



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

**A CRIANÇA COMO ATOR
NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS**

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

**ANA CATARINA RODRIGUES HENRIQUES
JULHO de 2014**



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

**A CRIANÇA COMO ATOR
NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS**

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

Sob orientação da Professora Cristina Seixas

**ANA CATARINA RODRIGUES HENRIQUES
JULHO de 2014**

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

Antoine De Saint-Exupéry

Agradecimentos

Chego agora ao fim de mais uma etapa, na concretização de um sonho: ser Educadora de Infância!

Ao longo destes quatro anos de dedicação e trabalho, muitos foram os obstáculos encontrados, as lágrimas derramadas e os desafios ultrapassados! Mas com muita determinação e amor à profissão tudo se consegue. Contudo, não percorri esta caminhada sozinha e por isso, a todos aqueles que me acompanharam, o meu eterno OBRIGADA...

Aos meus pais, que foram sem dúvida o meu suporte durante todo este percurso e que sempre me apoiaram a seguir os meus sonhos. Obrigada pela paciência, pela força, amor incondicional e por acreditarem sempre nas minhas capacidades.

À minha família, especialmente aos meus avós, pela palavra amiga sempre no momento certo.

Ao Alexandre, pelo carinho, amor e paciência.

Às minhas amigas e colegas Stephanie, Patrícia, Melissa e Joana, que ao longo destes quatro anos partilharam comigo momentos de alegria, preocupação, carinho e amizade.

Aos professores da ESElx que me acompanharam ao longo destes anos e contribuíram para o meu enriquecimento académico e científico. Agradeço especialmente à minha professora orientadora Cristina Seixas, pelos sábios conselhos, acessibilidade e simpatia.

Às instituições e equipas educativas de ambos os contextos pela forma calorosa com que me receberam.

Às educadoras cooperantes, Manuela e Lupe, uma palavra de agradecimento pelo apoio, disponibilidade, carinho, orientação e pelo excelente modelo de Educadoras que são.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas as crianças dos grupos de Creche e Jardim-de-Infância, que tornaram os meus dias muito mais brilhantes!

Resumo

O presente relatório incide na ilustração, análise, fundamentação e reflexão crítica do trabalho realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada, desenvolvida no contexto de Creche (doze aos 24 meses) e Jardim-de-Infância (dois aos quatro anos).

A problemática mais significativa da Prática Profissional Supervisionada ocorreu no contexto de Jardim-de-Infância e incide no papel de **A Criança como Ator na Resolução de Conflitos Interpessoais**, conforme intitulado neste relatório.

É durante o período da infância que a criança inicia o processo de desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, no âmbito da resolução de conflitos. O desenvolvimento destas competências possui um papel fulcral na medida em que lhe serão essenciais no seu futuro enquanto indivíduo inserido numa sociedade.

O conflito é algo que ocorre diariamente, gerando frustrações e emoções, que podem ser resolvidas de forma mais ou menos pacífica, conforme os recursos cognitivos e afetivos das crianças envolvidas. Desta forma, o processo de resolução de conflitos apresenta-se como uma oportunidade essencial para o desenvolvimento sociocognitivo, da criança, criando condições que favorecem a tomada de perspetiva social.

No desenvolvimento deste relatório, pretendi ainda compreender e identificar estratégias/ técnicas e ferramentas que permitem uma abordagem construtiva da resolução de conflitos interpessoais, enfatizando o papel ativo da criança. Para além deste, pretendi compreender de que forma o ambiente educativo, o papel do educador e da família, condiciona a criança no processo de resolução de conflitos com os pares.

Palavras-Chave: Prática Profissional Supervisionada; Criança; Conflito; Resolução de Conflitos Interpessoais; Desenvolvimento sociocognitivo.

Abstract

This report focuses on illustration, analysis, reasoning and critical reflection of the work done along the Supervising Professional Practice, developed in the context of childcare (twelve to 24 months) and kindergarten (two to four years).

The most significant problem of Supervised Professional Practice occurred in the context of kindergarten and focuses on the role of "The Child as Actor in Interpersonal Conflict Resolution", as titled in this report.

It is during the period of childhood that children start the process of developing social skills, specially in the context of conflict resolution. The development of these skills has a central role to the extent that it will be essential to her future as an individual within a society.

Conflict is something that happens in a daily basis, generating frustration and emotions, which can be solved more or less peacefully, as the cognitive and emotional resources of the children involved. Thus, the process of conflict resolution presented itself as an essential opportunity for social cognitive development of the child, creating conditions that help social perspective taking.

In developing this report, I wanted to further understand and identify strategies / techniques and tools that enable a constructive approach to solve interpersonal conflicts, emphasizing the active role of the child. Beyond this, I wanted to understand how the educational environment, the role of the educator and the family influences the child during conflict resolution process with peers.

Keywords: Supervised Professional Practice; child; conflict; Interpersonal Conflict Resolution; Social cognitive development.

Índice geral

CAPÍTULO 1 – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	3
Caracterização para a Ação	3
1.1. Caracterização do Meio	3
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	3
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Família das crianças.....	5
1.5. Grupo de crianças	7
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço	8
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	10
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	10
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO PEDAGÓGICA	14
3.1. Organização do espaço e do tempo na sala de atividades	14
3.2. Planificação de atividades	17
3.3. Relação com as famílias	19
3.4. Relação com a equipa educativa.....	20
CAPÍTULO 4 – A CRIANÇA COMO ATOR NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS	21
4.1. Noção de conflito interpessoal: breve análise do conceito.....	24
4.2. O conflito: uma oportunidade para o desenvolvimento da criança	25
4.3. O conflito segundo o <i>olhar</i> das crianças	29
4.4. O ambiente sócio construtivista na resolução de conflitos.....	32
4.5. O papel do educador e do ambiente educativo	33
4.6. A efetivação da criança como ator na resolução de conflitos.....	36
4.7. A importância do envolvimento da família	39
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
5.1. A caminho da concretização de um sonho: Ser Educadora de Infância!.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS.....	51

Índice de figuras

Figura 1 – Garrafas sensoriais (estímulo visual).....	15
Figura 2 – Painel das texturas.....	15
Figura 3 – Caixa mistério e bolas sensoriais.....	15
Figura 4 – Túnel Surpresa.....	15
Figura 5 – Almofadas de história.....	15
Figura 6 – Monstro das Festinhas.....	18
Figura 7 – Crianças a utilizar a ampulheta como ferramenta de negociação.....	36

Índice de tabelas

Tabela 1- Intenções para a ação pedagógica no contexto de Creche e Jardim-de-Infância.....	13
Tabela 2- Voz das crianças: Definição de conflito e/ou causas do mesmo.....	29
Tabela 3- Voz das crianças: Estratégias e possíveis formas de resolver um conflito.....	30

Lista de Abreviaturas

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ENI	Estratégias de Negociação Interpessoal
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo do Estabelecimento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno
TPS	Tomada de Perspetiva Social

Índice de Anexos

Anexo A – Espaços físicos dos estabelecimentos de Creche e Jardim-de-Infância.....	51
Anexo B – Dados referentes à caracterização das famílias e do grupo de crianças..	52
Anexo B1 – Dados das famílias do contexto de Creche.....	52
Anexo B2 – Dados das famílias do contexto de JI.....	53
Anexo B3 – Idades das crianças do contexto de Creche.....	54
Anexo B4 – Idades das crianças do contexto de JI.....	55
Anexo C – Intenções educativas das educadoras cooperantes.....	56
Anexo D – Organização do tempo e do espaço das salas de atividades.....	57
Anexo D1 – Planta da sala de atividades da Creche.....	57
Anexo D2 – Rotina diária da Creche.....	58
Anexo D3 – Planta da sala de atividades de JI.....	59
Anexo D4 – Rotina diária do JI.....	60
Anexo E - Registos fotográficos.....	61
Anexo E 1 – Área da Ciência (JI).....	61
Anexo E 2 – Momento de transição no contexto de JI.....	62
Anexo E 3 – Jornal de Parede do mês de Janeiro (Creche).....	63
Anexo E 4 – Atividade de construção e pintura dos paus de chuva (Creche).....	64
Anexo E 5 – Sacos da farinha para a festa de Natal das crianças da Creche.....	65
Anexo E 6 – Porta cremes para a sala de higiene/ fraldário da Creche.....	66
Anexo E 7 – Presentes do dia do Pai das crianças de JI.....	67
Anexo E 8 – Exemplos de imagens utilizadas na implementação de uma das estratégias para a resolução de conflitos interpessoais.....	68
Anexo F – Notas de Campo.....	70

INTRODUÇÃO

O presente relatório decorrente da Prática Profissional Supervisionada tem como finalidade ilustrar, analisar, fundamentar e refletir acerca do trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

A prática pedagógica no contexto de Creche, com crianças dos doze aos 24 meses, decorreu numa IPPS durante o mês de janeiro. Já a PPS no contexto de JI, com crianças de dois e três anos, prolongou-se do mês fevereiro ao mês de maio e foi realizada numa instituição privada. Ambos os estabelecimentos encontram-se localizados na Área Metropolitana de Lisboa, no concelho de Cascais.

Para a realização deste trabalho tornou-se indispensável a leitura e análise dos documentos estruturantes das instituições, nomeadamente, os Projetos Educativos dos Estabelecimentos (PEE), os Projetos Curriculares de Grupo (PCG) e os Regulamentos Internos (RI). Foi esta triangulação dos dados, acompanhada com as conversas informais com as educadoras cooperantes, equipa educativa, crianças e famílias que permitiu desenvolver um conhecimento mais aprofundado acerca de ambos os contextos.

No desenvolvimento da PPS regi a minha ação pedagógica por vários princípios éticos e deontológicos, os quais considero essenciais na prática de um educador de infância. Assim, durante a minha intervenção em ambos os contextos, respeitei a confidencialidade dos dados e o direito ao anonimato das crianças, famílias, instituições educativas e equipas pedagógicas. A prática do consentimento informado foi outro dos princípios adotados, uma vez que antes da recolha de imagens das crianças ou dos espaços educativos, pedi autorização à coordenação dos estabelecimentos e às educadoras cooperantes, explicando sempre para que se destinava. A devolução da informação das atividades e projetos realizados às famílias e comunidade educativa foi também outro dos princípios respeitados utilizando diversos meios (divulgação de projetos, construção do jornal de parede, exposição dos trabalhos na sala de atividades...).

Como futura educadora de infância e enquanto educadora estagiária, considero fundamental a implementação da pedagogia de escuta, reconhecendo as crianças como *atores sociais* (Sarmiento, 2004), seres ativos na construção das suas aprendizagens, portadoras de um *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004).

Ao longo da PPS em JI, foram vários os momentos em que foi possível observar situações em que as crianças resolviam os conflitos entre pares de forma autónoma e

cooperativa. Este aspeto suscitou-me interesse para o desenvolvimento da questão problemática, levantando-se questões como: *Quais as concepções que as crianças possuem acerca da noção de conflito? É o conflito importante para o desenvolvimento da criança? De que forma é que o ambiente da sala de atividades e a atitude do educador condiciona a criança no processo de resolução de conflitos? Que estratégias se poderão utilizar, de forma a fornecer à criança, as ferramentas necessárias para que esta atue como ator na resolução dos conflitos com os pares?*

Assim este relatório pretende dar resposta a estas questões, encontrando-se o seu roteiro organizado da seguinte forma:

No **Capítulo 1: Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos**, é realizada uma análise reflexiva sobre ambos os contextos onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS), caracterizando-os relativamente ao meio, contexto socioeducativo, às equipas educativas, aos grupos de crianças, às famílias das crianças, à organização do tempo e dos espaços da sala de atividades e as intencionalidades e finalidades educativas das educadoras cooperantes.

No **Capítulo 2: Análise reflexiva da intervenção**, identifico e fundamento os princípios psicopedagógicos que regem a minha prática, assim como as principais intenções delineadas para a ação pedagógica em cada um dos contextos.

No **Capítulo 3: Análise reflexiva da ação pedagógica**, apresento uma análise reflexiva da intervenção em ambos os contextos, tendo em conta as intenções previamente delineadas.

No **Capítulo 4: A Criança como Ator na Resolução de Conflitos Interpessoais**, é abordada a problemática mais significativa da PPS, que surgiu no contexto de Jardim-de-Infância (JI).

Por fim, no **Capítulo 5: Considerações finais**, é realizada uma análise crítica, reflexiva e avaliativa do meu percurso enquanto educadora estagiária, onde caracterizo o impacto da minha intervenção, assim como, reflito acerca da construção da identidade profissional como (futura) Educadora de Infância.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Com o objetivo de realizar uma intervenção de qualidade e adequada aos contextos nos quais intervimos durante a PPS, foi fulcral a realização da caracterização para a ação. Pois, à priori da intervenção é fundamental “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (Ferreira, 2004, p. 65).

Assim, este capítulo irá incidir na caracterização de ambos os contextos (Creche e Jardim de Infância), no que diz respeito ao meio, aos contextos socioeducativos, às equipas educativas, aos grupos de crianças e famílias, assim como, à organização do espaço-sala, das rotinas e das intenções pedagógicas.

Caracterização para a Ação

1.1. Caracterização do Meio

As instituições onde realizei a PPS, em ambas as valências (Creche e Jardim de Infância), encontram-se localizadas na Área Metropolitana de Lisboa, no concelho de Cascais.

Ambas as instituições encontram-se situadas em zonas urbanísticas de qualidade e próximas da orla marítima, assim como, servidas por boas infraestruturas ao nível da rede viária e ferroviária, de transportes públicos, aliada a uma proximidade de comércio e serviços, unidades de saúde e infraestruturas hospitalares e jardins públicos.

1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

No que concerne à instituição onde realizei a PPS em Creche, e segundo a análise dos documentos estruturantes da mesma (PEE e PCG), esta, apenas em 1983, começou a funcionar como estabelecimento oficial para as áreas da Infância e Juventude¹. Em 2011², esta instituição passou a ser gerida por uma entidade particular sem fins lucrativos.

¹ O edifício que deu origem a esta instituição detinha, em 1965, a função de colónia de férias sazonal. Posteriormente passou a funcionar como local de acolhimento dos desalojados das ex-colónias, com uma sala de jardim-de-infância sobretudo para filhos de funcionários.

² Em conformidade com o Decreto lei nº 16/ 2011 de 25 de Janeiro (art. 3 nº 1 e 2)

Na medida em que se trata de uma IPSS, a instituição privilegia o atendimento a crianças provenientes de famílias com uma situação socioeconómica mais carenciada, no entanto, admite também crianças dos diversos níveis socioeconómicos. Esta acolhe também crianças com necessidades educativas especiais (incluídas nos grupos existentes) com o apoio de técnicos da equipa de Intervenção Precoce de Cascais e, integra também crianças de Centros de Acolhimento.

Neste ano letivo de 2013/ 2014, em conformidade com o Projeto Educativo do Estabelecimento, esta instituição acolhe um total de 162 crianças, distribuídas pelas valências de creche, jardim-de-infância, e ainda pela creche familiar ou projeto de crianças em Ama.

Relativamente à dimensão organizacional, este estabelecimento é constituído por três edifícios (A, B e C) (cf. Anexo A) localizados numa área exterior de cerca de 1723m². No que diz respeito ao espaço exterior, este é constituído por um parque infantil, uma zona de armazenamento de materiais e um anexo destinado às caldeiras de abastecimento de água quente e aquecimento.

De acordo com a análise dos documentos estruturantes (PEE), o estabelecimento privado onde realizei a PPS na valência de JI encontra-se a funcionar desde 2006 e atende essencialmente famílias de níveis socioeconómicos médio/ alto. De modo a apostar num espaço de qualidade e excelência para crianças dos três meses aos seis anos, este estabelecimento de educação de infância, que engloba as valências de Creche e Jardim-de-Infância, segue a abordagem do modelo curricular High/Scope, promovendo assim uma educação ativa “onde as crianças se desenvolvem a explorar os sentidos e na importância de envolver as famílias e os educadores num projecto comum.” (PEE, p.4)

Este foi construído num lote de terreno urbanizado para construção de uma moradia unifamiliar, dispendo de um jardim com aproximadamente 1000 m² de área³. Com um total de três pisos (cf. Anexo A), a instituição conta ainda com um espaço exterior, ao nível térreo, ajardinado com algumas árvores, uma zona de horta, uma zona de recreio e um espaço exterior, ao nível do 2.º andar, tipo terraço, como zona de recreio.

³ O edifício onde a instituição está inserida, apesar de manter os traços modernos característicos para que foi inicialmente projetado (residência unifamiliar), sofreu inúmeras e profundas remodelações, que envolveram a construção de uma estrutura renovada, conforme os acordos realizados com Segurança Social, DREL e Câmara Municipal de Cascais

1.3. Equipe educativa

A equipa educativa da instituição onde realizei a PPS de Creche é constituída por: uma Diretora (com categoria profissional de Educadora de Infância); uma Coordenadora Pedagógica; dez Educadores de Infância; uma Assistente Administrativa; e dezassete Assistentes Operacionais⁴.

A equipa educativa da sala de Creche é composta por dois adultos responsáveis que acompanham o grupo de crianças ao longo do dia: uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional⁵. Na semana de observação e durante o período de intervenção nesta valência foi possível observar a boa relação existente entre a equipa educativa, assim como, o ambiente familiar e securizante vivido especialmente no primeiro piso do edifício A⁶, onde “O pessoal da creche . . . [funciona] como uma verdadeira equipa, que trabalha e procura criar condições ideais de atendimento das crianças” (Figueira, 1998, p.70).

No que diz respeito à valência de Jardim-de-Infância, a equipa educativa da instituição é constituída por: uma Diretora, sete Educadoras de Infância (sendo uma delas Coordenadora Pedagógica), seis Auxiliares de Ação Educativa e uma Cozinheira.

A equipa educativa da sala de Jardim-de- Infância é composta por uma Educadora de Infância e por uma Auxiliar de Ação Educativa. No decorrer da PPS foi possível constatar a existência de uma relação colaborativa entre a equipa da sala e os restantes funcionários desta instituição. No que diz respeito, especificamente, à relação entre a Educadora e a Auxiliar da sala de JI, pude constatar que é de grande entajuda e parceria. Sempre que há oportunidade, estas reúnem-se para conversar acerca das dificuldades/potencialidades/ interesses das crianças de forma a estimular e promover o desenvolvimento das mesmas.

1.4. Família das crianças

Segundo Matos (2012) “A relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais integrado) e sustentado das crianças” (p. 47). Para tal, é

⁴ Duas a exercer funções de serviços gerais, uma a exercer funções de telefonista e catorze a exercer funções de apoio direto às valências de creche e jardim-de-infância.

⁵ A Assistente Operacional esteve presente apenas durante a semana de observação.

⁶ Onde se situava a sala de Creche onde realizei a PPS nesta valência.

essencial conhecer o contexto familiar das crianças de forma a ser possível estabelecer complementaridade educativa com as famílias.

Em conformidade com a caracterização do contexto familiar presente no PCG da sala de Creche, é possível constatar que a maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa (dezoito), sendo que as restantes (seis) são de nacionalidade brasileira. Apenas duas destas famílias vivem numa situação de família alargada, todas as outras são constituídas por famílias nucleares. De todo o grupo de crianças, oito destas são filhos únicos e as restantes têm irmãos mais velhos. Relativamente às habilitações académicas ou literárias (cf. Anexo B1), a maioria encontra-se no nível básico e secundário.

Como meio de comunicação escola/ família, para além das conversas informais diárias e das reuniões de pais, a educadora preenche diariamente um registo individual de cada criança⁷ que, deve ser assinado pelos pais no momento em que deixam a criança na creche e quando a vêm buscar. Este registo individual apresenta-se como um canal de comunicação importante, que permite manter permanentemente informados os pais, sendo mais uma “ferramenta” que fomenta o envolvimento das famílias e a sua participação ativa.

Com o mesmo objetivo, a educadora constrói mensalmente um jornal de parede, que é afixado à entrada, onde apresenta fotografias e uma pequena descrição das atividades desenvolvidas ao longo desse mês.

No que diz respeito à situação familiar das crianças do JI, todas apresentam uma estrutura nuclear. Do grupo de 20 crianças, apenas quatro são filhos únicos, pelo que os restantes possuem um ou mais irmãos⁸. Comparativamente às habilitações literárias das famílias das crianças, a grande maioria possui o curso superior (cf. Anexo B2).

Segundo o PCG da sala do JI “A relação que se constrói entre a escola e a família é de extrema importância para garantir a qualidade dos cuidados prestados a cada criança” (p.9). Para tal, o envolvimento parental é realizado por várias vias: o *caderno escola/ família*⁹, conversas informais diárias, a marcação de reuniões com a educadora sempre que necessário e, pela *escola online*, uma página na internet de

⁷ Neste registo diário estão presentes informações relativas às rotinas da criança (alimentação, repouso...), como também são anexados pequenos recados (como por exemplo, caso a criança necessite de fraldas, toalhetas...).

⁸ Dados facultados através da análise das fichas individuais das crianças

⁹ Instrumento de comunicação que acompanha diariamente a criança, sendo utilizado quer pelos pais quer pelo próprio JI para comunicações escritas (recados, observações, etc.)

acesso reservado, em que os pais podem ter acesso a imagens do seu filho e informações do seu dia-a-dia na escola.

1.5. Grupo de crianças

O grupo da sala de Creche é constituído por doze crianças (oito do sexo masculino e quatro do sexo feminino), com idades compreendidas entre os doze e os 24 meses (cf. Anexo B3).

No que diz respeito ao percurso institucional das crianças, apenas uma das crianças do grupo vinha de um contexto de creche. As restantes crianças nunca tinham frequentado a creche, sendo este o seu primeiro ano nesta valência.

No início da PPS em Creche, durante a semana de observação, foi possível constatar que quatro crianças do grupo ainda não tinham iniciado a marcha sem apoio. Contudo, no final da intervenção, já todas tinham esta competência adquirida. A nível linguístico, as crianças encontram-se a iniciar a produção verbal, sendo já capazes de produzir monossílabos (cf. Nota do dia 6 e 10 de janeiro).

As crianças da sala de Creche são bastante ativas, curiosas, atentas e carinhosas. Interessam-se especialmente pela brincadeira e exploração livre de objetos (como por exemplo: jogos de encaixe, caixas, lenços, livros) e de materiais de expressão plástica e também por ouvir canções.

A sala de JI é constituída por 20 crianças (nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os dois e quatro anos (cf. Anexo B4). A partir da análise de documentos estruturantes (PCG), a grande maioria das crianças já frequentava a instituição em anos anteriores¹⁰, no entanto, quatro crianças integraram o grupo no início deste ano letivo e duas crianças integraram o grupo em Julho de 2013.

As crianças da sala de JI apresentam níveis de desenvolvimento distintos nas diferentes áreas de conteúdo, especialmente no domínio da linguagem e abordagem à escrita. A maior parte das crianças do grupo comunicam utilizando um vocabulário diversificado e, algumas começam a manifestar interesse em iniciar a escrita, aspeto que procurei potenciar durante a minha intervenção. Em contrapartida, duas crianças do grupo demonstram alguma dificuldade na comunicação verbal, comunicando com base na produção de sons ou gesticulando.

¹⁰ Algumas crianças do grupo da sala de Jardim-de-Infância já frequentam esta instituição desde o Berçário ou da Creche.

Relativamente às competências sociais, algumas crianças desempenham o papel de ator na resolução ou mediação de conflitos interpessoais, utilizando frequentemente uma ampulheta de cinco minutos como ferramenta de negociação (cf. Nota de Campo do dia 13 de fevereiro).

As crianças do JI são bastante autónomas, curiosas e interessadas, manifestando um especial interesse pela área do faz-de-conta e pela área da expressão plástica, por ouvir histórias e canções. Deste modo, procurei que a minha intervenção fosse ao encontro destes interesses manifestados pelo grupo.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço

Ao longo da PPS em ambos os contextos e após a análise dos documentos estruturantes, pude constatar que ambas as educadoras cooperantes delinearão intenções específicas para o grupo de crianças, tendo em conta a visão de criança como um sujeito ativo e participante no seu processo de desenvolvimento.

No que diz respeito ao contexto de Creche, o educador educa, desenvolvendo um currículo e não desempenhando o simples papel de “tomar conta” de crianças. Assim, em conformidade com Blatchford (2004):

Para criar e desenvolver um currículo sólido, os docentes têm de estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento . . . e às formas apropriadas de «ensinar» crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo. (p. 10).

Deste modo, regendo-se pelos pressupostos delineados pela própria instituição (cf. PEE) e tendo em conta os seus princípios/ finalidades educativas, as educadoras cooperantes delinearão intenções tendo em conta a individualidade e necessidades do grupo de crianças (cf. Anexo C).

No que diz respeito à organização do espaço da creche (cf. Anexo D 1) e, tendo em conta que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações pessoais” (Post & Hohmann, 2007, p. 101), este encontra-se organizado em várias áreas de interesse (área da casinha, área dos jogos e área dos blocos de construção) equipadas com materiais

didáticos adaptados ao nível desenvolvimental das crianças.

Relativamente às rotinas diárias das crianças (cf. Anexo D 2) estas encontram-se estruturadas de forma a estabelecer uma sequência básica e lógica de atividades diárias, que contribuem para orientar a criança no que diz respeito à percepção da relação espaço – tempo.

Comparativamente ao contexto de Jardim-de-Infância e, na medida em que a instituição segue a abordagem do modelo curricular High/ Scope, as intenções e finalidades delineadas pela educadora cooperante (cf. Anexo C) vão ao encontro dos Princípios Básicos do Currículo Pré-Escolar High/ Scope: a *aprendizagem pela ação*, a *existência de interações positivas adulto-criança*, um *ambiente de aprendizagem agradável*, uma *rotina diária consistente* e a *avaliação diária da criança*. (Hohmann & Weikart, 2007).

A organização do espaço físico do ambiente educativo da sala de atividades de JI (cf. Anexo D 3), encontra-se estruturado e organizado, sendo simultaneamente flexível e ajustável aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Pois, segundo Formosinho (1998), num contexto High/Scope, “a sala de atividades . . . não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização.” (p. 68).

A sala de atividades possui então um espaço amplo que se encontra subdividido por várias áreas de interesses: área dos blocos, área da casa, área dos jogos, área dos livros e a área da calma¹¹. Os recursos materiais são diversificados, de qualidade e encontram-se adequados à faixa etária e às capacidades do grupo de crianças. Todos os materiais estão organizados e etiquetados, facilitando assim o processo de arrumação, permitindo que a criança desenvolva o seu sentido de competência e autonomia. Por último, e segundo o segundo o PCG a rotina (cf. Anexo D 4) “é planeada de forma consistente e flexível para que as crianças possam antecipar os diferentes acontecimentos e sentirem controlo do seu dia-a-dia” (p. 7).

Com base nesta análise, e tendo em conta a especificidade de cada contexto e de cada grupo, pretendi confinar intenções gerais e específicas, adequadas a cada um dos contextos socioeducativos, que apresentarei no capítulo seguinte.

¹¹Durante a minha intervenção foi implementada ainda no espaço-sala a Área da Ciência.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Após realizada a caracterização reflexiva de ambos os contextos socioeducativos, apresento de seguida os princípios psicopedagógicos que regem a minha prática, assim como identifico e fundamento as intenções delineadas para a ação pedagógica.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Segundo Hohmann e Weikart (2007) “Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa.” (s/p). É durante este período da sua vida que esta se irá desenvolver mental, emocional e socialmente, sendo influenciada durante este desenvolvimento pelos estímulos que recebe do meio em que se encontra inserida, estímulos esses que irão ter influência no seu processo de aprendizagem.

Deste modo, para que a criança se desenvolva de forma equilibrada é necessário proporcionar-lhe um ambiente positivo e acolhedor, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento a nível cognitivo, social, afetivo, físico e emocional.

Como futura profissional de educação e, de forma a promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento das crianças, são vários os princípios psicopedagógicos com os quais me identifico e que regem a minha prática: a **aprendizagem pela ação**, a **valorização das relações afetivas**, a **cooperação entre pares**, a **diferenciação pedagógica** e o **incentivo ao desenvolvimento da autonomia**.

A meu ver, a **aprendizagem pela ação** é um aspeto fundamental no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pois, requer ter em consideração o papel desta neste processo, assim como os contextos de ação e interação em que esta se integra. Segundo Piaget (1977), na construção de conhecimento não se deve valorizar apenas o meio ou o sujeito, mas sim o papel interativo de ambos. Assim, neste processo a criança assume um papel ativo, e sob a influência exercida pelo meio ambiente, constrói o seu próprio conhecimento.

Conforme a ideia central no trabalho de Dewey (citado em Sprinthall & Sprinthall,1993), a criança não pode ser vista como “um recipiente vazio, à espera de ser «recheado» com conhecimento” (p. 19). Ao ter em consideração o papel da criança e

as aprendizagens que esta já possui, estaremos assim a contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Dewey (citado em Sprinthall & Sprinthall,1993) defendia também que se deveria “proporcionar às crianças uma experiência cuidadosamente orientada, disposta de acordo com os seus interesses e capacidades.” (p. 19).

Arrogando a ação da criança como o impulsor da aprendizagem, Piaget (citado em Vieira & Lino, 2007) considera também essencial compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem para, desde modo, ser possível “proporcionar experiências de aprendizagem que lhe permitam realizar aprendizagens significativas” (p.213). Assim, “através da aprendizagem pela ação . . . as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5).

A **valorização das relações afetivas** é também um princípio que julgo bastante importante no que diz respeito ao trabalho com crianças. Considero que o carinho e o afeto é um aspeto essencial na relação adulto - criança.

Segundo Brazelton e Greenspan (2006) “as relações emocionais afectivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social.” (p. 28)

A criança ao sentir-se amada conseguirá estabelecer uma melhor relação de proximidade e confiança, tanto com os adultos/ educadores como com as outras crianças. Conforme Erikson, Freud e Burlingham (citado em Brazelton & Greenspan, 2006), para que as crianças se desenvolvam com êxito no decorrer da primeira infância, não basta estas não passarem privações. É essencial a existência de cuidados afetivos, para que estas desenvolvam capacidades de confiança, empatia e solidariedade.

Logo, é fundamental que o educador crie laços de afetividade com as crianças, apostando num período de tempo de qualidade, onde o carinho dispensado a cada criança dará origem a uma relação de confiança e carinho recíproco, constituindo uma base sólida para um desenvolvimento psíquico-intelectual saudável.

A **cooperação entre pares** é outro dos princípios que considero essenciais à prática pedagógica pois, conforme Vygotsky (1991), o conhecimento constrói-se também através da influência de fatores sócio - históricos e culturais. Defendendo a teoria de que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento são uma construção eminentemente sociocultural, Vygotsky (1991) atribui grande importância não só à cooperação entre pares, como ao meio e ao indivíduo, uma vez que estes se influenciam reciprocamente.

Neste sentido, visto que a cooperação entre pares e a interação social assumem um papel fulcral na aprendizagem das crianças, é essencial destacar o papel que deve ser desempenhado pelo educador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Uma vez que o educador possui um leque mais alargado de conhecimentos em comparação com as crianças, cabe-lhe assim a função de orientar e estimular na resolução de problemas, atuando ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991).

Assim, e de acordo com a teoria de Piaget, a interação da criança com os pares e com os adultos é de extrema importância, uma vez que, estas relações favorecem o seu desenvolvimento socio-afetivo e cognitivo, promovendo também o desenvolvimento da sua autonomia. (Vieira & Lino, 2007)

O **incentivo ao desenvolvimento da autonomia** das crianças é, portanto, um aspeto crucial pois, o educador ao encorajar as crianças a realizarem uma tarefa que estas à partida referem como não serem capazes, irá auxiliar na superação dessa dificuldade. Simultaneamente, este incentivo por parte do adulto, ajuda a criança não só a ganhar confiança, como a valorizar-se mais a si própria.

Por fim, e não menos importante, saliento a importância da **diferenciação pedagógica**.

De acordo a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (citado em Grave-Resendes & Soares, 2000), o ensino igual para todos não tem em conta as características de cada aluno/ criança e, por isso, não vai ao encontro das especificidades cognitivas de cada um. Logo, e segundo Santana (2000) “o grande desafio . . . é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam.” (p.30)

Saliento assim a importância da aceitação e valorização das diferenças, para que estas possam ser potencializadas. Assim, diferenciar não se trata de criar situações de igualdade, mas sim de equidade.

Desta forma, tendo em conta os princípios psicopedagógicos que regem a minha prática referidos anteriormente e, com base na caracterização para a ação (cf. Capítulo 1), apresento de seguida as intenções gerais e específicas para a ação pedagógica em ambos os contextos (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica no contexto de Creche e Jardim-de-Infância

INTENÇÕES GERAIS (Creche e Jardim-de-Infância)	
Crianças:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Atender às necessidades e características individuais de cada criança, respeitando o próprio ritmo; ● Privilegiar o estabelecimento e desenvolvimento de relações afetivas e confiança, proporcionando um clima de segurança; ● Estimular o desenvolvimento da autonomia da criança, através da (re)estruturação de um ambiente educativo facilitador das suas aprendizagens; ● Promover o desenvolvimento social da criança, proporcionando atividades/ situações de cooperação e trabalho em grupo; ● Fomentar e valorizar a participação das crianças no dia-a-dia da sala de atividades; ● Proporcionar experiências de aprendizagem desafiantes, integradoras e globalizantes ao nível das diferentes áreas do desenvolvimento. 	
Famílias:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Envolver as famílias no processo educativo das crianças; ● Promover a participação das famílias nas atividades realizadas. 	
Equipa Educativa:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o trabalho cooperativo com a equipa educativa da sala e da instituição. 	
INTENÇÕES ESPECÍFICAS	
Creche	Jardim-de-Infância
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento da linguagem verbal (através da leitura de histórias, canções...); ● Introduzir materiais e proporcionar atividades de exploração sensoriomotora diversificados, ao encontro das necessidades/ interesse do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento da linguagem verbal e escrita; ● Criar situações/ atividades de descoberta, procurando que a criança dê resposta às suas curiosidades (nomeadamente na realização de trabalho de projeto); ● Estimular o desenvolvimento de competências face à resolução de conflitos.

De seguida, tendo em conta os princípios psicopedagógicos e as intenções definidas, realizarei uma análise reflexiva acerca do trabalho desenvolvido em ambos os contextos (Creche e JI). Esta reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida durante a PPS terá incidência nas variáveis estruturantes do ambiente educativo, onde procurarei ilustrar de que forma é que as intencionalidades delineadas, para cada uma das valências, se manifestaram na prática.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar deverá ter em conta, não só os princípios psicopedagógicos e as intencionalidades educativas mas também, a organização do ambiente educativo. Zabalza (1992) refere que, tudo o que a criança faz/aprende sucede-se num ambiente educativo cujas características afetam a sua aprendizagem. Deste modo, a forma como o ambiente se organiza, condiciona a vivência de experiências e, conseqüentemente, a aprendizagem.

3.1. Organização do espaço e do tempo na sala de atividades

O espaço físico da sala de atividades trata-se de uma parte integrante da ação pedagógica e, por isso, “deve promover o desenvolvimento de múltiplas habilidades e, ao mesmo tempo, ser desafiador para a criança.” (Vale, 2012, p. 119). Segundo Lezine (1978) “a tarefa dos educadores consiste em conceber um ambiente que proporcione às crianças estímulos ricos e variados, ajudando-os a multiplicar as experiências” (p. 165).

Desta forma, o espaço e a qualidade dos objetos e materiais disponíveis à criança na sala de atividades são de extrema importância, para que esta desenvolva uma aprendizagem ativa.

Assim e, na medida em que o espaço físico da sala de creche deve promover a competência participativa da criança, proporcionando inúmeras oportunidades para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Formosinho & Araújo, 2013), intervim no espaço-sala introduzindo vários materiais que promovessem a exploração sensoriomotora e o desenvolvimento das interações sociais. Em suma, criei um espaço que reconhecesse as necessidades de desenvolvimento da criança, otimizando a sua capacidade de aprendizagem. Estes espaços não necessitam de ser muito elaborados ou complexos, acima de tudo, devem ser criativos de modo a estimular a curiosidade da criança, incentivando a sua participação, apelando à sua capacidade de exploração.

Deste modo, com o objetivo de promover a exploração sensorial, introduzi no espaço-sala do contexto de creche, materiais como as garrafas sensoriais (cf. Figura 1), o painel das texturas (cf. Figura 2) e a caixa mistério (cf. Figura 3). O túnel surpresa (cf. Figura 4), foi introduzido não só para desenvolver competências de interação social, como para promover e desenvolver a exploração sensoriomotora.



Figura 1. Garrafas sensoriais (estímulo visual)



Figura 2. Painel das texturas



Figura 3. Caixa mistério e bolas sensoriais



Figura 4. Túnel Surpresa

No mesmo sentido, a organização do espaço físico no contexto de JI refletiu também as intencionalidades educativas delineadas para este grupo. A principal alteração ao espaço-sala foi a implementação da Área da Ciência (cf. Anexo E 1), no âmbito do trabalho de projeto “De Lagarta a Borboleta” (ver em anexo Relatório de PCI). Nesta área encontravam-se para além dos livros de pesquisa acerca do tópico em estudo, os materiais construídos pelas crianças ao longo do projeto, assim como, uma caixa contendo lagartas da couve e outra contendo bichos-da-seda, fundamentais para o processo de observação e descoberta, ampliando assim o conhecimento científico das crianças. Esta área teve como objetivo criar oportunidades para as crianças de uma forma ativa explorarem, experimentarem, manipularem, inquirirem, descobrirem e observarem o objeto de estudo, as lagartas.

No espaço-sala de JI foram também introduzidas as almofadas de histórias¹² (cf. Figura 5) criadas em conjunto com as crianças, com o objetivo de reestruturar a área da biblioteca, criando um espaço mais acolhedor e atrativo, assim como, incentivar o interesse pela leitura.



Figura 5. Almofadas de histórias

Para além do espaço físico da sala de atividades, a existência de uma rotina adequada e consistente, contribui também para o

¹² Atividade realizada com as crianças em pequeno grupo que consistia no desenho em pano cru de uma das suas histórias favoritas. Posteriormente cozi o pano cru desenhado pelas crianças, transformando o desenho em almofadas de histórias.

desenvolvimento da autonomia da criança, possibilitando que a mesma se oriente na relação tempo-espço (Vale, 2012, p.118).

Neste sentido, no que diz respeito ao contexto de creche, tive como principal preocupação promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, durante a realização de tarefas simples presentes na rotina. Ou seja, durante os momentos da refeição, especialmente durante o almoço, incentivei as crianças a comerem autonomamente com a colher (especialmente os sólidos) e, durante a higiene, a lavarem as mãos sozinhas. Também no decorrer dos tempos de cuidados, alimentação e higiene, privilegiei o tempo de qualidade individualizado com cada criança, potenciando assim o estabelecimento de relações de afeto e de confiança.

Conforme Hohmann e Weikart (2007), os educadores ao permitirem que as crianças realizem ações simples presentes no seu quotidiano, promovem o aumento da autoestima das mesmas, assim como o sentido de autonomia. Desta forma, também no contexto de JI esta foi uma das minhas preocupações, incentivando as crianças a realizar tarefas como: calçar e descalçar os sapatos, comer autonomamente com os talheres, lavar as mãos, entre outras.

Em ambos os contextos, fui gerindo os diferentes momentos da rotina em parceria com as educadoras cooperantes e restante equipa educativa.

Durante a PPS em jardim-de-infância, a realização do *Quadro das Mensagens*¹³, o momento de planejar/fazer/rever¹⁴ e os períodos de pequenos e grandes grupos foram sempre planeados em conjunto com a equipa educativa de sala, assim como foram geridos por mim desde o início da PPS. Constatei que o *Quadro das Mensagens* é um instrumento bastante importante na estruturação e planificação da rotina diária, que permite às crianças terem uma ideia geral das atividades/ acontecimentos que irão ocorrer durante o dia.

No que diz respeito aos períodos de transição, estes “são acontecimentos cruciais para as crianças. Transições bem planeadas e agradáveis podem fazer a diferença, para elas, entre um dia difícil e um que se passa de forma suave” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 445). Assim, as estratégias utilizadas para os períodos de transição, no contexto

¹³O quadro das mensagens é um instrumento de leitura com exposição oral e escrita que informa as crianças de acontecimentos ou experiências que irão ser realizados nesse dia. Segundo o PCG de JI “A escrita de mensagens de diversas formas (desenhos, símbolos, letras, objetos, fotos) permite que as crianças com diferentes níveis de literacia possam “ler”, decifrando as mensagens e participando nas discussões” (p. 7)

¹⁴ Organização específica do modelo curricular High/ Scope.

de creche, foram essencialmente na utilização de canções. No entanto, senti que neste contexto não me foi possível explorar mais estes momentos, na medida em que, durante a maior parte da PPS em creche apenas se encontravam dois adultos na sala de atividades (a educadora cooperante e eu).

Contudo, em JI tive oportunidade de explorar estes momentos e de perceber realmente a importância dos mesmos, com o apoio da educadora cooperante. Para além das canções, algumas das estratégias utilizadas foram a utilização da guitarra (cf. Anexo E 2) e outros instrumentos musicais e a realização de jogos cooperativos.

3.2. Planificação de atividades

Segundo Vasconcelos (1991), “em termos gerais, planear é coordenar um conjunto de ações entre si, em ordem a obter um determinado resultado.” Assim, a planificação é um instrumento fundamental de gestão e orientação, pelo que o educador:

planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças . . . e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto Lei nº 241/2001).

Deste modo, planificar é fundamental na medida que é um instrumento que norteia o trabalho de um(a) educador(a) de infância.

Tendo em conta os pressupostos anteriormente referidos e, na medida em que, as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses (Dewey, 2002), pretendi ao longo da PPS (em ambos os contextos), planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, de forma a proporcionar-lhes a aquisição de aprendizagens significativas (Vieira & Lino, 2007).

No início da PPS, ficou acordado com a educadora cooperante, que durante o mês de janeiro, poderíamos desenvolver atividades variadas que promovessem o desenvolvimento dos cinco sentidos

Assim, e na medida em que ainda não existe nenhum documento orientador para a creche, tal como existem as orientações curriculares para a educação pré-escolar e, de forma a planear atividades diversificadas, estimulantes e significativas, baseei-me nos nove domínios das Experiências-Chave High/Scope (Post & Hohmann, 2007)¹⁵. Desta

¹⁵ A instituição não utiliza nenhum modelo curricular definido, optando por aquele com que me

forma, procurei desenvolver os vários domínios de uma forma transversal, outorgando um especial enfoque no domínio da *exploração de objetos* (promotores ao desenvolvimento dos cinco sentidos – paladar, audição, visão e tato), da *representação criativa* (no desenvolvimento de atividades de pintura com diferentes partes do corpo – dedos, mãos e pés), do *movimento e da música* (na exploração de instrumentos musicais e na audição de canções) e das *relações sociais*.

Durante a intervenção pretendi também proporcionar uma articulação do meu trabalho com o tema do Projeto Educativo – “Criar Laços”. Para tal, desenvolvi também várias atividades centradas neste objetivo, na medida em que, “o papel do educador não incide apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional.” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 145).

Uma das atividades desenvolvidas foi a leitura adaptada da história *Monstro das Festinhas*¹⁶ e a construção do próprio Monstro em boneco, que interagia com as crianças durante a leitura da história. De forma a não quebrar o “fio condutor” das atividades desenvolvidas no âmbito dos cinco sentidos, o Monstro das Festinhas (cf. Figura 6) foi construído com diversos tecidos de variadas texturas e, posteriormente, acabou por ser outro dos objetos sensoriais integrados no espaço-sala da creche.



Figura 6. Monstro das Festinhas

No que diz respeito à PPS em JI, o planeamento das atividades foi realizado com base nos Indicadores chave de desenvolvimento (Key Development Indicators - KDI's)¹⁷ do modelo curricular High/Scope, já utilizado pela instituição. Durante a intervenção, todos os domínios foram abordados transversalmente, atribuindo uma especial importância ao *Desenvolvimento Social e Emocional*, com especial enfoque na resolução de conflitos.

A realização do trabalho de projeto “De Lagarta a Borboleta” (ver em anexo Relatório de PCI) surgiu também como um meio privilegiado de abordar as áreas de aprendizagem numa perspetiva globalizante e integrada.

identífico.

¹⁶ “Monstro das Festinhas”, Texto e Ilustrações de Carla Antunes. SOREGRA Editores, 2009.

¹⁷ Indicadores chave de desenvolvimento: são uma declaração que identifica um comportamento observável nas crianças e reflete os seus conhecimentos e habilidades em diversas áreas.

3.3. Relação com as famílias

Segundo Portugal (1997), “Trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança” (p. 27). Deste modo, um dos meus objetivos centrais em ambos os contextos foi o envolvimento das famílias e a promoção da participação das mesmas no contexto educativo.

Assim, durante a minha intervenção no contexto de creche, o primeiro passo para me dar a conhecer às famílias das crianças foi a realização de uma carta de apresentação que se encontrava afixada à entrada da creche.

Durante a PPS, apesar de ter sido um período um pouco curto (apenas um mês), procurei relacionar-me com as famílias das crianças e contactar diariamente com as mesmas, principalmente nos momentos da chegada e da partida das crianças. Apesar do curto tempo de intervenção em creche, penso que desenvolvi uma relação bastante positiva, de partilha e confiança com a maior parte das famílias das crianças, fruto do contacto diário com as mesmas.

De forma a divulgar o trabalho das crianças ao longo do mês de janeiro e, na medida em que já era prática frequente da educadora cooperante, construí o jornal de parede desse mês (cf. Anexo E 3) com algumas fotografias e descrições das atividades realizadas, que foi afixado à entrada da creche para que os pais tivessem conhecimento do trabalho realizado com as crianças.

Outra das minhas intenções no trabalho com as famílias foi promover o envolvimento e a participação das mesmas nas atividades realizadas. Desta forma, após realizar uma atividade de exploração do pau de chuva e, posteriormente a construção e pintura dos mesmos com as crianças (cf. Anexo E 4), necessitávamos de construir e decorar uma caixa para que pudéssemos guardar os instrumentos musicais na sala de atividades, de forma a que estivessem sempre ao acesso das crianças. Desta forma, foi solicitada a colaboração dos pais que, prontamente se disponibilizaram em decorar, com os filhos, uma gota de chuva em cartolina para a decoração da caixa dos paus de chuva.

No contexto de jardim-de-infância, também redigi uma carta de apresentação às famílias das crianças onde fora afixada uma cópia à entrada da sala de atividades e outra foi enviada no caderno escola/ família de cada criança.

Também no jardim-de-infância pretendi desenvolver este contacto próximo com as famílias das crianças, porém nem sempre foi fácil. Pois, na medida em que não havia um limite de horário de entrada, algumas crianças chegavam durante o período de desenvolvimento das atividades. Desta forma, sempre que me encontrava a dirigir as

atividades, para não abandonar o grupo de crianças, quem acabava por acolher estas famílias e crianças eram a educadora cooperante ou a auxiliar de ação educativa.

Contudo, durante o decorrer da intervenção, foi possível desenvolver com as famílias uma relação de partilha, respeito e confiança, favorecendo a participação das mesmas no contexto socioeducativo dos seus educandos.

A participação das famílias ocorreu com mais afinco, essencialmente no decorrer do desenvolvimento do projeto “De Lagarta a Borboleta” (ver em anexo relatório de PCI). Os pais disponibilizaram-se para levar as lagartas para casa durante o fim-de-semana, pesquisaram ou facultaram livros para a pesquisa acerca do tópico e, ainda, participaram na avaliação global do projeto.

Tal como refere Vasconcelos (2009) “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância.” (p. 65).

3.4. Relação com a equipa educativa

Segundo Perrenoud (2000) “Trabalhar em equipa é . . . uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.” (p. 81). Desta forma, foi segundo este pressuposto que decorreu a minha intervenção em ambos os contextos relativamente à relação estabelecida com a equipa educativa.

Em ambas as instituições fui muito bem recebida por toda a equipa educativa e, especialmente pela equipa da sala. A relação de parceria, cooperação e proximidade que estabeleci com ambas as educadoras cooperantes, contribuiu bastante para que me sentisse segura e apoiada para levantar questões ou partilhar inquietações.

No decorrer da PPS em ambas as valências desenvolvi a planificação das atividades em parceria com as educadoras cooperantes, aceitando as opiniões e críticas das mesmas como construtivas, sendo que foram contributos bastante importantes para a minha autoreflexão e crescimento como futura educadora de infância. Mostrei-me sempre disponível para ajudar em qualquer coisa que as educadoras cooperantes necessitassem. Cozi em pano uns sacos de farinha (cf. Anexo E 5) para as crianças da creche levarem presos ao peito na festa de natal e, ainda, construí um porta-cremes (cf. Anexo E 6), também em tecido, para o fraldário da creche, na medida em que era uma das necessidades referidas pela educadora cooperante. Já no contexto de JI disponibilizei-me para ficar responsável de construir e pintar com as crianças as caixas

para o presente do dia do pai (cf. Anexo E 7).

No contexto de creche para além do apoio constante da educadora cooperante, tive também o apoio de toda a equipa da creche. Este aspeto foi para mim bastante importante pois, ao sentir-me parte da “família da creche”, vivenciei com toda esta equipa, inúmeros momentos de partilha e aprendizagem. Também a auxiliar de ação educativa, no contexto de JI, desempenhou um papel muito importante durante a minha intervenção pois, sendo esta o adulto que passava a maior parte do tempo com as crianças, disponibilizou-se sempre para responder a dúvidas ou questões acerca do grupo de crianças.

Tal como referido anteriormente por Perrenoud (2000), para que exista de facto, cooperação e trabalho em parceria é essencial acreditar neste pressuposto, como um fator essencial do trabalho de uma educadora de infância.

CAPÍTULO 4 – A CRIANÇA COMO ATOR NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS

Neste capítulo irei desenvolver a problemática mais significativa que ocorreu durante a PPS. Na medida em que esta apenas surgiu no contexto de JI, não irei abordar o contexto de Creche.

É no jardim-de-infância que as crianças começam a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares . . . É nesse espaço feito de comunicações interpessoais que se vivenciam as primeiras transições, **os primeiros conflitos** e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar.(Silva, Veríssimo & Santos, 2004, p.109)

É no período da infância que se inicia o processo de socialização e interação com o outro e, por isso, o jardim-de-infância como ambiente de socialização privilegiado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências sociais da criança.

Retomando a afirmação de Silva, Veríssimo e Santos (2004), é neste contexto que ocorrem os primeiros desentendimentos e, conseqüentemente, os primeiros conflitos interpessoais.

De acordo com vários autores (Chen, Fein, Killen & Tam, 2001) no âmbito da Educação de Infância, a temática da resolução de conflitos interpessoais é um tópico de grande interesse para trabalhos de investigação, na medida em que, estes contribuem para o desenvolvimento progressivo de competências sociais e cognitivas das crianças.

Já Piaget (1932) em 1932, sugeria que as crianças desenvolviam competências sociais consistentes, quando estas tinham oportunidade de participar ativamente no processo de resolução de conflitos. Infelizmente, alguns ambientes educativos encontram-se mais preocupados em manter a tranquilidade na sala de atividades, terminando os conflitos, em vez de utilizar essas situações como uma oportunidade de desenvolver competências sociais.

Contudo, vários estudos (Chen. et al., 2001; Doppler, Harkins & Arcaro-McPhee, 2002; Killen & Turiel, 1991) revelam que, as crianças, como atores sociais competentes, são capazes de resolver situações de conflitos, de uma forma colaborativa, justa e pacífica.

Ao longo da PPS em JI, foram vários os momentos em que foi possível observar situações em que as crianças desempenhavam o papel de ator na resolução de conflitos interpessoais, principalmente em situações de brincadeira livre e de interação entre pares.

Em contrapartida, na medida em que o grupo de crianças da sala de JI possui idades e níveis de desenvolvimento diferentes, verifiquei que, enquanto algumas das crianças já desempenhavam o papel de ator na resolução de conflitos, outras crianças, ainda se encontravam a iniciar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais neste âmbito.

Desta forma, senti necessidade de desenvolver este tema com o objetivo de dar resposta a algumas questões, como: *Quais as concepções que as crianças possuem acerca da noção de conflito? De que forma é que o ambiente da sala de atividades e a atitude do educador condicionam a criança no processo de resolução de conflitos? Que estratégias se poderão utilizar, de forma a fornecer à criança as ferramentas necessárias, para que esta atue como ator na resolução dos conflitos com os pares? ...*

Assim, no desenvolvimento deste trabalho investigativo, pretendi que as crianças fossem as protagonistas do mesmo, reconhecendo-as como atores sociais, com um papel

ativo e enquanto “sujeitos em vez de objetos de pesquisa [o que] acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (Alderson, 2005, p.423).

Neste sentido, tracei como objetivos deste trabalho escutar a ‘voz’ das crianças, registrar as suas ideias, vozes e pensamentos, assim como observar situações de conflitos interpessoais, nomeadamente, as estratégias que as crianças utilizam para a resolução dos mesmos num ambiente sócio construtivista. Para além destes aspetos, pretendi compreender de que forma o ambiente educativo e o papel do educador, enquanto interventor e observador privilegiado (Silva, Veríssimo & Santos, 2004), condicionam a criança no processo de resolução de conflitos, assim como, investigar e identificar que técnicas, estratégias ou ferramentas pode o educador fornecer à criança, para que esta atue como ator na resolução/ mediação de conflitos interpessoais.

Assim, para a realização deste trabalho centrado essencialmente no contexto de JI, no que diz respeito à metodologia de investigação utilizada, optei por utilizar uma abordagem qualitativa. Esta abordagem é utilizada na investigação-ação, metodologia esta que estabelece uma relação permanente e dinâmica entre a teoria e a prática. “A investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292).

Relativamente às técnicas de recolha de informação utilizadas, estas centraram-se essencialmente na observação participante, registos fotográficos, na recolha e análise de notas de campo. Pois, na medida em que a observação participante é “prática indispensável no contexto de formação de professores” (Moreira, 2001, p.104) e, uma vez que ela nos permite tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), tornou-se essencial no desenvolvimento deste trabalho investigativo com crianças. No decorrer deste, enquanto sujeito investigativo procurei colocar em prática algumas das ferramentas e técnicas apreendidas durante o processo de investigação, com o objetivo de efetivar o papel da criança como ator na resolução de conflitos interpessoais.

Por último, no desenvolvimento deste trabalho, procurei proporcionar às crianças vários momentos de discussão e análise em grande grupo, de forma a compreender as suas conceções e ideias acerca do tema de investigação.

4.1. Noção de conflito interpessoal: breve análise do conceito

Segundo Leme (2006) “os conflitos interpessoais são . . . situações de interação social onde ocorre alguma forma da oposição entre dois protagonistas, como confronto, desacordo”. Ainda segundo Monteiro e Santos (2003) “o conflito é definido como uma oposição de forças com intensidade semelhante, que surge portanto, quando as motivações são incompatíveis” (p.34).

Deste modo, em conformidade com os autores acima referidos, podemos compreender que os conflitos fazem parte do nosso cotidiano, independentemente da nossa vontade, pois nunca podemos ter no imediato, tudo o que ambicionamos. Por isso mesmo a vida é constituída por um encadeado de opções e escolhas que geram conflitos. Assim é importante que se aprenda a lidar com *esta oposição de forças, estes sentimentos antagônicos* de forma construtiva, pois estes estarão sempre presentes ao longo da nossa vida.

Autores como Galvão (2004) e Jares (2002) entendem a noção de conflito segundo duas perspectivas opostas. Ou seja, numa perspectiva, difundida pelo senso comum, o conflito é tido em conta como algo negativo, perigoso e gerador de violência (Ferreira, 2004; James, Jenks & Prout, 1998). Contudo, numa outra perspectiva mais positiva, com a qual também me identifico, o conflito trata-se de uma dimensão natural e intrínseca da existência humana que, caso seja conduzido eficazmente pode tornar-se numa importante experiência de desenvolvimento pessoal e social do ser humano (Morgado & Oliveira, 2009). Deste modo, e em conformidade com Jares (2002), “o conflito não só é considerado como natural e inevitável na existência humana, como se lhe atribui, ainda, uma característica realmente antitética em relação à conceção tradicional: a sua necessidade” (p. 34)

Podemos concluir então que o conflito é algo que está destinado a ocorrer sempre que duas ou mais pessoas (leia-se crianças), tenham de interagir direta ou indiretamente, originando o chamado conflito interindividual ou interpessoal, segundo Piaget e a sua teoria construtivista.

Segundo a teoria deste psicólogo e epistemólogo suíço é através do conflito, da interação entre as pessoas em que há algum desequilíbrio, que o processo de equilibração ou auto regulação é desencadeado, sendo por isso necessário para o desenvolvimento do sujeito. O indivíduo é motivado por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. O indivíduo é levado a resolver esse conflito de forma positiva, através de uma ação balanceada entre a capacidade de

persuasão do outro e a satisfação das suas necessidades, sendo obrigado a ter em consideração os seus sentimentos e expectativas, bem como os do outro (resolução cooperativa).

4.2. O conflito: uma oportunidade para o desenvolvimento da criança

Os conflitos são inevitáveis no interior de uma sala de atividades, decorrente da interação social pois, são inerentes à mesma. Segundo Formosinho 1996 (citado por Sobral, 2007, p.59) “a interação social com os colegas é, segundo Piaget, uma fonte natural de paradoxo ou de desequilíbrio, que estimula o crescimento social e cognitivo.” Deste modo a situação de conflito deve constituir-se como uma oportunidade para a criança refletir e reforçar o seu conhecimento, fomentando o seu desenvolvimento, moral e intelectual, através da descoberta de soluções satisfatórias para o bem comum. Pois é através do conflito, e na posse das estratégias/ instrumentos necessários, que poderão emergir crianças capazes de resolver as suas disputas quotidianas de forma autónoma, ou seja, agindo como atores na resolução dos conflitos. Vale (2009) (citado por Brás & Reis, 2012, p. 138) salienta assim a importância do “desenvolvimento de competências sociais no nível pré-escolar, não só por ser aí que as crianças passam grande parte do seu tempo diário, mas por ser na infância que estas aprendizagens melhor são permeabilizadas”.

Henri Wallon (1879-1962), teórico da psicologia do desenvolvimento, destaca a existência do conflito como um fator propulsor ao desenvolvimento da criança (Galvão, 1998) bem como um fator constitutivo do sujeito e da sua identidade, por meio da preservação e afirmação do eu (Wallon, 1995, 1998). A teoria do desenvolvimento de Wallon (1995, 1998) é centrada na psicogénese da pessoa, ou seja, investiga o desenvolvimento do ser humano a partir de uma perspetiva genética. Sendo assim para Wallon o desenvolvimento da criança não ocorre por “autocriação”, onde o individuo encontraria as fontes para o seu desenvolvimento já criadas num meio ambiente desenvolvido de forma abstrata. Wallon defende que é o pensamento coletivo que fundamentalmente influencia o desenvolvimento individual e concluiu que a evolução cognitiva, afetiva e motora do individuo é influenciada pela “civilização que regula a sua existência e se impõe à sua actividade” (Wallon, 1980, p. 57).

Segundo a teoria de Wallon (1980, 1995, 1998), o processo de *constituição do eu* inicia-se por volta dos três anos de idade, onde as crianças começam a construir a ideia do *outro* que, por sua vez, auxiliará à construção da sua própria identidade. Desta

forma, os conflitos interpessoais têm um papel importante no desenvolvimento da criança. Pois é durante as relações entre pares que surgem os conflitos interpessoais que, por sua vez, contribuirão para que a criança não só apreenda normas sociais de convivência como tome consciência da perspectiva do outro. DeVries (1995) defende que a capacidade da tomada de perspectiva do outro é gradativamente aprimorada à medida que a criança reflete e se coloca na posição do outro, afastando-se do egocentrismo.

Robert Selman, pesquisador da teoria do desenvolvimento cognitivo, ao estudar o desenvolvimento interpessoal da criança, baseando-se na teoria piagetiana, concluiu que ao longo da infância esta vai desenvolvendo competências sociais e, gradualmente irá desenvolver níveis de capacidade que permitirá coordenar diferentes pontos de vista sociais (Lino, 2001). Selman chama a estes níveis de desenvolvimento hierárquicos **Tomada de Perspetiva Social**. Esta é “a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a do outro com quem interagimos” (Selman, 1980, citado em Lino, 2001, p. 82).

Segundo Selman, para a *Tomada de Perspetiva Social* (T.P.S.) foram identificados cinco níveis. No entanto, apenas irei abordar os três primeiros pois, segundo o autor, poderão ser os que podem corresponder às crianças em idade pré-escolar, sendo os seguintes:

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

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

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

Apesar de Selman (1980, citado em Lino, 2001, p. 82) estabelecer uma relação entre os níveis da T.P.S. e a faixa etária das crianças, considero que estas podem não ter

necessariamente uma correlação direta. Pois, na medida em que cada criança é um ser único com características individuais, os níveis de desenvolvimento da mesma, são diferentes de criança para criança.

Para além da *Tomada de Perspetiva Social*, Selman define ainda níveis de *Estratégias de Negociação Interpessoal* (E.N.I.), os quais permitirão ter uma visão mais concreta acerca da ação da criança. “é através das Estratégias de Negociação Interpessoal que podemos identificar os diferentes modos de «Agir» no relacionamento interpessoal” (Selman, 1980, citado por Lino, 2001, p.83). Selman define assim cinco níveis de E.N.I., correspondentes aos níveis da T.P.S:

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

Nível 1 – Unilateral: a criança relega para segundo plano as vontades/ necessidades do *outro*. Esta dá primazia à sua vontade, em detrimento da vontade do *outro*;

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

Retomando a perspetiva de Wallon “a aceitação do conflito como constitutivo é fundamental para a compreensão de um fenómeno como as emoções” (Galvão, 2001, p. 124). Pois, apesar dos progressos linguísticos que ocorrem na idade de pré-escolar, as emoções continuam a desempenhar um papel significativo na interação social.

Na medida em que nestas idades o domínio sobre o controle emocional ainda se encontra em desenvolvimento, a criança encontra-se ainda muito suscetível a sofrer crises emocionais, que podem conduzir a situações de conflito interpessoal. Desta forma, na resolução de um conflito, a cognição e a emoção devem estar associadas para que o individuo seja capaz de raciocinar possíveis soluções de forma a resolver o conflito, e que seja capaz de lidar com as emoções associadas ao mesmo.

A capacidade de regular, controlar e redirecionar as emoções assume um papel central no relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, na resolução de conflitos. A partir da idade pré-escolar, a competência emocional assumirá um papel crucial no desenvolvimento da competência social, permitindo que a criança estabeleça a relação entre pares.

A emergência das emoções no contexto de relacionamento com os pares, a discussão e a comunicação acerca das emoções, contribuem significativamente para o

desenvolvimento do conhecimento emocional. Progressivamente, espera-se que a criança aprenda a lidar com as suas emoções mais eficazmente e independentemente.

Assim, perante situações de resolução de conflitos, a criança vai compreendendo as emoções que está a sentir, questionando-se posteriormente acerca das formas mais eficazes de regulação das mesmas.

Para tal, o educador possui um papel fundamental, na medida em que, deve auxiliar a criança na compreensão e regulação das suas emoções. Uma das estratégias utilizadas pela educadora cooperante de JI neste âmbito era a utilização do coração das emoções. Este coração em cartolina (em que de um lado estava pintado de cor-de-rosa e o outro de cinzento) era utilizado frequentemente nos momentos de grande grupo, para que as crianças refletissem e partilhassem qual era o seu estado de espírito ou emoção (triste, zangado, contente...) sentida naquele momento, associando uma das cores do coração àquilo que estavam a sentir. A utilização do coração das emoções incentivava também as crianças a verbalizarem aquilo que estavam a sentir.

Assim, com o apoio do educador/adulto, atuando este como modelo para a criança, gradativamente, esta após compreender e dominar as suas emoções, regulando-as, torna-se também capaz de ajudar o outro a controlar as suas emoções.

Após entrar em conflito com um dos colegas enquanto se encontravam a brincar no exterior, o H. Helicóptero começa a chorar. Nisto a F. Frigorífico aproxima-se deste e diz-lhe: “Calma! Respira fundo!”, colocando as suas mãos nos ombros do colega. Nisto ambas as crianças inspiram e expiram juntas. O H. Helicóptero acalma-se e pára de chorar. (Nota de Campo do dia 12 de maio de 2014)

Para além do desenvolvimento emocional e da compreensão das emoções, tal como referido anteriormente, o desenvolvimento da linguagem em idade de pré-escolar é também fundamental no processo de resolução dos conflitos e vice-versa. É através do desenvolvimento da capacidade comunicativa que as crianças mais facilmente expressam verbalmente as suas emoções, sentimentos e ideias, aquando uma situação de conflito. Assim, segundo Sastre e Moreno (2002) “para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro” (p.52).

Deste modo, na medida em que “o conflito é uma condição importante no desenvolvimento social dos indivíduos” (Nascimento, 2003, p. 197), pretendi ao longo da minha PPS em JI, dar sentido às situações de conflito, tornando estes momentos

como situações de aprendizagens e desenvolvimento pessoal e social.

4.3. O conflito segundo o *olhar* das crianças

Para compreender a forma como a criança desempenha o papel de ator na resolução de conflitos, torna-se indispensável perceber qual a perspectiva da criança sobre a noção de conflito, quais as suas causas e possíveis formas de resolução.

Desta forma, no decorrer da minha intervenção, realizei com as crianças algumas discussões e atividades em grande grupo acerca do tópico em investigação.

Uma das estratégias utilizadas (abordada no ponto 3.5. - *Observação e análise de imagens/ fotografias que retratam conflitos interpessoais*) foi a visualização e análise de algumas imagens que retratavam cenários de conflitos (cf. Anexo E 8) que por vezes ocorriam na sala de atividades. Após a observação das imagens, propus às crianças que identificassem qual era o problema/ conflito presente e quais as possíveis soluções para a resolução do conflito. Esta análise das imagens ilustrativas de situações de conflitos, possibilitou uma discussão e questionamento com as crianças sobre a definição de conflito e/ou as causas do mesmo.

No decurso desta discussão em grande grupo, registei as vozes das crianças, relativamente às conceções que estas tinham acerca da noção de conflito e/ou causas do mesmo, conforme podemos observar na Tabela 2:

Tabela 2

Voz das crianças: Definição de conflito e/ou causas do mesmo

O que é (ou causa) um conflito?	
“É um amigo magoado” – P. Panela ♂	“É brincar às lutas” – R. Raquete♂
“Bater aos amigos” – B. Barco ♀	“Um amigo estar a chorar” – G. Guitarra♂
“Estar triste, com o coração cinzento” –S. Sol♂	“Chamar nomes feios aos amigos” – P. Panela♂
	“Estar triste” – F. Frigorífico♀

Nota. Elaboração própria

* Autoria coletiva

Após a organização dos dados na tabela anterior e analisando a voz das crianças, é possível constatar as diferentes conceções que estas possuem acerca da noção de conflito. Contudo, ainda que distintas, é possível agrupá-las em duas dimensões: dimensão física e dimensão emocional.

A dimensão física abrange a ideia do conflito enquanto relacionado com a agressão física – “Bater aos amigos”; “Um amigo magoado”. Ou seja, as crianças entendem que um conflito ocorre ou tem origem no momento em que ocorre uma situação de agressão física. No entanto, também salientam a ideia de que uma brincadeira mal-intencionada, pode conduzir a uma situação de conflito – “Brincar às lutas”.

Para além da dimensão física, as crianças também possuem uma noção de conflito como uma questão emotiva: dimensão emocional. Ou seja, quando uma situação de conflito surge ou é consequência de algum tipo de agressão aos sentimentos de uma criança – “Chamar nomes feios aos amigos”. Para além desta perspetiva, as crianças também referem que o conflito se trata de algo que magoa emocionalmente – “Estar triste”; “Um amigo estar a chorar”.

Desta forma, é possível constatar a relação que as crianças estabelecem acerca de um conflito como algo que magoa fisicamente, mas também como algo que a deixa “triste”, magoada emocionalmente. Ou seja, para além da dimensão física, as crianças consideram também a dimensão emocional.

Após esta análise acerca na noção e/ ou causas de um conflito, foi proposto também às crianças, recorrendo à mesma estratégia de análises de imagens (cf. Anexo E 8), que estas identificassem possíveis resoluções para um conflito. As vozes das crianças foram posteriormente organizadas em tabela, apresentada de seguida (cf. Tabela 3):

Tabela 3

Voz das crianças: Estratégias e possíveis formas de resolver um conflito

Como podemos resolver um conflito?	
“A conversar” – G. Guitarra♂	“Pedir desculpa ao amigo” – H. Helicóptero♂ e I. Igreja♀
“Falar sobre o que sente no coração” – S. Sol♂	“Pedir ajuda ao adulto” – P. Panela♂
“Partilhar os brinquedos” – F. Frigorífico♀	“Dar um beijinho e pedir desculpa” – B. Barco♀
“Não podemos brincar às lutas” – D. Diamante	“Respirar fundo” – F. Frigorífico♀
“Não bater” – P. Panela♂	“Partilhar” – I. Igreja♀ e G. Guitarra♂

Nota. Elaboração própria

* Autoria coletiva

A partir das respostas das crianças, é possível agrupá-las em três categorias: estratégias para evitar um conflito; para lidar com o conflito no momento em que este está a decorrer; e, sugestões para a resolução do conflito após este ter ocorrido.

No que diz respeito às estratégias para evitar um conflito, as crianças sugeriram: “Partilhar”, “Não brincar às lutas”, “Não bater” e “Respirar fundo”.

Relativamente às estratégias que podem utilizar no momento em que o conflito se encontra a decorrer, as crianças identificaram as seguintes: “Conversar”, “Falar sobre o que sente no coração” e “pedir ajuda ao adulto”.

Por último, e no que concerne às sugestões para a resolução do conflito após a ocorrência do mesmo, as crianças referiram: “dar um beijinho” e “pedir desculpa”.

A partir da análise das respostas dadas pelas crianças é possível constatar que este grupo possui a noção que os conflitos podem ser evitados, utilizando determinadas estratégias.

“Falar”; “Conversar”; “Pedir desculpas”, são termos que as crianças utilizam como possíveis formas de resolver o conflito.

Para implementar estas estratégias a capacidade das crianças de se exprimirem oralmente é importante, pois permite criar mecanismos de comunicação e manter essas “linhas de comunicação abertas”, de modo a facilitar a existência de um meio ambiente educativo que reduza as possibilidades de ocorrência de conflitos. Assim as crianças têm de ser ensinadas a expressarem as suas necessidades e ideias, respeitando as ideias e necessidades das outras crianças. As crianças devem adquirir as competências orais e sociais necessárias para poderem comunicar efetivamente, de forma respeitadora, entre pares. Desde tenra idade devem compreender que é possível resolver de forma pacífica um conflito, sem que seja necessário magoar o(s) envolvido(s) fisicamente, psicologicamente ou emocionalmente.

O conflito e a sua resolução pela criança deve ser uma oportunidade para esta desenvolver e aumentar a sua autoestima e confiança nas suas competências sociocognitivas para resolver este tipo de situações, ampliando o seu respeito pelas ideias dos outros, de modo a encontrar soluções mutuamente aceitáveis, que permitam resolver os conflitos de forma pacífica.

Aqui o papel do adulto/modelo/educador reveste-se de especial importância, importância esta que se pode ver refletida nas palavras da criança, ““Pedir ajuda ao adulto” – P. Panela¹”. Um educador apetrechado com as competências adequadas

consegue aproximar-se da criança de forma estimular o seu desenvolvimento social, pois tem a percepção da importância do conflito como uma “ferramenta educacional” extremamente útil para o desenvolvimento social da criança. A forma como o educador utiliza esta “ferramenta educacional”, é de extrema importância num ambiente educativo construtivista, pelo irei abordar esta temática de seguida.

4.4. O ambiente sócio construtivista na resolução de conflitos

Numa sala de atividades sócio construtivista, onde acontece a livre interação social, a existência de conflitos é inevitável (Katz & McClellan, 2001). Assim, os conflitos devem ser encarados de uma forma natural, na medida em que, “O conflito . . . é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas reflectem” (Devries. & Zan, 1998, p. 113). Desta forma, numa perspectiva construtivista, as intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, mas sim o processo, ou seja, a forma como a criança enfrenta o problema e utiliza estratégias cooperativas de forma a resolvê-lo.

O R. Raquete♂ descalça-se e calça os chinelos do Homem Aranha. O P. Panela♂ dirige-se ao R. Raquete♂ e diz-lhe “Eu também quero os chinelos do Homem Aranha!!”, pelo que o primeiro afasta-se com os chinelos calçados. O P. Panela♂ dirige-se a um dos móveis da sala agarra a ampulheta. Vai ao encontro do R. Raquete♂, vira a ampulheta colocando-a em cima de uma das mesas e diz-lhe: “Quando a ampulheta chegar ao fim é a minha vez de usar os chinelos do Homem Aranha, está bem?”, pelo que o R. Raquete♂ acenou afirmativamente com a cabeça. (Nota de Campo do dia 10 de fevereiro 2014)

Analisando a nota de campo acima transcrita, é perfeitamente visível a utilização que as crianças dão à ampulheta, quando ocorrem situações de conflito desencadeadas por disputas pela posse de um objeto. A ampulheta funciona como uma ferramenta de negociação e é utilizada frequentemente pelas crianças em situações como esta. Jares (2002) define negociação como o processo segundo o qual dois ou mais indivíduos procuram chegar a um acordo satisfatório para ambas as partes. E, segundo Vasconcelos (1997), “A negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176).

Deste modo, segundo Jares (2002) “um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (p. 94). Para tal, são vários os fatores que

contribuem para que a criança, num ambiente construtivista, se torne ator na resolução de conflitos, sendo eles: o papel do educador, do ambiente educativo e das próprias famílias.

4.5. O papel do educador e do ambiente educativo

O ambiente educativo e o papel do educador influencia a forma como as crianças interpretam e solucionam os próprios conflitos (Vinha, 2003). O contexto da sala de atividades deve ser facilitador ao desenvolvimento social das crianças, onde o educador tem o dever de escutar a “voz” das crianças e respeitar os sentimentos e as vontades da mesma.

Num ambiente de aprendizagem construtivista, a habilidade das crianças em resolver conflitos é respeitado pelos adultos. Ao desenvolver-se uma relação de confiança mútua, a criança sente-se confiante e segura das suas ações. Deste modo, o educador, como observador e interventor privilegiado (Silva, Veríssimo & Santos, 2004), tem um papel fundamental na promoção das competências sociais nas crianças.

A meu ver, e em conformidade com a noção de *scaffolding* (Vygotsky, 1978), o papel do adulto num ambiente de aprendizagem construtivista é essencialmente facilitador, auxiliando a criança durante o processo, em vez do papel adulto-centrista, substituindo-se à criança, resolvendo o conflito. Ao utilizar as situações de resolução de conflitos como momentos de aprendizagem, o adulto apoia a criança neste processo, observando e analisando a situação, interferindo apenas quando necessário.

O S. Sol♂ a chorar, vem ter comigo e diz-me “A C. Caracol♀ empurrou-me!”. Tento acalmar o S. Sol♂, dou-lhe a mão e dirijo-me até à C. Caracol♀. Pergunto a ambas o que se passou. S. Sol♂ responde: “A C. Caracol♀ empurrou-me!”. “ O S. Sol♂ estava a meter-se à minha frente!”, diz a C. Caracol♀. Ao deparar-me com esta situação respondo às crianças “Estou a perceber. A C. Caracol♀ ficou triste porque tu te estavas a colocar à frente dela (dirigindo-me ao S. Sol♂), e o S. Sol♂ também ficou triste porque o empurraste e ele ia-se magoando (dirigindo-me à C. Caracol♀)”. Ambas as crianças acenaram afirmativamente. Pergunto-lhes: “então e o que é que acham que podem fazer para resolver este problema? “O S. Sol♂ responde: “Podemos pedir desculpa e depois ir brincar à apanhada!”, a C. Caracol♀ mantém-se em silencio. Dirigindo-me à C. Caracol♀, pergunto-lhe: “O que é que achas? Concordas com esta ideia? “. A C. Caracol♀ acena afirmativamente e sussurra “desculpa”. O S. Sol♂ retribui. Sorriem. Começam a correr, jogando à apanhada. (Nota de campo do dia 12 de março 2014)

A nota de campo apresentada ilustra um episódio em que é solicitada a intervenção do adulto (neste caso eu, enquanto educadora estagiária). O papel do adulto/educador é fundamentalmente de “suporte na construção do conhecimento das crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p.54), reconhecendo os sentimentos das mesmas, conduzindo-as às respostas que procuram, através do uso de questões que suscitem a reflexão por parte das crianças. Segundo Brás e Reis (2012) “O educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (p. 138).

Segundo o modelo curricular High/Scope (Hohmann & Weikart, 2007) utilizado neste estabelecimento de JI, devem ser seguidos vários passos para que o adulto apoie a criança no processo de resolução de conflitos¹⁸:

1º - Abordar a situação com calma, terminando com qualquer ação ou linguagem agressiva

O adulto ao intervir numa situação de conflito deve aproximar-se calmamente, colocando-se ao nível da criança (ajoelha-se ou senta-se no chão), dirigindo-se a esta num tom de voz calmo e sereno. O adulto observa aquilo que está a acontecer e encara a situação como um momento positivo para a aprendizagem das crianças. Caso esteja a ocorrer alguma situação ou linguagem agressiva, o adulto termina de imediato a ação. Se o conflito envolver a posse de um objeto, o adulto segura o mesmo até o conflito se encontrar resolvido. Deste modo, a criança foca-se na resolução do problema e não no objeto.

2º - Reconhecer os sentimentos da criança

O adulto reconhece e descreve os sentimentos que a criança possa estar a sentir, resumindo detalhadamente o que observa. A criança, de forma a poder concentrar-se nas soluções para a resolução do conflito, necessita primeiro de expressar as suas emoções e, o adulto ao reconhecê-las facilita esta partilha por parte da criança.

3º - Recolher informação acerca do conflito

Para que o adulto possa compreender o motivo do conflito, este deve dirigir-se a todas as crianças envolvidas, colocando questões abertas. De seguida deve escutar as crianças e estar atento aos detalhes que estas relatam pois, estes podem ser a chave para a

¹⁸ Texto adaptado de Hohmann & Weikart (2007), p. 617

solução do conflito. Durante este passo o adulto deve manter-se neutro, sem tomar partido de uma das crianças, evitando efetuar juízos de valor acerca do ocorrido.

4º - Definir o problema com palavras simples, de acordo com o que as crianças dizem

Utilizando os detalhes e as descrições relatadas pelas crianças, o adulto identifica então qual é o problema, utilizando palavras simples e, reformulando, caso necessário, as palavras agressivas utilizadas pelas crianças.

5º - Perguntar ideias ou soluções para o problema e escolhê-las em conjunto

Após a identificação do problema, o adulto encoraja as crianças a falarem sobre o mesmo e a gerarem ideias sobre possíveis formas de o resolverem. O adulto deve respeitar e ter em conta todas as ideias das crianças, auxiliando-as a compreender a relação causa-efeito de cada uma das possíveis soluções. Depois, as crianças devem escolher em conjunto a solução mais adequada para resolverem o problema.

6º - Apoiar na implementação da escolha/ solução do problema

Por último, o adulto deve reconhecer o esforço das crianças em resolver o conflito e ajudá-las a implementar a resolução do mesmo, tendo em conta o acordo que fizeram.

Ao utilizarem frequentemente este processo de resolução de conflitos, as crianças irão interiorizar estes passos e conseguirão, futuramente, aplica-los autonomamente, tornando-se assim, atores na resolução de conflitos. Contudo, para compreenderem e utilizarem este processo as crianças têm que adquirir várias competências como: desenvolver a autonomia e auto confiança; gerir e expressar os seus sentimentos e emoções; ouvir e respeitar o ponto de vista do outro; expressar as suas ideias e opiniões; e, desenvolver a confiança nas outras crianças e nos adultos.

Para além das estratégias de resolução de conflitos, o modelo curricular High/Scope propõe também estratégias de prevenção no que diz respeito aos conflitos interpessoais: i) a organização do ambiente físico da sala de atividades; ii) a estruturação de uma rotina diária consistente; e, iii) o papel de apoio do adulto (Lino, 2001, p.84).

No que diz respeito ao ambiente físico da sala de atividades, este deve encontrar-se estruturado com áreas de interesse bem definidas e distintas, com material suficiente e adequado aos interesses e características desenvolvimentais das crianças.

A existência de uma rotina diária consistente, que permita à criança fazer escolhas e planejar as suas ações, com a existência de períodos de transição bem planeados pelo educador, contribui para a diminuição da ansiedade e insegurança por parte da criança, prevenindo, assim, a ocorrência de conflitos.

Por último, mas não menos importante, o papel apoiante do adulto. O educador e toda a equipa educativa deve estabelecer limites razoáveis, sendo estes claramente explicados à criança. Esta deve compreender o porquê da regra, de forma a atribuir significado à mesma. O adulto deve fazer cumprir estes limites/ regras de forma consistente.

A meu ver, é também importante que o educador invista na promoção do desenvolvimento interpessoal, favorecendo a colaboração e o trabalho em grupo (Nascimento, 2003). Deste modo, e para que as crianças desenvolvam competências face à resolução de conflitos interpessoais, é essencial que o educador promova situações de reflexão em grande grupo, fornecendo técnicas, estratégias e/ ou ferramentas que auxiliem as crianças pequenas a tornarem-se atores na resolução de conflitos.

4.6. A efetivação da criança como ator na resolução de conflitos

Como futura educadora de infância, considero essencial desenvolver com as crianças “competências sociais, de empatia, de assertividade, de gestão e/expressão emocional, de comunicação, etc.” (Coleman & Deustche, 2000, citado por Nascimento, 2003, p. 234), competências estas que são essenciais no processo de resolução de conflitos.

Tal como referi anteriormente, uma das ferramentas frequentemente utilizadas pelas crianças no processo de negociação é a utilização da ampulheta de cinco minutos. Uma das conceções que a maior parte das crianças já possui (por vezes devido à insistência dos adultos), é a necessidade de partilhar. Contudo, por vezes as crianças têm dificuldade em gerir essa partilha.



Figura 7. Crianças a utilizar a ampulheta como ferramenta de negociação

Deste modo, a utilização da ampulheta revelou ser um meio bastante eficaz, na medida em que as crianças conseguiam ter uma noção mais concreta do tempo e, deste modo, geriam autonomamente e cooperativamente esta partilha.

Contudo, apesar de algumas das crianças já dominarem este processo, algumas ainda se encontravam a iniciar o desenvolvimento de competências sociais neste âmbito.

Assim, no decorrer da PPS em JI, apliquei em grande grupo algumas técnicas/estratégias lúdico pedagógicas¹⁹, para suscitar a reflexão por parte das crianças acerca do

¹⁹ Nem todas as técnicas/ estratégias descritas foram aplicadas devido a constrangimentos como falta de tempo e/ ou oportunidade.

processo de resolução de conflitos e apoiá-las no desenvolvimento de competências sociais. A utilização gradual destas técnicas contribui para que as crianças reflitam acerca da forma como resolvem conflitos interpessoais, e simultaneamente vão interiorizando os conhecimentos, adotando-os na resolução de conflitos que ocorrem no seu quotidiano.

As aplicações destas estratégias centram-se nos seguintes domínios de competência: i) **sentimentos**: reconhecer sentimentos em si e no outro, verbalizar sentimentos/ emoções; ii) **cooperação**: trabalhar em equipa, sentido de comunicação e autocontrolo; iii) **comunicação**: competência de escuta, verbalizar ideias e opiniões, autoexpressão; e, iv) **resolução de problemas/ conflitos**: pensamento crítico, criatividade, tomada de perspetiva social. (Nascimento, 2003).

A - Reuniões em círculo

Um dos grandes objetivos destas reuniões é gerar uma discussão aberta em grande grupo com as crianças acerca da ocorrência de incidentes/conflitos que não foram resolvidos da melhor maneira. Nestas reuniões em círculo o adulto propõe que as crianças, em conjunto, proponham soluções para a resolução de um determinado conflito. Desta forma, o adulto deve aceitar e validar as contribuições/ opiniões das crianças durante estas discussões, analisando juntamente com as mesmas as consequências de cada escolha.

O sucesso destas reuniões em círculo requer tempo, paciência e prática. Para tal, o educador deve estabelecer um ambiente securizante e acolhedor, que promove a partilha de ideias e opiniões. Gradualmente, o educador poderá introduzir e discutir com as crianças quais os passos que deverão ser seguidos para existir a resolução do conflito de uma forma pacífica e cooperativa. Estes passos podem ser registados pelo educador e pelas crianças num cartaz que, posteriormente, será afixado na parede da sala de atividades.

B - Leitura de histórias

Na medida em que este era um dos interesses manifestados pelo grupo de crianças, esta foi outra das técnicas utilizadas para gerar a discussão e reflexão com as crianças acerca da resolução de conflitos. A utilização da literatura infantil²⁰ permite que as crianças visualizem o conflito e que, de uma forma distanciada, possam refletir sobre o mesmo.

A literatura infantil é um meio para introduzir ou ampliar as competências para a resolução de conflitos. São uma maneira proactiva de falar acerca do conflito e demonstrar, através das personagens, formas pacíficas e cooperativas de resolver o

²⁰Título: “Desculpa!”. Autor/ Ilus. Norbert Landa, Tim Warnes; Editora Minutos de Leitura (2009)

problema (Myers, 1994).

Conforme sugere William Kreidler (1994), na leitura de livro “Desculpa”, utilizei algumas estratégias para que as crianças fossem participantes ativas do desfecho do conflito: i) ler a história até ao momento em que ocorre o conflito; ii) questionar as crianças acerca dos sentimentos/ emoções sentidas pelas personagens; iii) solicitar às crianças que identifiquem o conflito/ problema; iv) discutir em grande grupo possíveis soluções que as personagens podem adotar para resolver o conflito e, qual será a solução adotada efetivamente pela personagem.

Segundo Schomberg (1993, citado por Myers, 1994) “Providing opportunities for children to read and listen to stories that portray diferente types of conflicts and possible resolutions helps them gain a broadened perspective and see the skills of peacemaking at work”.

C- Observação e análise de imagens/ fotografias que retratam conflitos interpessoais

A utilização desta estratégia promove a análise e discussão de possíveis cenários de conflito por parte das crianças. O educador, com base numa imagem/ fotografia (cf. Anexo E 8) que retrata uma situação de conflito entre crianças, pode criar uma história com base na imagem até ao momento da ocorrência do conflito. Depois, pode propor às crianças que identifiquem qual é o problema, auxiliando-as no processo de resolução do conflito, procurando em conjunto possíveis soluções para o mesmo.

Ao pôr em prática esta estratégia, procurei utilizar imagens que retratavam alguns dos conflitos que frequentemente ocorriam na sala de atividades. Desta forma, as crianças revêm-se mais facilmente e, ao refletir sobre a resolução deste tipo de conflitos, mais facilmente conseguiriam transpor os conhecimentos adquiridos para o seu dia-a-dia.

D- Mesa da Paz

A mesa da paz deve ser introduzida pelo educador, numa zona tranquila do espaço-sala como um local onde as crianças se podem dirigir para resolverem o conflito. Ao distanciarem-se da área inicial onde ocorreu o conflito, as crianças encontram-se mais isoladas do restante grupo e mais facilmente se conseguem concentrar e focarem-se no processo de resolução do mesmo.

E- Cartão do mediador

Após as crianças terem observado variadas vezes o papel do educador como mediador na resolução de conflitos e após a aplicação das estratégias anteriormente

referidas, caso o educador verifique que as crianças já dominam o processo de resolução de conflitos, pode ser integrado na sala de atividades o cartão de mediador.

Todos os dias de manhã, uma criança voluntaria-se para ser o mediador, colocando o cartão ao peito. Com este cartão vem a responsabilidade de auxiliar os colegas na resolução de conflitos que ocorram na sala de atividades. Ou seja, caso ocorra um conflito entre crianças e caso estas não estejam a conseguir resolvê-lo, podem pedir ajuda ao mediador. O mediador, utilizando os passos para a resolução de conflitos, descritos e ilustrado no cartaz afixado na sala de atividades, deve auxiliar os colegas a resolverem o seu problema.

4.7. A importância do envolvimento da família

Na medida em que a família constitui-se como o primeiro modelo da criança, esta exerce uma influência significativa no desenvolvimento da criança, tanto intelectual, como social. Pois, tal como refere Katz e McClellan (2001) “Uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde à experiência dentro da família” (p. 16). Deste modo, a família desempenha um papel fulcral no desenvolvimento socio afetivo da criança e, cabe a esta promover a emergência da consciência social da mesma (Brás & Reis, 2012).

Segundo Leme (2004) “O estilo familiar de resolução de conflitos tem um papel importante, pois . . . os pais atuam como modelos para as crianças” (p.372). Desta forma, a maneira como as famílias resolvem os conflitos no seio familiar pode influenciar as atitudes da criança neste mesmo âmbito, na medida em que, os pais e outros responsáveis pelo cuidado da criança atuam como modelo.

Assim, torna-se fundamental trabalhar em parceria com as famílias e envolve-las no processo de resolução de conflitos utilizado com as crianças no jardim-de-infância. Ao dominarem este processo no contexto do jardim-de-infância, as crianças podem também aplica-lo no contexto familiar. Desta forma, é fundamental que a família esteja consciencializada deste mesmo processo, de forma a apoiar a criança e auxilia-la. Para tal, é crucial envolver a família no processo educativo da criança pois, citando Kniepkamp (2005, citado em Driscoll & Nagel, 2008) “family involvement is critical to the educational success of children”(p. 194). Quando esse envolvimento ocorre no processo inicial de educação da criança, os benefícios aumentam exponencialmente. Por esta razão o envolvimento da família quando a criança entra para o jardim-de-infância é

essencial e contribui definitivamente para o seu desenvolvimento cognitivo, moral e social. Assim torna-se importante que a educadora estabeleça logo no início uma boa relação com as famílias (principalmente com os progenitores) de modo a envolvê-los ativamente na educação da criança. Na linha de pensamento de Ramey e Ramey (1999) e Rhodes, Enz, e LaCount (2006, citado em Driscoll & Nagel, 2008) "When schools acknowledge the relevance of children's homes and cultures and promote family involvement, they can develop a supportive environment for learning through meaningful activities that engage and empower families" (p. 194-195).

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo consiste na caracterização da minha intervenção durante a PPS, tanto a nível geral como particular. Aqui apresentarei uma breve análise reflexiva acerca da edificação da minha identidade profissional na educação de infância.

5.1. A caminho da concretização de um sonho: Ser Educadora de Infância!

Desde que somos crianças que nos perguntam “Então e o que queres ser quando fores grande?”. A minha ambição, o meu desejo, o meu sonho, sempre foi o mesmo. E a resposta era sempre dada com a mesma convicção: “Quero ser Educadora de Infância!”.

Ao longo do meu percurso académico, e principalmente durante este ano, a PPS revelou-se mais do que um eixo articulador entre a teoria e a prática, pois permitiu-me entrar em contacto com a realidade profissional, onde irei atuar, enriquecendo-me pessoal e profissionalmente. Pude comprovar que esta é sem dúvida a minha vocação²¹!

Assim, no decorrer da PPS em ambos os contextos, procurei consolidar os saberes e competências adquiridas ao longo do meu percurso académico, permitindo-me ainda desenvolver uma observação diferenciada, crítica e reflexiva, que me conduziu na identificação de problemáticas e no encontrar de alternativas e soluções inovadoras para a minha ação pedagógica.

A PPS permitiu-me adquirir novas competências e deste modo fortalecer o meu desempenho profissional e auto aperfeiçoamento, desenvolvendo deste modo, através da reflexão-ação um trabalho de qualidade em cada um dos contextos. Pois, tal como afirma Alarcão (1996), “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, e atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99).

Deste modo, a reflexão antes, durante e pós prática desempenhou um papel imprescindível no decurso da PPS em creche e em JI, emergindo da necessidade intrínseca de transformar, adaptar ou reformular de maneira consciente, flexível e contextualizada, estratégias perante o surgimento de determinadas contrariedades

²¹ Vocação é um termo derivado do verbo no latim “vocare” que significa “chamar”. A vocação é uma inclinação para exercer uma determinada profissão ou um talento (aptidão natural) para executar algo.

(Alarcão, 2010).

O processo de observação e reflexão foi transversal durante o desenvolvimento de toda a minha prática pedagógica. Durante a planificação, a concretização e avaliação das atividades propostas e realizadas em ambos os contextos, este processo de auto reflexão manifestou-se fundamental para o meu crescimento enquanto educadora estagiária e futura educadora de infância. Pois, a partir da observação reflexiva, fui desenvolvendo a capacidade de antecipar a minha intervenção, refletindo em possíveis estratégias ou variantes para a realização e o sucesso de uma determinada atividade com as crianças.

No que concerne ao ambiente, pude constatar a importância da organização do espaço-sala, dotado de recursos e materiais desafiadores, do seu interesse e capazes de proporcionar experiências significativas à criança, promovendo a descoberta pela ação e o desenvolvimento da sua autonomia. No mesmo sentido, a existência de rotinas estruturadas e adequadas às necessidades das crianças, principalmente no contexto de creche, possibilitou o desenvolvimento de tempos de qualidade com cada uma das crianças. Momentos estes, essenciais na construção de uma relação autêntica de afetividade, conforto e segurança, fulcral na interação adulto/ criança.

Os momentos de transição, especialmente no contexto de JI, vieram a revelar-se fundamentais para a estruturação do dia das crianças. Constatei que estes, ao serem planeados e desenvolvidos adequadamente, utilizando estratégias lúdico pedagógicas, evitam a dispersão por parte das crianças.

No âmbito da relação educativa estabelecida com as famílias pude constatar realmente a necessidade e importância do envolvimento das mesmas no processo educativo das crianças. O trabalho de parceria realizado em ambos os contextos e a partilha e entreajuda, permitiu pôr em prática uma complementaridade educativa em prol do desenvolvimento e necessidades da criança.

Neste mesmo sentido, o trabalho colaborativo, apoiante, de partilha, reflexão e planificação conjunta e apoio com as educadoras cooperantes e equipa educativa de ambos os contextos, manifestaram-se fundamentais para o meu crescimento e evolução enquanto educadora estagiária. Pois, tal como salienta Formosinho (2002, citado em Matias & Vasconcelos, 2010):

a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a[s] educadora[s] cooperante[s] são vertentes

fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática. (p. 21).

Assim, a PPS permitiu-me compreender a importância, como futura educadora de infância de adoptar uma postura crítica e reflexiva, sobre as práticas pedagógicas para a ação. Pois, este tipo de atitude permite adequar as intencionalidades educativas às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Deste modo, considero que posso fazer um balanço positivo sobre a minha ação pedagógica desenvolvida, tendo em conta as intencionalidades educativas inicialmente delineadas.

Considero ainda inevitável salientar o impacto que o desenvolvimento do trabalho e da relação com estas crianças contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Acredito, de coração, que apesar de ter dado um pouco de mim e dos conhecimentos que detenho àquelas crianças, recebi muito mais. Estas retribuíram a dobrar todos os dias durante estes cinco meses. Tal como refere Hohmann e Weikart (2007) “esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e aprendizagem” (p. 51).

Ao chegar ao fim desta minha caminhada sinto que as palavras não são suficientes para exprimir a importância da experiência que foi a PPS. Nesta fase, e lançando um olhar retrospectivo sobre o meu percurso académico, não posso deixar de constatar que este foi marcado, por algumas dificuldades, mas também por muitas oportunidades e conquistas e, acima de tudo, pela evolução pessoal e profissional que fui desenvolvendo ao longo deste tempo.

No decorrer da PPS procurei absorver ao máximo os conhecimentos, experiências e conselhos partilhados pelas educadoras cooperantes, equipas educativas de ambos os estabelecimentos e pela professora orientadora, procurando incessantemente aprender mais e melhorar a minha ação pedagógica. Pois, o desenvolvimento profissional apresenta-se como o crescimento profissional que o educador “adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003, citado por Marcelo, 2009, p. 10).

É de salientar ainda que os contextos de estágio e as práticas pedagógicas das educadoras cooperantes, contribuíram para o desenvolvimento e construção da minha identidade profissional. Tal como afirma Sarmiento (2009):

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (p.48)

Assim, "a construção da identidade profissional requer sempre a acção directa de cada actor social, num processo de permanente relação com múltiplas condições" (Sarmiento, 2009, p. 47).

Para finalizar, e tendo por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), como futura educadora de infância, pretendo reger a minha prática articulando os princípios éticos, a reflexão-ação e, acima de tudo, assegurar a segurança, os direitos e necessidades da criança.

Deste modo, pretendo que a criança seja o epicentro da minha prática profissional. Assim, é meu desejo, estruturar a minha prática pedagógica através da reflexão, planeamento, observação, avaliação e adaptação. Deste modo, tenciono criar um ambiente educativo acolhedor, criativo e flexível, que contribua para a criança desenvolver uma aprendizagem pela exploração e pela descoberta.

Como futura educadora de infância desejo ainda promover o desenvolvimento de valores nas crianças, educando assim indivíduos conscientes e sensíveis ao *outro*. Desejo semear a semente do amor, da tolerância, da compreensão, do respeito e da solidariedade. Ser educador é uma missão a longo prazo e a germinação destas sementes requer paciência e atenção. Pois, nas palavras de Alberto Cury "Educar é semear com sabedoria e colher com paciência".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*. Vol. 26 (91) , 419-442. São Paulo: Campinas
- APEI. (2011) Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. & Harkins, D.A. (2002). Conflict management (Research). Kindergarten (Social aspects). Children (Psychological aspects), consultado em ChildhoodEducation/94765450.html
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 3, 135-147.
- Brazelton & Greenspan. (2006). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M. & Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*. 12, 523-544.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Devries, R. (1995). Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In Fosnot, C.T. (org). *Construtivismo: Teoria e Prática Pedagógica*. (pp. 123-140) Porto Alegre: Artmed.
- Driscoll, A. & Nagel, N.G. (2008). *Early Childhood Education: Birth - 8: The World of Children, Families, and Educators*. Allyn & Bacon.

- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento, pp. 65-102.
- Figueira, M. C. (1998). Ser Educador na Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, Outubro/ Novembro/ Dezembro
- Formosinho, J. (org), Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, O. J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, I. (1998). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (4ª edição). Editora Vozes: Petrópolis.
- Galvão, I. (2001). A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. *Pro-posições*. Vol. 12, 122-140.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do quotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis: Vozes.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2000). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Katz, L. & McClellan, D. (2001). O Papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.12-50). Lisboa: Texto Editores.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Killen, M. & E. Turiel. (1991). Conflict Resolution in Preschool Social Interactions. *Early Education and Development* 2(3), Jul.
- Kreidler, W. (1994). *Teaching conflict resolution through children’s literature*. New York: Scholastic Professional Books.

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Leme, M. I. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.17, 367-380.
- Leme, M.I. (2006). *Cognição, Cultura e Afetividade em Solução de Problemas: Estrutura e Função*. (Tese de Livre-Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, S. Paulo.
- Lezine, I. (1978). Problemas educativos da primeira infância. *Saúde e educação de infância*. Lisboa: Estampa.
- Lino, D. (2001). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.75-79). Lisboa: Texto Editores.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. nº 08. pp. 7-22.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. X, nº1.
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2003). *Psicologia – 1ª e 2ª parte – Psicologia 12º ano*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, pp. 43-56.
- Myers, Catherine M. (1994). Toward peace: using literature to aid conflict resolution, consultado em <http://www.thefreelibrary.com/Toward+peace%3a+using+literature+to+aid+conflict+resolution.-a016551200>
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. E.

- (Coord.) *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp-193-256). Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. (P.C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Chicago, IL: The Free Press.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Portugal, Gabriela (1997). *Crianças, famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*. 5ª Série, Nº 8, pp. 30 – 33
- Sarmento, T. (2009). As identidades Profissionais em Educação de infância. *Locus SOCI@L*. fevereiro, pp. 46-64.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII). (pp.109-118).
- Sobral, C. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tese de mestrado não publicada.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.
- Vale, I. C. (2012). Educação infantil: um olhar para a inserção. In A.S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (pp. 117-127). São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Vasconcelos, T. (1991). Planificar: visões do futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 17/18.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa:

Texto Editores.

- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (pp.197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vinha, P. T. (2003). Os conflitos interpessoais na relação educativa. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*.(4ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1980). *Psicologia E Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wallon, H. (1995). *As origens do carácter da criança*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Wallon, H. (1998). *A evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação:

- Decreto Lei nº 241/ 01 de 30 de agosto. Diário da República nº201/ 01 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.[Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico]
- Decreto Lei nº16/ 11 de 25 de janeiro. Diário da República nº17/ 11 - I Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa. [Define o regime legal da cedência dos estabelecimentos integrados do Instituto da Segurança Social]

Outras fontes consultadas:

- High /Scope Press(Produtor) & McDonnell, K.(Realizador). (2009) *Adult- Child Interaction - Communicating to Support Learning - High Scope Curriculum [Filme]*.Estados Unidos da América: High Scope Foundation

High/ Scope Press (Produtor) & High /Scope Press.(Realizador).(2002). It´s Mine –
Responding to Problem`s and Conflicts. *[Filme].Estados Unidos da América: High*
Scope Foundation

ANEXOS