* sociais, tais como a empatia, a assertividade e a capacidade de resolução de problemas, fundamentais para prevenir situações de *bullying*.

No que diz respeito à intervenção do educador no contexto de sala, em primeiro lugar, e tendo por base Evans (2012), o educador deve reconhecer as diferenças entre os conflitos e o *bullying*, isto é, entre aquelas situações críticas que estão diariamente presentes no JI, e que surgem muitas vezes como forma de as crianças comunicarem e expressarem as suas emoções, face a agressões “deliberadamente e repetitivamente usadas para magoar ou assustar um colega” (p. 3). Para além de identificar a diferença entre estas duas situações, cabe também ao educador mostrar-se disponível para intervir precocemente nas situações de *bullying*, uma vez que, quando não há intervenção do adulto como forma de auxílio na construção das competências sociais e emocionais, estas ações de violência física ou psicológica tornam-se um padrão com impacto negativo nas relações do grupo de crianças (Evans, 2012). Durante este processo de mediação de situações de *bullying*, é importante a intervenção do educador, ajudando as crianças a resolver os problemas e a falar sobre os seus sentimentos de forma construtiva e, desta forma, prevenir o surgimento do *bullying* (Evans, 2012). Clarificando, Dowling (2012) afirma que tanto as situações de conflito como as de *bullying* devem ser encaradas pelo educador como uma oportunidade para desenvolver as competências sociais das crianças em idade pré-escolar. Esta autora diz-nos ainda que, para uma prática educativa que espelhe a intencionalidade de promoção destas competências, é fundamental que o educador perspetive a criança agressora como alguém com dificuldades em expressar as suas emoções, e não como uma criança má ou de má índole (Dowling, 2012).

Desta forma, cabe ao educador proporcionar momentos de conversa em grande grupo, com o objetivo de colocar as crianças a falar sobre os seus receios, as suas inseguranças e, simultaneamente, mediar o processo de definição de regras e medidas a adotar para minimizar estes sentimentos. Cabe também ao educador mostrar às crianças as consequências das suas ações e sugerir alternativas aos seus comportamentos (Bullock, 2002). Autores como Zahavi e Asher (citados por Katz & McClellan, 2006) afirmam que estes momentos de conversas acerca das “consequências do comportamento social positivo e negativo” (p.21) são fundamentais

para a diminuição de situações agressivas, mostrando ser uma estratégia eficaz de *anti-bullying*.

A leitura de histórias também permite ao adulto trabalhar em grande grupo questões importantes para a aquisição de competências sociais (Bullock, 2002; Evans, 2011b). Desta forma, é possível clarificar valores, principalmente porque fomenta o debate e a distinção de entre comportamentos adequados e desadequados. Por vezes, este tipo de atividade permite mesmo que as crianças estabeleçam uma comparação entre os comportamentos das personagens da história e situações vivenciadas por elas próprias (Lino, 2006). Através destes dois momentos em grande grupo, o educador tem a possibilidade de trabalhar com as crianças diretamente envolvidas no *bullying* mas também com as crianças espetadoras destas situações, que apresentam um papel importante na resolução destes problemas, intervindo e ajudando os colegas a serem mais assertivos e empáticos (Storey & Slaby, 2013).

Por outro lado, o papel do educador na prevenção ou mesmo irradicação do *bullying*, passa também pela observação e registo de informações pertinentes acerca destas situações, nomeadamente quem está envolvido nas agressões, onde e quando acontecem os conflitos, assim como acontecimentos que ocorram antes ou depois das situações de agressão. Através deste registo, o educador poderá identificar as crianças que mais se envolvem neste tipo de conflitos, assim como as situações ou espaços que propiciam mais ações de agressão. A partir destas informações, é possível adequar de forma mais direcionada e personalizada as estratégias utilizadas na prevenção do *bullying* (Evans, 2011b). Vlachou et al. (2011) alerta para a importância deste tipo de recolha de informação, uma vez que a observação permite “evidenciar subtis ações de *bullying*” (p. 333) difíceis de identificar através de outras formas. Após a informação recolhida e identificadas as crianças envolvidas nas situações de *bullying*, é importante apresentar um plano de intervenção mais individualizado, que vá ao encontro das necessidades específicas dessas mesmas crianças, nomeadamente, no que diz respeito à aquisição de competências sociais (Bullock, 2002). A maior parte da literatura apresenta estratégias a adotar em situações de *bullying*, passando elas pela adoção de uma postura tranquila e simultaneamente firme, por parte do educador, o qual deve conversar com os intervenientes, por forma a que a criança agressora perceba as consequências dos seus atos para com o par (criança vítima) (Bullock, 2002; Storey & Slaby, 2013). Bullock (2002) complementa ainda afirmando que o educador deve apresentar à

criança agressora formas alternativas “de conversar, interagir e negociar” (p. 132), mediando desta forma o processo de aquisição de *skills* sociais. No entanto, este mesmo autor, alerta para a necessidade de não se centrar a intervenção somente na criança agressora, sendo fundamental desenvolver um trabalho também ele individualizado com as crianças vítimas, as quais necessitam, na maior parte das vezes, de desenvolver competências sociais específicas, como a assertividade e a auto-confiança. Como tal, Storey e Slaby (2013) advogam que o educador deve mostrar-se sempre disponível para ajudar as crianças vítimas, para que estas percebam que o adulto se preocupa com elas e que as situações de *bullying* não podem ser toleradas. Inicialmente, a criança vítima necessitará da mediação do adulto para “responder assertivamente” (Storey & Slaby, 2013, p. 13) às agressões, com comportamentos que travem o *bullying*, como por exemplo afastar-se da criança agressora, pedir ajuda, informar os adultos sobre as agressões de que é alvo e responder de forma assertiva à criança agressora. Em alguns casos, a intervenção dos pares, ou seja, das crianças espetadoras, pode ser fundamental no auxílio e proteção das crianças vítimas, mediando o conflito entre os intervenientes de situações de *bullying* e ajudando a criança vítima a responder assertivamente. Com o apoio dos colegas, a criança vítima deixa de estar tão exposta a situações de *bullying*, sendo por isso fundamental que o educador promova momentos de proporcionem o alargamento da rede de amigos das crianças alvo das agressões (Bullock, 2002). Também Evans (2011b) apresenta estratégias para a intervenção do adulto mediante situações de *bullying*, passando estas pela adoção de 6 passos, sendo eles: 1) Parar a agressão verbal ou física; 2) Mediar a resolução de problemas – através dos 6 passos de resolução de problemas HighScope; 3) Observar e registar informação pertinente (como, *quando, onde e quem*, assim como incidentes que ocorram imediatamente antes ou depois da ação violenta); 4) Possibilitar situações de escolha; 5) Ser um modelo; e 6) Possibilitar atividades e momentos que promovam a construção de relações.

## CAPÍTULO 4 – ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO

A metodologia seguida ao longo da PPS teve por base uma investigação de caráter qualitativo que se caracteriza por ser descritiva, facto este que vem permitir ao investigador fazer uma caracterização mais pormenorizada dos contextos educativos, procurando assim compreender os fenómenos que nele ocorrem e os significados que têm para os intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Lessard-Hébert (citado por Tomás, 2011) a metodologia qualitativa permite “uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno (p. 147). Como tal, ao utilizar esta metodologia, o investigador questiona os sujeitos alvos da investigação com o intuito de perceber o modo como eles vivenciam as experiências e o modo como percebem o mundo social, conhecendo desta forma o ponto de vista do informador, com base numa análise indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente ao método utilizado, e tendo em conta Máximo-Esteves (2008), este segue os princípios da investigação-ação, a qual se caracteriza por compreender a natureza dos problemas, sendo neste caso concreto problemas relacionados com conflitos/*bullying* entre pares, para que, posteriormente, seja possível adequar estratégias que visem contribuir para a diminuição dessas mesmas situações problemáticas. Para McKernan (citado por Máximo-Esteves, 2008), a investigação-ação representa um processo reflexivo sobre uma investigação numa determinada área problemática com o objetivo final de melhorar a nossa prática. Por outras palavras, este autor apresenta na definição deste método duas ideias principais: por um lado, a investigação-ação promove o desenvolvimento das competências profissionais do investigador, neste caso como educador e por outro, possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre o contexto onde desenvolve a sua prática. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que a investigação-ação materializa-se na recolha de informação de forma sistemática com o propósito de promover “mudanças sociais” (p. 292), existindo, por parte do observador, um envolvimento ativo na causa da investigação. Importa referir que, devido a constrangimentos temporais, não foi possível realizar o ciclo completo de uma investigação-ação, uma vez que inviabilizou

uma monitorização mais sistemática, e eventuais ajustes necessários, o que em termos práticos dificulta a verificação de uma mudança efetiva.

No que respeita às técnicas e instrumentos de recolha de dados, foram privilegiadas as seguintes: observação direta participante, uma vez que estava inserida no contexto e em interação com os grupos (Hortas, Campos, Martins, Cruz, Vohlgemuth, 2014; Queirós & Rodrigues, 2006); o registo de notas de campo, sendo este detalhado e descritivo do contexto em estudo, contemplando também material reflexivo que espelha “interrogações, sentimentos, ideias e impressões que emergem no decorrer da observação (...)” (Máximo-Esteves, 2008); o registo de incidentes críticos, normalmente anotados momentos após a ocorrência, através de anotações extensas e pormenorizadas (Máximo-Esteves, 2008); a consulta documental, nomeadamente de documentos internos, como por exemplo o Projeto Educativo do Agrupamento, Plano Curricular de Grupo e as fichas de anamnese (Queirós & Rodrigues, 2006); e entrevistas semiestruturadas (Christensen & James, 2006) aplicada às crianças e à educadora cooperante. De ressaltar ainda a realização de conversas informais com os elementos da equipa educativa, famílias e monitoras do ATL, como forma de complementar as informações recolhidas através das técnicas e instrumentos referidos anteriormente.

Após a recolha de dados, estes foram alvo de uma análise qualitativa nomeadamente no que se refere às notas de campo, aos incidentes críticos e às entrevistas tendo procedido à organização da informação de acordo com temas comuns, ou seja, organizar a informação em categorias (Bardin, 2009). Tal justifica-se pelo facto de os dados recolhidos serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim sendo, a informação recolhida será alvo de um processo de transformação com o intuito de se chegar a indicadores válidos de análise de contextos (Bardin, 2009).

Considerando a Carta para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], s.d.), durante as semanas de intervenção em Jardim de Infância, tentei seguir os princípios apresentados no documento, nomeadamente no que diz respeito à competência, à responsabilidade, integridade e respeito pela criança, pela sua família, pela equipa educativa e pela própria comunidade. Para além destes princípios, regi-me também pelos 10 pressupostos apresentados por Soares no *Roteiro Ético* (citado por Tomás, 2011) que auxiliam o investigador numa situação de

investigação com crianças, dos quais saliento: o respeito pela privacidade e confidencialidade, tendo optado por dar a escolher às crianças e aos elementos da equipa educativa um nome fictício pelo qual gostariam de ser identificados ao longo do meu trabalho académico, deixando claro a não obrigatoriedade da escolha; o respeito pelos fundamentos, tendo tido em consideração as opiniões das crianças e da equipa educativa, valorizando assim a sua participação ativa em todo o processo, facto que me permitiu adotar uma atitude reflexiva constante com vista à melhoria progressiva da minha prática (Ponte, 2004; Tomás, 2011).

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INVESTIGAÇÃO – AÇÃO**

### **5.1. Intenções para a ação**

Tendo por base a problemática levantada, mencionada no capítulo 3, referente à ocorrência frequente de situações de *bullying* entre pares no contexto educativo, e baseando-me também nas características do grupo em questão, foi traçado um conjunto de intenções pedagógicas que orientaram a minha prática e que tinham como grande finalidade *contribuir para atenuar as situações de bullying entre pares*. Tendo em vista o alcance desta meta, estipulei algumas intenções mais específicas que, trabalhadas de uma forma contínua e nos vários contextos de ação da criança (educativo e familiar) poderiam ajudar a colmatar o problema. Assim sendo, na ótica do educador as intenções definidas materializaram-se em: a) *proporcionar oportunidades para as crianças desenvolverem competências sociais e morais (quer da parte da criança agressora, como da parte da criança vítima)*; b) *mediar os conflitos de forma a consciencializar os intervenientes das suas ações, incentivando-os ao diálogo*; e c) *estimular as crianças, principalmente as crianças vítima, a relatar as situações em que são envolvidas, não se deixando coagir*. Transpondo esta intenções para a ótica da criança, ao longo da minha prática propus-me a criar oportunidade para que as crianças fossem capazes de: a) *desenvolver competências sociais e morais através das interações entre pares e criança-adulto*; b) *desenvolver progressivamente consciência das suas ações e das ações do outro*; c) *utilizar o*

*diálogo como meio de resolução de conflitos; e d) tomar iniciativa de relatar ao adulto situações negativas vivenciadas.*

Uma vez que se verificou que esta problemática transpõe os limites do contexto educativo, importa reforçar que a minha intervenção foi também pautada por um trabalho constante de parceria com equipa educativa e as famílias com vista ao envolvimento e participação de todos os agentes educativos na resolução da problemática.

## **5.2. Estratégias de intervenção**

Partindo das intenções acima descritas, centrei a minha ação em estratégias que permitissem à criança consolidar as suas capacidades sociais (Katz & McClellan, citados por Lino, 2006) de forma a que, gradualmente, fosse reduzindo a frequência de situações de *bullying*.

As estratégias foram sendo pensadas e implementadas em função dos acontecimentos que iam ocorrendo no contexto, bem como do feedback dos atores face às estratégias que estavam a ser implementadas. Tal exigiu uma atitude autorreflexiva de forma a adequar permanentemente a minha prática. Importa referir que as estratégias desenvolvidas, embora suportadas por saberes do domínio da Psicologia, são essencialmente o âmbito da Pedagogia.

Assim sendo, uma das estratégias implementadas passou por desenvolver com o grupo diversas atividades estruturadas e não estruturadas que mobilizassem valores sociais. Para ilustrar esta questão pode referir-se a leitura de histórias alusivas a temas como a amizade, a diferença e os conflitos, bem como participar em jogos tradicionais e situações de jogo simbólico durante o recreio (NC 13 abril (2)), que permitissem a descentralização do poder da criança líder do grupo, dando assim a possibilidade que todos os elementos presentes no jogo pudessem vivenciar pelo menos uma vez um papel de destaque e liderança. Tal como foi referido no capítulo 3, a leitura de história proporciona momentos de debate e esclarecimento acerca de alguns valores fundamentais para a resolução de conflitos, sendo por isso, uma forma pedagógica de abordar esta temática (Lino, 2006). Desta forma, durante o período de intervenção, li e trabalhei com o grande grupo algumas histórias, como por exemplo *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar que permitiu abordar a questão da diferença.

Após a leitura da mesma, e partindo da personagem principal, debati com as crianças a questão da diferença e da importância de respeitar o outro, fazendo um paralelismo com a forma como algumas crianças, nomeadamente a Stela, lidavam com facto de existir no grupo crianças negras. Já através da história *Cuatro esquinitas de nada*, de Jerome Ruillier, promovi uma reflexão sobre a exclusão entre pares, uma vez que esta era uma das formas de *bullying* mais presente no grupo. No entanto, referir ainda que, uma das crianças (Leo), após uma ida à biblioteca municipal com a mãe, trouxe para a sala o livro *O dragão das mil flores*, que permitiu abordar mais um vez a questão da diferença. Durante a conversa acerca do mensagem transmitida pela história, as crianças estabeleceram uma relação entre as personagens da história com alguns elementos do grupo, referindo a Elsa que “o dragão não era um dragão como os outros . . . se fosse igual não seria “floreiro” (florista) porque cuspiam fogo e não flores . . . é como a Mary Poppins e a Violetta, quando vão à praia não apanham escaldões porque elas são escuras...” (NC 11 maio, Anexo A). De referir ainda que a intervenção desta criança, possibilitou abordar a utilização do termo negra, como forma de evitar a discriminação.

Outra estratégia utilizada diz respeito à definição de limites para os comportamentos, distinguindo aqueles que seriam aceitáveis dos que não seriam, bem como, ajudar as crianças a reconhecerem e compreenderem os efeitos das suas ações, tanto para si, como para os outros (IC 21 de abril (2), anexo F). Como tal, o diálogo apresenta-se como meio primordial de comunicação, tendo como finalidade uma aquisição gradual de autonomia da criança na resolução de conflitos. Desta forma, as minhas estratégias passaram também por criar momentos em que as crianças tivessem oportunidade de expressarem os seus sentimentos e desejos, bem como, conceder-lhes espaço para sugerirem possíveis soluções para os problemas que vão surgindo. Como forma de permitir auscultar a voz da criança, considerei pertinente introduzir na rotina da sala uma adaptação do diário de grupo utilizado no Modelo da Escola Moderna (Niza, 1998). Através deste instrumento, materializado numa folha colocada num dos placardes ao alcance de todos os intervenientes, as crianças puderam registar numa coluna situações de que tenham gostado e noutra coluna situações de que não tenham gostado (ANEXO G). O principal objetivo do diário consistiu em proporcionar um momento em que todas as crianças pudessem partilhar os seus sentimentos e, em grande grupo, abordar e debater algumas das situações de conflito ocorridas. Estes momentos de partilha permitiram que as crianças, ao

verbalizar as situações e os seus sentimentos, se consciencializassem dos seus comportamentos disfuncionais e deste modo, assimilassem valores e regras sociais (Folque, 1999).

No que concerne à organização do ambiente educativo e às dinâmicas de grupo, foi constatado que a grande liberdade de escolha que o grupo detinha estava a favorecer os comportamentos de liderança da criança agressora. Desta forma, foi necessário uma intervenção mais diretiva em alguns momentos e situações por parte dos elementos da equipa educativa, especialmente na escolha dos lugares em momentos de grande grupo e na formação de pequenos grupos, de forma a que a disposição das crianças não favorecesse o papel de liderança de Stela, sem comprometer, no entanto, a prática das metodologias participativas. A aplicação desta estratégia foi notória na hora do almoço e do lanche em que era pedido às crianças que se sentassem à mesa respeitando o padrão rapaz/rapariga; na escolha dos lugares do tapete, tendo havido a necessidade de alterar a organização do grupo, como forma de manter separadas algumas das crianças que mais se envolviam em situações de *bullying*; e na escolha dos grupos nas sessões de movimento, tal como é possível verificar através da NC de 13 de maio (1):

Tal como tinha acontecido na última sessão de movimento, tive a preocupação de não incluir a Stela e a Francisca no mesmo grupo de tarefas para evitar que a Stela condicionasse as escolhas e o desempenho da colega. No final da sessão, percebi que era uma boa estratégia a adotar noutros contextos.

Por vezes, é benéfico o emparelhamento de uma criança mais popular com outra menos popular, mostrando desta forma que para se trabalhar juntos não é necessário gostarem uma da outra (Katz & McClellan, citado por Lino, 2006). Para além da escolha dos lugares, tive o cuidado de, em conversas de grande grupo, ouvir a opinião da Stela em último lugar como forma de não condicionar a opinião dos restantes colegas. Tal necessidade surgiu a partir de uma situação de conflito (IC 16 de abril (1), Anexo A), em que me apercebi que, por vezes, as crianças vítimas seguiam a opinião/vontade da Stela, sem a colocar em causa. Esta estratégia pode ser ilustrada pelo IC de 27 de abril (2) (Anexo F):

. . . perguntei a todos os elementos do grupo se a Violetta poderia brincar com elas,

tendo o cuidado de ouvir em último lugar a Stela para não condicionar as respostas das colegas. Todas as crianças aceitaram brincar com Violetta, integrando-a rapidamente na brincadeira (andar em cima da grelha de escoamento sem pisar o soalho).

No que concerne ao trabalho desenvolvido com a equipa educativa e famílias, conforme já referido, as estratégias utilizadas assentaram numa comunicação aberta e constante, para que houvesse uma coerência entre a prestação de todos os adultos, dotando o trabalho com um carácter de continuidade transversal aos vários contextos e aos vários agentes envolvidos no processo educativo.

Ressalvo que as estratégias aplicadas teriam maior probabilidade de sucesso quanto mais tempo houvesse para intervir, uma vez que esta problemática está intimamente relacionada com aspetos comportamentais, cuja mudança é muito morosa, conforme se comprova pela literatura (Katz & McClellan, 2006).

### **5.3. Análise e avaliação da intervenção educativa**

Com base na aplicação de vários instrumentos, nomeadamente do registo dos incidentes críticos e das notas de campo, dos registos do diário de grupo e das entrevistas aplicadas quer ao grupo de crianças quer à educadora, foi possível recolher um conjunto de dados, cuja a análise possibilitará compreender melhor a problemática em estudo para este contexto em estudo. Assim, a partir dos registos dos incidentes críticos e das notas de campo foi elaborada uma análise de conteúdo (Bardan, 2009), com base na categorização da informação.

A partir da tabela H1 (ANEXO H) verifica-se que existe um grupo de 9 crianças que se encontram envolvidas com maior frequência em situações de conflito, sendo elas, a Stela, o Diego, o Messi, o Leo, a Mary Poppins, a Violetta, a Francisca, a Camila e a Elsa. Como tal, este foi o ponto de partida para o seguimento da minha investigação, focando-me a partir de agora numa análise mais pormenorizada dos incidentes que envolvem estas crianças, com vista a compreender a própria dinâmica das relações existentes entre os elementos deste grupo. A partir dos registos das observações, foi possível verificar que cada criança deste grupo apresentava uma tendência no que respeita ao papel que desempenhava na relação. Assim, a partir da

tabela 1 foi sintetizada essa mesma informação.

Tabela 1

*Papel que a criança assume nos incidentes críticos em que está envolvida*

Criança	Papel que a criança assume no incidente crítico			
	Criança vítima		Criança agressora	
	Nº de incidentes	Exemplo	Nº de incidentes	Exemplo
Stela	3	“... a Stela veio ter comigo a chorar, dizendo que a Mary Poppins a tinha empurrado e que tinha batido com a boca no pilar.” (IC de 23 de abril)	26	“... a Violetta veio ter comigo queixando-se de que a Stela não a deixava brincar com as colegas.” (IC de 27 de abril)
Diego	2	“... o Diego veio ter comigo a chorar, queixando-se de que a Stela não o deixava brincar com as meninas.” (21 de abril)	1	“No recreio da hora de almoço, houve um conflito entre o Messi e o Diego. A chorar, o Messi dirigiu-se a mim a dizer que o Diego não o deixava brincar com ele no golfinho (equipamento existente no espaço exterior).” (IC de 9 de março)
Messi	4	“... o Messi veio ter comigo a chorar, dizendo que a Stela não o deixava brincar com os colegas à apanhada.” (IC de 27 de abril)	0	-
Leo	1	“No recreio da tarde, o Leo queixou-se de que a Stela não o deixava brincar com ela e com as colegas.” (IC de 5 maio)	2	“Já com o comboio formado, a Stela veio ter comigo a chorar e disse-me que o Leo a tinha empurrado.” (IC de 5 maio)
Mary Poppins	5	“... a Mary Poppins veio ter comigo e sentou a meu lado (...) Explicou-me então que a Elsa lhe tinha dito que ela cheirava mal.” (IC de 25 de maio)	1	“... a Stela veio ter comigo a chorar, dizendo que a Mary Poppins a tinha empurrado e que tinha batido com a boca no pilar.” (IC de 23 de abril)
Violetta	8	“No recreio da tarde, a Violetta veio ter comigo a chorar, queixando-se de que a Stela, a Francisca, a Camila e a Elsa tinham gozado com o cabelo dela.” (IC de 20 abril)	1	“Segundo a monitora, a Violetta, a Stela e a Camila excluíram das brincadeiras a Francisca e a Mary Poppins, ficando estas duas crianças isoladas no recreio e sem desenvolver qualquer tipo de jogo/brincadeira.” (IC de 28 abril)

Francisca	12	“No acolhimento, o pai da Francisca referiu que a sua filha tinha contado em casa que no dia anterior a Stela tinha gozado com ela e que a tinha excluído das brincadeiras na sala.” (IC de 12 maio)	1	“No recreio da tarde, a Violetta veio ter comigo a chorar, queixando-se de que a Stela, a Francisca, a Camila e a Elsa tinham gozado com o cabelo dela.” (IC de 20 de abril)
Camila	3	“. . . Após alguma insistência, a Camila contou à família que era a Stela que a obrigava a ir para a escola com roupa rota e a tapar o sinal por considerar de eram “coisas de preta” (NC 8 de abril)	4	“A Violetta veio ter comigo dizendo que a Stela e a Camila tinham destruído a sua construção.” (28 de abril)
Elsa	1	“Já perto do fim do recreio da manhã, a Elsa abandonou a brincadeira do jogo de faz de conta, queixando-se de que a Stela já não era amiga dela.” (IC de 7 de maio)	4	“Segundo me foi relatado pela auxiliar, a Violetta queixou-se de que a Elsa andava a dizer que ela cheirava mal.” (IC de 26 de maio)

Nota: Elaboração própria

Tendo por base esta tabela verificamos a existência de dois papéis: criança vítima e criança agressora, sendo que, das crianças analisadas, a maior parte assume com mais frequência o papel de criança vítima, à exceção de quatro casos: Elsa, Camila, Leo e Stela, destacando-se esta última com 26 casos em que assume papel de agressora. Já no caso das crianças vítimas, as que se encontram mais vezes nesse papel são a Francisca e a Violetta. É também importante salientar que em grande parte dos casos em que a Violetta e a Francisca são referenciadas enquanto crianças vítimas, a situação é protagonizada por Stela, no seu papel de criança agressora. Tal é visível em várias notas de campo (NC) e registos de incidentes críticos (IC), como por exemplo a situação em que “a Violetta veio ter comigo queixando-se de que a Stela não a deixava brincar com as colegas (Francisca, Camila, Mary Poppins e Elsa)” (excerto do IC de 27 de abril (2), Anexo F) bem como o episódio ocorrido no recreio em que a Francisca se queixou de que “a Stela lhe tinha perguntado a idade do irmão dela, mas como se tinha enganado a colega gozou com ela, dizendo que ela não sabia nada” (excerto do IC de 29 de maio, Anexo F). Analisando estas situações à luz da teoria, verifica-se que são exemplos de situações de *bullying*, uma vez que, existe uma criança (Stela) que age intencionalmente sobre outras (maioritariamente Francisca e Violetta), de forma repetida e direcionada para um grupo alvo (Bullock, 2002; Cook et al., 2010; Evans, 2012; Storey & Slaby, 2013; Vlachou et al., 2011). Os incidentes que envolviam outros elementos deste grupo de 9 crianças eram apenas pontuais e mais aleatórios a nível da pessoa a quem se dirigiam, contudo, no papel de criança agressora predominava Stela. De salientar que, em alguns dos incidentes em que outras crianças assumiam o papel de agressoras, verificava-se que o seu comportamento advinha de uma proposta de Stela, como por exemplo, se verifica no excerto do IC do dia 26 de maio (1) (Anexo F), onde se lê “Mary Poppins também se tinha queixado de que a Elsa achava que ela cheirava mal. . . a Elsa justificou-se dizendo que, na situação da Mary Poppins, tinha sido a Stela a obriga-la a dizer que a colega cheirava mal.”

No que respeita à categorização criança agressora e criança vítima, e tendo por base registos da minha observação, bem como os autores Bullock (2002) e Storey e Slaby (2013), Stella revela comportamentos que se coadunam com o perfil de criança agressora, uma vez que assume um papel de liderança, procurando nas suas interações dominar alguns elementos específicos do grupo. Já os comportamentos de Francisca e Violetta aproximavam-se significativamente de padrões comportamentais

de criança vítima, uma vez que, mostravam-se passivas face ao domínio de Stela, revelando assim alguma fragilidade ao nível de competências sociais, tais como a assertividade e a auto confiança (Storey & Slaby, 2013). Enquanto adulto, foi extremamente importante categorizar o papel da criança enquanto agressora/ vítima, pois possibilitou reconhecer as necessidades de cada elemento, e assim, diferenciar a minha ação com vista a dar uma resposta direcionada para a resolução do problema, o que passava pela estimulação de determinadas competências sociais.

Estreitando o campo de análise, isto é, focando-me agora apenas nos casos de *bullying* que envolviam a Stela enquanto agressora, importa analisar a natureza dos incidentes e perceber que categoria tem maior expressão neste contexto. Assim, conforme está representado na tabela 2 foram identificadas cinco categorias de casos de *bullying* nomeadamente a exclusão, a persuasão, a agressão verbal, agressão física e apropriação de objetos.

Tabela 2  
*Categorização dos incidentes de bullying relativamente à tipologia de comportamentos*

<b>Tipologia dos Incidentes</b>	<b>Número de Incidentes Críticos</b>	<b>Exemplo</b>
Exclusão	17	“Quase no fim do recreio, o Diego veio ter comigo a chorar, queixando-se de que a Stela não o deixava brincar com as meninas.” (IC 21 de abril)
Persuasão	(Ver nota)	Obrigar as colegas a tapar os sinais faciais Obrigar as colegas a utilizar roupa rota Obrigar as colegas a comer comida já mastigada pela criança agressora
Agressão Verbal	6	“No recreio da tarde, a Violetta veio ter comigo a chorar, queixando-se de que a Stela, a Francisca, a Camila e a Elsa tinham gozado com o cabelo dela (criança negra).” (IC de 20 abril)
Agressão Física	0	-
Apropriação de objetos	1	“A Violetta veio ter comigo dizendo que a Stela e a Camila tinham destruído a sua construção.” (IC 28 de abril)

Nota: Existência de casos repetidos ao longo do tempo mas de difícil contabilização uma vez que foram somente detetados por alterações comportamentais das crianças vítimas no contexto família.

A partir da tabela, verifica-se que, a categoria de tipologia de comportamento com maior expressão é a da exclusão, sendo estas exercidas por um grupo liderado por Stela e dirigidas aos vários elementos do grupo de 9 crianças. Conforme

apresentado no capítulo 3, esta tipologia comportamental enquadra-se naquilo a que a teoria designa por *bullying* indireto (Bullock, 2002; Storey & Slaby, 2013), mais difícil de detetar por parte dos adultos (Bullock, 2002), e que deixa antever competências sociocognitivas mais desenvolvidas por parte da criança agressora (Vlachou et al., 2011), uma vez que esta revela um grande controlo sobre o comportamento, agindo de forma pensada e não impulsiva, tornando por isso mais eficaz a sua ação sobre as crianças vítima (Sckaffer, 1996). Como exemplo, pode referir-se o IC de 12 de maio (1)(Anexo F), no qual se pode ler:

No acolhimento, o pai da Francisca referiu que a sua filha tinha contado em casa que no dia anterior a Stela tinha gozado com ela e que a tinha excluído das brincadeiras na sala (nenhum dos adultos se apercebeu da situação relatada pela criança).

Tal como a exclusão, a persuasão é também uma forma sofisticada de agressão, de cariz mais indireto, e difícil de detetar, facto que pode ser ilustrado pela seguinte situação relatada pela mãe da Camila, segundo a qual “a Camila contou à família que era a Stela que a obrigava a ir para a escola com roupa rota e a tapar o sinal por considerar de eram “coisas de preta” (excerto de NC de 8 de abril, Anexo A). De salientar que a contabilização destes casos não foi possível de efetuar uma vez que os mesmos foram os mais difíceis de ser detetados no contexto educativo, uma vez que, eram situações “silenciosas”, ou seja, as crianças era levadas pela criança agressora a agir de determinada forma sob pena de sofrer represálias caso não o fizessem. Como tal, estes casos apenas ganhavam visibilidade a partir da mudança comportamental das crianças, detetada no contexto familiar. De realçar assim a importância da família das crianças vítimas na deteção destas situações de *bullying* indireto, uma vez que, foi o feedback destas famílias que me possibilitou tomar conhecimento destes incidentes e estar mais atenta ao comportamento de alguns elementos do grupo. De referir ainda que, apesar de não serem expressas na tabela situações de agressão física, a partir da análise dos IC e das NC é possível verificar três casos em que algumas crianças reagiram às situações de *bullying* indireto de uma forma mais física, fazendo uso da força contra Stela. Estas situações podem ser representadas pela IC de 23 de abril (2) (Anexo F) em que:

. . . a Stela veio ter comigo a chorar, dizendo que a Mary Poppins a tinha empurrado e por isso, tinha batido com a boca no pilar. . . de regresso à sala, a Mary Poppins contou-me que tinha empurrado a Stela por esta não a deixar brincar com as colegas.

Considerarei também importante analisar os diferentes espaços em que ocorriam as situações de *bullying* (ver tabela 3). Desta forma, é possível constatar uma maior expressão de incidentes no recinto do recreio (espaço exterior), tendo-se verificado a existência de 16 casos. Tal vem ao encontro do que é apresentado por Pereira et al. (2003) que faz referência ao recreio como sendo um espaço propício à ocorrência destas situações. Outro dado importante a considerar, prende-se com o facto de, em contexto de sala, se verificar um maior número de casos de *bullying* em momentos livres. Este aspeto poder-nos-á indicar que nos momentos de cariz mais livre, tais como as brincadeiras no recreio e em sala, as crianças apresentam-se mais alienadas da presença do adulto, facto que pode justificar um maior número de casos de *bullying* nestas situações. Assim, considerarei fundamental tornar a minha presença mais visível nestes momentos, tendo uma participação mais ativa em algumas brincadeiras. No entanto, importa referir que a Stela e a Francisca por vezes mostraram-se incomodadas com a minha presença no recreio, chegando mesmo a pedir para me afastar para que pudessem “brincar melhor” (NC 16 de abril (1), Anexo A). Nas últimas semanas de intervenção, comecei a verificar que a Stela encaminhava o grupo de crianças que brincava com ela para lugares de difícil acesso para os adultos (e.g. na casinha do escorrega) (NC de 21 de maio (2) e 22 de maio (2), Anexo A). Ainda relativamente à tabela 3, é possível verificar a ocorrência de um caso durante as Atividades de Tempos Livres (ATL), tendo a mesma sido relatada no dia anterior por uma das monitoras.

Tabela 3  
 Espaços onde ocorrem as situações de *bullying*

Espaço onde ocorrem as situações de <i>bullying</i>		Número de Incidentes Críticos	Exemplos
Sala	Momentos livres	6	“Durante as atividades livres, desenvolvidas na sala durante a manhã, surgiu um incidente crítico entre a Stela a Camila e a Violetta, na área da garagem pequena. A Violetta veio ter comigo dizendo que a Stela e a Camila tinham destruído a sua construção.” (IC de 28 de abril)
	Momentos Estruturados	2	“Durante a atividade do “Vulcão”, troquei o nome da Violetta, chamando-a de Mary Poppins. Perante este meu engano, a Stela diz: “ Oh Ana, ela é a Violetta...mas também são as duas pretas!” (IC de 19 de março)
Recreio (exterior)		16	“Durante o recreio da manhã, a Mary Poppins veio ter comigo e disse-me que a Stela não a deixa brincar com ela.” (IC de 18 de março)
Refeitório		Ver nota	
ATL		1	“No acolhimento, a monitora do ATL veio falar comigo para me colocar a par de um incidente crítico que se tinha passado no dia anterior com algumas meninas da sala. Segundo a monitora, a Violetta, a Stela e a Camila excluíram das brincadeiras a Francisca e a Mary Poppins, ficando estas duas crianças isoladas no recreio e sem desenvolver qualquer tipo de jogo/brincadeira” (IC de 28 de abril)

Nota: Estes casos correspondem a algumas das situações de persuasão identificadas pelas famílias das crianças. Uma vez que não possível contabilizar o número exato destas ocorrências, estas não serão tidas em conta.

Em consonância com os dados das duas últimas tabelas, encontra-se a informação recolhida a partir do diário de grupo, nomeadamente da coluna “Não Gostei...” (tabela 4), a qual vem reforçar que a maior parte das situações de *bullying* representam situações de exclusão e ocorrem maioritariamente no recreio. Este instrumento foi por mim implementado como uma estratégia para dar voz às crianças e motiva-las a quebrar o silêncio relativamente às situações de que eram vítimas. Também da análise desta tabela, podemos verificar que a Stela vem mencionada em todas as situações registadas, apresentando sempre o papel de criança agressora.

Tabela 4

Registos da coluna “Não Gostei...” do diário de sala

<b>Data</b>	<b>Crianças envolvidas na situação</b>	<b>Tipo de situação</b>	<b>Espaço onde ocorre a situação relatada</b>
11 maio	Leo e Stela	Exclusão	Recinto do Recreio
11 maio	Elsa e Stela	Exclusão	Recinto do Recreio
12 maio	Messi e Stela	Agressão física	Recinto do Recreio
14 maio	Francisca e Stela	Exclusão	Sala (momento não estruturado)

Nota: Elaboração Própria

De ressaltar que este foi um instrumento importante, na medida em que era a partir dele que se iniciavam conversas em grande grupo sobre a temática do *bullying*, o que permitia por sua vez, sensibilizar todos os elementos do grande grupo para este problema e incluí-los na reflexão e procura de soluções para o mesmo. Para exemplificar, apresento a seguir o excerto de um dos registos do diário de grupo do dia 11 de maio (Anexo G):

Depois do recreio da hora de almoço, o Leo e a Elsa colocaram o seu nome na folha do “Não gostei...”. Com o grupo reunido no tapete, pedi que cada uma das crianças contasse aos colegas do que não tinha gostado. Ambas relataram incidentes envolvendo a Stela (exclusão do grupo de brincadeira durante o recreio). Aproveitei a situação para conversar com o grupo sobre estas situações, alertando-os para o facto de as decisões não dependerem todas da Stela, devendo os meninos que estão a brincar com ela contribuir com as suas opiniões. Valorizei ainda o facto do Leo e da Elsa terem contado as situações, explicando-lhes que a ajuda dos adultos poderia facilitar a resolução dos problemas. Durante a conversa, a Elsa referiu que às vezes a Stela diz “que já não é nossa amiga se nós contarmos...”. Aproveitei e disse-lhes que é muito importante que nos contem e que não precisam de ter medo porque os adultos tentariam ajudar.

Autores como Storey e Slaby (2013) defendem momentos de debate em grande grupo, como forma de trabalhar com as crianças envolvidas diretamente nos incidentes mas também com as crianças espetadoras, considerando estas últimas

elementos importantes na prevenção do *bullying*, uma vez que poderão intervir de forma mais assertiva aquando dos incidentes críticos. Desta forma, ao proporcionar momentos de partilha e de reflexão em grande grupo, o adulto está a utilizar as situações de *bullying* para promover as competências sociais das crianças (Dowling, 2012). De referir ainda que apenas existem registos relativos a uma semana, facto que se deveu ao surgimento de um projeto (*Quem foi Pollock*) nas últimas duas semanas de intervenção, o que desviou as atenções do grupo face a este problema. No entanto, apesar de ter sido utilizado durante pouco tempo, verificou-se que as crianças perceberam o conceito, uma vez que autonomamente faziam o registo do seu nome quando se viam envolvidas em situações que lhes causavam desagrado.

Para além do registo dos IC e dos registos dos diários foram aplicadas também entrevistas (Anexo E) ao grupo de 9 crianças identificado a partir da tabela H1 (Anexo H). As entrevistas tinham como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre os seus comportamentos e o dos outros em momentos de brincadeira em dois espaços distintos do JI: o recreio, no exterior e a sala de atividades. Assim, dos dados extraídos a partir das entrevistas verificou-se que, a nível dos momentos do recreio, as crianças mais referidas como parceiros de brincadeira são as Stela (5), Marry Poppins e Francisca (4, respetivamente) (Tabela I1, Anexo I). Quando questionados sobre com quem gostam de brincar, as respostas das crianças distribuíram-se pelos vários elementos do grupo, não se evidenciando ninguém em particular. Contudo, a Stela apresenta-se como uma das crianças mais referenciada pelos colegas (Tabela I2, Anexo I). Para justificar as suas escolhas, as crianças dizem que gostam de brincar com estes colegas porque são simpáticos ou porque nunca brincaram com eles, mostrando curiosidade em experimentar. No entanto, nesta questão houve uma criança, a Francisca, que referiu um aspeto importante para a problemática em estudo, referindo que gostava de brincar com outros colegas por estes não mandarem nela (Tabela I3, Anexo I). Já relativamente ao tipo de brincadeira desenvolvida no recreio, as crianças apontam os jogos faz de conta (médicos, pai e mãe, entre outros) como a brincadeira mais represente no tempo de recreio (Tabela I4, Anexo I). No que diz respeito à criança que organiza a brincadeira, a Stela foi a mais referida (6) pelos colegas (Tabela I5, Anexo I), e a par desta questão, quando inquiridos sobre o que gostariam de fazer de diferente no recreio, as crianças revelaram algum desagrado face ao domínio de Stela, respondendo que gostariam que houvesse poder de decisão partilhado por todos (Tabela I6, Anexo I), tal pode ser ilustrado pela resposta de Elsa,

em que esta diz que gostaria que “toda a gente mandasse” nas brincadeiras, quando questionada sobre o que gostaria que fosse diferente no recreio.

Relativamente à questão sobre o que fazem quando os amigos não querem brincar com eles, seis crianças responderam que iam brincar com outros colegas (Tabela I9, Anexo I). No entanto, é de referir que tal não se verifica na prática, uma vez que as crianças vão ter com o adulto, mostrando tristeza e pedindo a sua ajuda para resolver o problema. Para exemplificar apresento o excerto do IC de 27 de abril(1) (Anexo F) em que:

o Messi veio ter comigo a chorar, dizendo que a Stela não o deixava brincar com as colegas à apanhada . . . ao observar esta situação, chamei algumas das crianças que normalmente brincam com o Messi e pedi-lhes que fossem ter o colega e o convidassem para brincar com eles. Prontamente, as criança colaboraram e integraram o colega nas suas brincadeiras.

Este facto, revela que as crianças apesar de estarem conscientes da opção de brincar com outros colegas, ainda não conseguem ser autónomas na resolução destas situações, necessitando da intervenção do adulto. Por outro lado, vem ainda colocar em evidência o sentimento de exclusão, já referido na análise das notas de campo, como sendo uma das principais tipologias de *bullying* que se faz sentir no seio do grupo.

Analisando agora as mesmas questões mas para o contexto de sala de atividades, verifica-se que as crianças mais referidas como parceiras de brincadeira são a Francisca (6), a Stela (5), a Elsa e a Mary Poppins (4 respetivamente) (Tabela I10, Anexo I). No entanto, quando questionadas sobre com quem gostariam de brincar, a Stela é a mais referida (4) pelos colegas (Tabela I11, Anexo I), apresentando como razões para a escolha o facto de ser amiga e simpática (Tabela I12, Anexo I). Apesar de Stela ser identificada como a criança agressora, verifica-se através destas entrevistas que as crianças consideram-na sua amiga, evidenciando os seus pontos positivos em detrimento dos negativos. Tal é possível exemplificar a partir do excerto da transcrição da entrevista à Violetta, a qual refere “...ela dá-me sempre beijinhos na bochecha...quando eu preciso.”. Contrariamente aos dados recolhidos para o recreio, em sala as crianças indicam que são elas próprias que organizam as brincadeiras (6) (e.g “Eu faço o que eu quero... “, excerto da transcrição da entrevista

de Mary Poppins), tendo ainda duas crianças referido que todos os elementos do grupo têm participação na organização das brincadeiras e outras duas que apontaram a Stela como líder destes momentos (Tabela I14, Anexo I.). No que concerne à questão acerca da sua atitude quando os amigos não querem brincar com elas, e tal como já tinham expressado para o contexto do recreio, 7 crianças referiram que brincam com outros colegas (Tabela 18; Anexo I).

Debruçando-me agora sobre os dados recolhidos a partir da entrevista à educadora cooperante (Anexo J), é de salientar que inicialmente esta identificou um grupo de meninas que se queixavam frequentemente de serem excluídas das brincadeiras ou de serem agredidas verbalmente sempre pela mesma criança (Stela) e maioritariamente em momentos do recreio. No entanto, e através da comunicação com as famílias das crianças vítimas, a educadora cooperante percebeu que a criança agressora persuadia as colegas no sentido de atenderem às suas vontades. Através de conversas com as famílias de algumas crianças vitima, a educadora apercebeu-se da gravidade das situações entre pares, uma vez que estas interferiam com o comportamento das crianças, principalmente ao nível das suas escolhas. Como exemplo, a educadora referiu mesmo um episódio que tinha acontecido com uma criança, a qual em casa disse: <“eu amanhã tenho de levar uma roupa rota senão a Stela não brinca comigo”> (entrevista à educadora, p.2 ). Estes aspetos vão ao encontro dos dados recolhido a partir das entrevistas ao pequeno grupo de crianças, apresentados anteriormente, uma vez que põem em evidencia o poder de Stela face aos restantes elementos desse pequeno grupo, principalmente no recinto do recreio, estando estas situações relacionadas com exclusão e persuasão. A própria educadora sentiu muita dificuldade em detetar estas últimas pois eram situações mais “silenciosas”, uma vez que as crianças eram intimadas a não fazerem queixas a nenhum adulto sob pena de não brincarem mais com Stela nem poderem ser mais suas amigas. Relativamente às estratégias utilizadas, a educadora cooperante sublima a importância dada aos momentos de conversa com os intervenientes nos incidentes, com o objetivo de dar oportunidade a que cada criança explicasse o que tinha sucedido e assim, em conjunto, encontrar um caminho a seguir como forma de prevenir situações futuras. A educadora acrescenta ainda o facto de a sua prática ser pautada por flexibilidade, intervindo apenas de forma mais diretiva em situações mais graves ou repetidas num curto período de tempo. Já durante a minha intervenção, dei continuidade a esta prática da educadora, impondo algumas regras de forma mais

diretiva, do qual é exemplo a NC de 29 de abril (2) (Anexo A):

Antes do recreio da manhã, conversei com o grupo sobre o comportamento da Francisca na sessão de movimento e sobre os incidentes dos últimos dia. Avisei a Stela, a Francisca, a Elsa, a Mary Poppins, a Violetta e a Camila de que não poderiam brincar juntas, devendo por isso brincarem com outros colegas.

Para além desta estratégia, a educadora cooperante, indo ao encontro do que defendem Stoney e Slaby (2013), apresenta ainda um contacto próximo com as famílias, com o intuito de partilhar a informação e, conjuntamente, estabelecerem estratégias para lidar com as situações de *bullying*. De salientar que esta pareceria foi mais notória com algumas famílias, como por exemplo a da Francisca, que, num dos períodos críticos, com mais situações de agressão, considerou pertinente ligar diariamente à educadora cooperante para saber se tinha ocorrido algum problema com a sua filha (NC de 28 de abril (3), Anexo A). Como um dos fatores promotores para estas situações de *bullying*, a educadora cooperante aponta o facto de este grupo de 9 crianças já se conhecer do ano transato, tendo existido uma troca e papéis de poder, uma vez que no ano passado a Stela mostrava-se solitária, sendo mesmo excluída pelos seus pares. E sem razão aparente, no início deste ano letivo, começou a ter um papel de líder, usando o “. . . poder que tinha de uma maneira exorbitante . . .” (entrevista educadora cooperante, p. 4).

Um aspecto importante a referir, que espelha as competências sociais das crianças envolvidas na investigação, prende-se com as reações observadas por cada uma das partes face à confrontação por parte do adulto sobre o sucedido. Desta forma, revelou-se pertinente analisar a reação da Francisca e da Stela, quando confrontadas com os factos por parte do adulto. Verificou-se que, no que respeita à Francisca, a qual assumia uma posição de criança vítima, quando questionada sobre as situações, apresentava um discurso orientado para a desculpabilização de Stela (criança agressora). A própria educadora cooperante, durante a entrevista, chama a atenção para este aspecto, referindo que de um modo geral, as crianças vítimas daquele pequeno grupo, perante o adulto faziam a queixa mas acabavam por, no seu discurso, desvalorizar o sucedido, referindo que a Stela não tinha agido de forma propositada, ou que então elas é que tinham percebido mal a situação. Por sua vez, Stela, quando confrontada pelo adulto, negava os factos, chegando mesmo muitas

vezes a reagir com choro. Para exemplificar a reação de Stela quando confrontada pelo adulto, apresento um excerto do registo do IC de 21 de abril (Anexo F):

. . . Aproveitei a situação e conversei com o grupo todo sobre o que se tinha passado e sobre o facto de, durante a semana, ter havido muitas queixas contra a Stela, principalmente por ela não deixar os colegas participarem nas brincadeiras. A chorar, a Stela levantou-se e pediu para vir para o meu colo. Acomodei-a no meu colo e disse-lhe que, apesar de não estar a ralhar com ela, achava importante falar com todos os meninos sobre o que estava a acontecer.

Na opinião da educadora cooperante, estes comportamentos de Stela, eram indicativos de que a criança tinha uma forte necessidade de se sentir aceite por parte do adulto e, como tal, mostrar-lhe que se portava bem (Entrevista à educadora cooperante). Pode inferir-se, partindo da análise destas situações, que, do ponto de vista do desenvolvimento social, tanto os comportamentos da criança agressora como os das crianças vitimas, são reveladores de uma forte necessidade de aceitação e pertença a um grupo. Para além disso, por parte da criança agressora, estes comportamentos indicam, para além de fortes competências ao nível da liderança, também uma fragilidade ao nível das competências da empatia, no sentido de que não se importava de provocar mau estar nos colegas. Já as crianças vítimas mostraram necessidade de desenvolver algumas competências sociais, nomeadamente a assertividade, de forma a conseguirem responder de forma positiva às situações de *bullying*, defendendo a sua versão mesmo que esta vá contra a agressora. Autores como Storey e Slaby (2013), alertam para a importância de promover momentos em JI que permitam estimular o desenvolvimento destas competências. Mesmo do ponto de vista do desenvolvimento moral, verifica-se que Stela tem consciência da qualidade dos seus atos, assim como, apresenta ainda a capacidade de encontrar estratégias, de forma a que perante o adulto a sua ação não seja interpretada como algo negativo na sua essência, não estando preocupada com o facto de infringir uma norma mas sim com moralmente vai ser percebida pelos adultos. Tal como afirma Lourenço (2002), os indivíduos que se regem pelas normas em detrimento dos princípios, apresentam-se menos desenvolvidos do ponto de vista moral.

Contudo, conforme já foi referido anteriormente, dado ao curto período de intervenção, não foi possível verificar-se uma evolução efetiva ao nível da alteração de

comportamentos, tendo-se registado apenas alguns indícios pontuais, nomeadamente por parte das crianças vítimas, de começarem a apresentar uma atitude diferente perante as situações de *bullying* de que eram alvo. Importa referir que, a criança na qual foi identificada uma maior evolução, contou com uma atitude por parte da família bastante diretiva, no sentido de impor condições para se relacionar com a Stela, não permitindo que a criança se sujeitasse às vontades desta última. De ressaltar que, apesar de não se poder aferir dados muito concretos, esta investigação tornou-se fundamental no despiste das situações de *bullying*, que se estavam a verificar há algum tempo, mesmo daquelas que não eram tão visíveis. Assim, este estudo permitiu evidenciar a presença de situações de *bullying* em idades precoces, como é o caso de crianças de idade pré-escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto, proponho-me a apresentar algumas apreciações acerca da minha intervenção, referindo o seu impacto nos contextos onde a prática se desenvolveu assim como a nível pessoal, centrando-me aqui na importância das experiências vividas nos contextos de creche e JI tiveram para a minha formação e construção da identidade profissional.

Sem dúvida que a minha experiência ao nível do contexto de JI foi muito marcante na medida em que implicou um olhar mais atento e constantemente reflexivo relativamente à problemática identificada, mostrando-me a importância de valorizar não só a voz mas também as atitudes das próprias crianças, pois elas comportam só por si bastante significado. Clarificando, e indo ao encontro da bibliografia de referência, é de ressaltar que o papel do educador no combate a situações de *bullying* deve ser diário, mostrando-se atento aos comportamentos das crianças e proporcionando interações positivas entre os pares e entre adulto-criança. O objetivo deste tipo de intervenção é que a criança substitua os comportamentos negativos por interações positivas com os pares e com os adultos, passando a exercer o poder de decisão de forma construtiva e positiva (Evans, 2012). Esta intervenção e mediação por parte do adulto vai deixando gradualmente de ter expressão, até que as crianças consigam verbalizar os seus sentimentos e se mostrem mais autónomas na resolução de problemas (Evans, 2011b). Para além disso, a identificação desta problemática veio alertar-me para a possibilidade da ocorrência de casos de bullying em contextos de pré-escolar, e não olhá-los apenas como situações que só ocorrem em idade escolar, isto é, a partir do 1º ciclo. Reconhecendo este aspeto, torna-se fulcral que o educador consiga despistar estes casos e intervenha o mais precocemente possível, de modo a estimular no grupo de crianças os *skills* necessários para a compreensão social e, simultaneamente, minimizar os efeitos negativos que este tipo de situações podem deixar na vida das crianças (Bullock, 2002).

Um dos aspetos mais característicos do trabalho desenvolvido, e que foi bastante importante como experiência de aprendizagem, foi o facto de a minha intervenção ter privilegiado muito o trabalho com as famílias. Tal como já foi referido, foi necessário estabelecer processos de articulação com as famílias das crianças

envolvidas nestes tipos de conflitos, tornando os pais elementos ativos do plano de intervenção. No entanto, em alguns momentos, as próprias famílias viam-se envolvidas nos conflitos, alargando esta situação para o contexto familiar. Como adulto responsável, foi complicado lidar com alguns pais que queriam ver a situação resolvida de imediato, apesar de lhes ter sido explicado que a alteração de comportamentos a este nível requeria tempo. Foi também referido, que o papel da família era fundamental, quer fosse como referenciais de exemplos positivos, já que a “modelação é uma forma de aprendizagem poderosa” (Katz & McClellan, 2006, p. 35), ou como elementos da confiança da criança que funcionassem como intermediários entre os vários envolvidos. Em certos momentos, foi necessário manter um contacto diário com algumas famílias para, através de trocas de informações, perceber a gravidade da situação, adequando as estratégias tanto no contexto educativo como no familiar.

Para além disso, outro aspeto relevante foi a forma como a própria educadora abordou as questões, adotando também uma postura permanentemente reflexiva, flexível e de colaboração com os vários intervenientes no processo. De referir ainda que, em alguns momentos foi necessário lembrar a auxiliar da sala quais as estratégias mais adequadas a utilizar nestes casos de conflitos, pois muitas vezes as queixas das crianças eram desvalorizadas por este elemento da equipa educativa. Neste sentido, se a intervenção se prolongasse, outro trabalho interessante a desenvolver seria mais ao nível da uniformização de processos dentro da equipa educativa, uma vez que é fundamental que os elementos da equipa ajam a uma só voz, isto é, que perante as crianças tenham uma postura coerente entre si, não se sobrepondo ou contradizendo uma à outra, pois tal cria também instabilidade emocional nas próprias crianças, o que poderá, em última instância, funcionar como elemento desestabilizador.

Contundo, ao longo do trabalho desenvolvido fui-me deparando com algumas limitações. Em primeiro lugar, o facto de ser trabalhadora estudante causou-me alguns constrangimentos, nomeadamente no que respeita à limitação horária e no impacto que isso tinha na gestão de tempo com o grupo. Em segundo lugar, dificuldade sentida na transposição da teoria para a prática em algumas situações, especificamente no que se refere ao meu papel enquanto adulto mediador das situações de *bullying*. Este aspeto colocou-me ainda algumas dificuldades nas estratégias implementadas, exigindo uma postura crítica e reflexiva, de forma a

conseguir alterar/implementar atempadamente algumas estratégias, com vista à obtenção de um melhor resultado. Por outro lado, senti algumas dificuldades na elaboração dos guiões das entrevistas às crianças e na sua aplicação, tendo verificado aquando da análise dos dados que teria sido mais benéfico em algumas questões limitar um pouco a resposta, como por exemplo, pedir para a criança nomear apenas três colegas com quem gosta de brincar. Notei também, aquando da aplicação das entrevistas, que algumas questões não era ainda de fácil acesso às crianças, como por exemplo, noções relacionadas com os sentimentos (e.g. O que sentes quando brincas com os teus amigos?). Por fim, referir ainda que, a própria análise de dados também me levantou algumas questões, já que foi a primeira vez que utilizei a técnica de análise de conteúdo, não tendo por isso um domínio sobre a mesma.

Contudo, a minha prática não se centrou somente nas questões relacionadas com a problemática, tendo-se alargado também ao desenvolvimento de competências nos vários domínios do conhecimento em função das especificidades de cada contexto de intervenção.

Fazendo uma retrospectiva da minha intervenção em contexto de creche, esta foi a primeira oportunidade profissional que tive de intervir com um grupo de crianças de idade tão precoce e, como tal, inicialmente muitas eram as dúvidas sobre como adequar a minha prática às especificidades deste contexto, que em tantos aspectos difere do de jardim-de-infância.

Segundo alguns autores, nomeadamente Oliveira-Formosinho (2000), as crianças em idade precoces (até aos 6 anos) apresentam especificidades que imprimem ao contexto educativo um equilíbrio entre a função educativa e a função cuidadora. Se isto se verifica para crianças até aos seis anos, ganha ainda maior expressão quando se fala de crianças até os três anos, uma vez que este público-alvo se encontra mais dependente no que aos cuidados diz respeito. No entanto, e como afirmam Delgado e Silva (2012), apesar de as crianças nesta faixa etária necessitarem de cuidados e proteção, não devemos desvalorizar o que elas fazem, sabem e expressam.

Reconhecendo estas singularidades das crianças dos 0 aos 3 anos, depressa percebi que a minha prática e as minhas intenções teriam que ser diferentes das que eu estava familiarizada a desenvolver em contexto de JI. Desta forma, julgo que a minha principal aprendizagem durante todo este processo de PPS em creche foi perceber e reconhecer as características das crianças desta faixa etária e adequar

assim a minha intervenção de modo a respeitar as necessidades e interesses de cada criança.

Uma vez que para crianças desta faixa etária, a base de toda e qualquer aprendizagem está intimamente relacionada com a questão de proporcionar um ambiente securizante em que se estabeleçam relações de confiança, pois é a partir deste sentimento de confiança que a criança inicia a sua exploração do mundo, adquirindo conhecimento de si e dos outros através de uma aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011), ao longo da prática profissional, fui percebendo a importância de estar disponível física e emocionalmente para as crianças, ganhando assim o contacto físico uma tónica maior e um papel de relevo na minha ação. Reconheci que, para se desenvolver um bom trabalho enquanto educador de crianças de idades precoces é fulcral que se estabeleçam relações fortes e facilitadoras com as crianças e suas famílias. Pude ainda perceber que, o trabalho do educador de sala de creche é muitas vezes invisível, pois para quem observa fora do contexto julga que a sua função é somente de vigília do grupo e supressão das suas necessidades básicas. No entanto, é a partir desta relação que se estabelece entre o cuidador (neste caso o educador) e a criança que é possível o adulto consciencializar-se das necessidades e interesses de cada elemento do grupo, adequando o espaço e os materiais de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa. Assim sendo, em contexto de creche, a relação que se estabelece com cada uma das crianças ganha toda uma importância que não se encontra nos outros contextos educativos, cabendo ao educador estruturar e adequar o contexto tendo em conta aquele grupo de crianças naquele momento específico. É nesta simbiose entre a prestação de cuidados e a intenção pedagógica que se baseia o trabalho do educador em creche, colocando em prática a sua intenção tanto nos momentos estruturados como nos não estruturados. Estas semanas de intervenção permitiram-me consciencializar acerca da importância do papel do adulto nestes últimos momentos (não estruturados). São nestas situações, em que se dá primazia a um contacto mais individualizado, que o educador consegue estabelecer relação com cada uma das crianças e assim, adequar a sua ação de forma a potenciar o desenvolvimento de cada um dos elementos do grupo. Na minha opinião, são nestes momentos de brincadeira (e entenda-se brincadeira como processo que promove o desenvolvimento) que o educador revela a sua intenção para cada uma das crianças. Ou seja, o educador reconhece a importância destes momentos e assim como do seu papel em todo o processo, revelando sempre uma

intencionalidade.

Desta forma, e tendo em conta o curto período de PPS, julgo que consegui transmitir segurança à maioria das crianças da sala, respeitando o ritmo de cada uma delas e tentando ser mais um dos adultos securizantes da sala. Na minha opinião, este foi o maior impacto da minha intervenção no grupo, uma vez que a maioria das crianças aceitou-me como mais um dos adultos da sala, em quem podiam confiar. Nas últimas semanas, algumas crianças já me procuravam em momentos de ansiedade ou angústia, procurando ser reconfortadas através do contacto físico. Se a PPS se prolongasse pelo tempo, considero que as bases para desenvolver um trabalho de qualidade estavam estabelecidas. Importa referir que, tal como para as crianças, o meu trabalho com as famílias passou muito pela criação de laços de confiança. Para além disso, esta experiência em creche foi muito importante pois permitiu-me alcançar uma consciencialização das minhas dificuldades e áreas fracas, permitindo-me assim refletir e definir estratégias para colmatar nos pontos mais fracos. Julgo que deveríamos ter acesso mais cedo à intervenção em contexto de creche durante o nosso percurso académico, tal como acontece para JI, para que nos sentíssemos mais seguros e competentes em momentos como a PPS.

Refletindo agora sobre a minha intervenção no contexto de JI, é de referir que desde o primeiro momento identifiquei-me bastante com as práticas pedagógicas da educadora cooperante, facto que possibilitou um processo de integração bem sucedido, bem como uma aceitação por parte do grupo de crianças e equipa educativa. Ressalvo que, tendo em conta as diferenças em termos de práticas pedagógicas adotadas pela educadora e pela auxiliar, práticas mais centradas na criança *versus* práticas mais centradas no adulto, no período inicial senti alguma dificuldade em gerir determinadas situações onde estas práticas tão antagónicas se confrontavam, nomeadamente ao nível de determinadas atividades que implicavam maior exploração por parte das crianças. No entanto, ao longo da minha prática procurei privilegiar sempre os modelos pedagógicos de participação, uma vez que considero que a criança deve ser ativa na construção do seu conhecimento e ter voz durante todo o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Contudo, considerando a problemática identificada para o grupo em questão, relacionada com os conflitos entre pares, mais especificamente situações de *bullying* que emergiam diariamente, foi necessário em determinados momentos adequar a minha prática e adotar uma postura mais interventiva no que respeita principalmente à

formação dos grupos para atividades estruturadas, bem como à organização das crianças em momentos de grande grupo. Como tal, todo este processo materializou-se num conjunto de aprendizagens extremamente importantes como futura educadora de infância, pela constante necessidade de reflexão sobre as práticas da equipa educativa, sobre a minha própria intervenção, bem como sobre os modelos pedagógicos utilizados. Este período de intervenção permitiu-me assim constatar a importância de uma postura reflexiva e autocrítica de modo a permitir adequar a nossa ação em conformidade com as necessidades e características que o grupo evidencia. Desta forma, considero que uma postura reflexiva constante por parte do educador, é uma das suas mais valias, uma vez que é esta que lhe permite adequar a sua prática diariamente e assim apresentar uma intencionalidade pedagógica em todas as suas ações.

Do exposto ao longo do trabalho, resta-me referir que a minha intervenção teve um impacto positivo no grupo, na medida em que consegui estabelecer uma relação de proximidade com todos os intervenientes do processo, nomeadamente crianças, família e equipa educativa, reconhecendo as suas áreas fortes e as suas fragilidades e intervindo de modo a potenciar o bem-estar do grupo e a proporcionar-lhes atividades significativas. Assim, reconhecendo a importância do adulto enquanto mediador das aprendizagens, a minha ação pautou-se por observar e escutar a criança como forma de identificar os seus interesses e deste modo proporcionar-lhe momentos desafiantes que contribuíssem para o seu desenvolvimento holístico.

## REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (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.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: bioecological perspectives on Human Development*. Califórnia: Urie Bronfenbrenner, Editor.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78(3), 130-133.
- Carita, A (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras.
- Christensen, P. & James, A. (ed.) (2006). *Investigação com crianças – Perspetivas e Práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti
- Cook, C.; Williams, K.; Guerra, N.; Kim, T. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Correia, M. (2003). A construção social a mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 505-513.
- Evans, B. (2011a). Bullying: Can It begin in Preschool?. *High Scope Extensions*, 25(3), 1-6.
- Evans, B. (2011b). Strategies of Intervening During Hurtful Behavior. *High Scope Extensions*, 25(3), 7-8.
- Evans, B. (2012). Recognizing and Responding to Bullying. *High Scope Extensions*, 25(3), 11-12.
- Dowling, J. (2011). Supporting Children to Learn New Social and Emotional Skills. *High Scope Extensions*, 25(3), 9-10.

- Fernandes, D. (2009). *Conflitos Interpessoais no Jardim-de-Infância – a representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ferreira, M. (2004). *A gente 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*(5)
- 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.
- 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 (Ed.), *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade* (12-48). Lisboa: Texto Editora.
- 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
- 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.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-*

- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (s.d.a). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana
- 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: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Investigação e práticas*, 1, 153-173.
- Pereira, B.; Neto, C. & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp.238-257). Lisboa: Edições FMH.
- Pinho, A., Cró, M. & Dias, M. (2013). A formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 47, 109-125.
- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28).Lisboa: APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bébes 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.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*.Lisboa: Instituto Piaget.
- Storey, K. &Slaby, R. (2013).*Eyes on Bullyingin Early Childhood*. Waltham: Education Development Center.

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vlachou, M.; Andreou, E.; Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358.

Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Legislação**

Portaria nº262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº167 – 1ª série*. Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

## **Documentos internos:**

### **Contexto de Creche**

Projeto Educativo da Instituição (2013/2016)

Projeto Pedagógico de Sala (2014/2015)

### **Contexto de JI**

Projeto Curricular de Escola (2003/2004)

Projetos Curricular de Grupo (2014/2015)

# ANEXOS