

## **Agradecimentos**

Queria agradecer em primeiro lugar aos meus filhos e aos meus pais, pela paciência que tiveram comigo, durante todo o processo de elaboração do trabalho e durante as práticas de ensino.

Ao orientador Doutor António Ferreira Gomes e à coorientadora Mestre Maria Figueiredo pela ajuda que me deram na realização deste trabalho e pela cedência de livros fundamentais.

Tenho ainda de agradecer às crianças que observei, pois sem elas não seria possível o estudo, e às educadoras cooperantes que, ao responderem aos inquéritos por entrevistas, me ajudaram a recolher a informação adequada.

Não me podia esquecer da minha colega Sofia pelo apoio que me deu sempre que estava um pouco mais em baixo e ainda por toda a ajuda durante as práticas de ensino.

Muito obrigada a todos que não mencionei e que de algum modo me ajudaram a concretizar este trabalho.

## **Resumo**

Deste relatório final de estágio, dividido em duas partes, consta na primeira, a caracterização dos contextos, de modo a perceber como se realizaram as práticas de ensino supervisionadas em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, caracterizando também o grupo/turma com que esse trabalho foi desenvolvido.

Analisaremos de seguida as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, recorrendo sempre a exemplos e aos anexos (planificações, relatórios críticos, etc.).

Na segunda parte, trabalho de investigação, pretendemos analisar as relações entre pares no jardim de infância e as suas características, centrando a nossa análise mais nos conflitos, nas suas resoluções e a sua contribuição para o desenvolvimento global da criança. Pretendemos também perceber de que modo as educadoras concebem a resolução de conflitos e que estratégias implementam.

Palavras-chave: Amizade; Relações entre pares; Competências sociais; Conflitos.

## **Abstract**

In this final report stage, divided into two parts, in the first part, we features the characterization of context in order to realize where we held teaching practices supervised held on Preschool Education and 1st Cycle Education basic, also featuring the group / class with which this work was developed.

We will review teaching practices and professional knowledge and competencies developed, always using examples and attachments (schedules, critical reports, etc.).

In the second part, we will have the investigation work, which aims to analyse the relation between pairs in the garden of inf and their character, focusing more on conflicts, an analysis in its resolution and its contribution to the overall development of the zone. the relationships between peers in Kindergarten and their characteristics, focusing more on conflict analysis, in its resolutions and its contribution to the overall development of the child. I also want to see how educators conceive of conflict resolution and strategies to implement.

**Keywords:** Friendship, peer relations, social skills, conflict

## Índice

Agradecimentos .....	5
<b>Resumo .....</b>	<b>6</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>7</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS .....</b>	<b>11</b>
1.1 Caracterização das práticas a nível curricular.....	11
1.2 Caracterização a nível institucional e organizacional PES II .....	13
1.3. Caracterização pedagógica PES II .....	14
1.4 Caracterização a nível institucional e organizacional PES III .....	15
1.5 Caraterização pedagógica PES III .....	16
2. Análise das práticas concretizadas.....	17
2.1. Práticas concretizadas na PES II .....	17
2.2 Práticas concretizadas na PES III .....	20
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais .....	21
<b>PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NO JARDIM DE INFÂNCIA .....</b>	<b>24</b>
1. Introdução .....	24
<b>II A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
2. Relações sociais das crianças.....	26
2.1. Socialização.....	26
2.2. A amizade nas crianças.....	27
2.3. O estatuto de par e as suas características .....	30
3. Bem-Estar Emocional.....	32
4. Competências Sociais.....	34
4.1. Métodos e técnicas de ensino de competências sociais .....	37
4.1.1. Aprendizagem cooperativa.....	37
4.1.2. Lidar com a ira.....	37
4.1.3. Autocontrolo .....	38
4.1.4. Reforço Social .....	38
4.1.5. Sistema de créditos .....	39
4.1.6. Modelagem.....	39
5. Conflitos.....	39
5.1. Os diferentes tipos de conflitos .....	41
5.2. Fatores que desencadeiam os Conflitos.....	42
5.3 . Técnicas de Resolução de conflitos .....	42
<b>II B. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....</b>	<b>45</b>
6. Metodologia.....	45
6.1. Participantes.....	45
6.2. Recolha e instrumentos de recolha de dados.....	45
6.3. Análise de dados .....	45
6.3.1. Apresentação e discussão dos dados.....	46
6.3.1.2. Análise dos registos de observação.....	46
6.3.1.3. Análise dos inquéritos por entrevista às educadoras.....	47
7. Conclusão.....	50
Conclusão geral .....	<b>51</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>57</b>

## Introdução

Neste relatório final de estágio pretendemos dar a conhecer o caminho percorrido ao longo dos últimos semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

O relatório está dividido em duas partes, na primeira irá fazer-se uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino e os seus contextos e, na segunda parte, um trabalho de investigação realizado no âmbito dessas mesmas práticas: intitulado: Resolução de conflitos entre pares no Jardim de Infância.

Da primeira parte constará uma caracterização dos dois contextos de realização das práticas de ensino supervisionada, falando dos locais de estágio, cooperantes, metodologias e turma e grupo de crianças com que o trabalho foi desenvolvido.

Na contextualização iremos abordar a metodologia do professor/educador cooperante, e faremos uma pequena caracterização da turma/grupo com que o trabalho foi desenvolvido ao longo dos semestres: a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e a Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), realizadas em níveis de ensino diferentes e locais de estágio com contextos diferentes.

Analisaremos de seguida as práticas concretizadas tanto na PES II como na PES III onde destacaremos algumas das opções feitas, a sua fundamentação e apreciando as mesmas criticamente e, com o apoio do decreto-lei nº 241/2001 e os seus indicadores, faremos uma autoavaliação, sustentando as afirmações feitas na mesma com situações das práticas.

Na segunda parte do trabalho teremos, como já foi referido, o trabalho de investigação, onde inicialmente se falará do contexto do problema, justificando a sua pertinência e definindo objetivos para o mesmo.

Neste trabalho de investigação teremos como foco os conflitos mas, relacionados com esses, teremos também a amizade das crianças e a sua relação entre pares, pois os conflitos advêm igualmente dos relacionamentos entre as crianças.

Perceberemos também que, tanto nas relações sociais como nos conflitos, as crianças desenvolvem competências sociais e, para além dessas situações, teremos também formas de ensino das competências de modo a evitar o conflito.

Para além das relações sociais existem também outros fatores que

despoletam os conflitos, como por exemplo a organização do ambiente educativo, o tempo, o espaço, os seus brinquedos, o tipo de orientação e de atividades.

Ainda neste trabalho, teremos uma análise dos dados recolhidos através da observação de conflitos no contexto das práticas de ensino e através dos inquéritos por entrevistas feitos a duas educadoras do mesmo jardim, onde foram efetuadas as práticas de ensino.

Depois de concluir o estudo faremos uma conclusão onde será apresentada a nossa posição sobre o papel da escola na sociedade, as opções educativas que tomamos ou tomaremos como futuros profissionais de educação, a importância do trabalho de investigação para o professor e o seu desempenho na escola e na sociedade, entre outras dimensões.

## PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS

Neste ponto será realizada uma caracterização dos dois contextos de realização das práticas de ensino supervisionada, fazendo uma pequena abordagem sobre o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico referindo as unidades curriculares que nos proporcionaram essas mesmas práticas e contextualizando as mesmas nos diferentes níveis de ensino, falando dos locais de estágio, cooperantes, metodologias e turma e grupo de crianças com que o trabalho foi desenvolvido.

Iremos inicialmente contextualizar apenas a Prática de ensino Supervisionada II (PES II) e de seguida a Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), pois foram ambas realizadas em níveis de ensino diferentes e locais de estágio com contextos diferentes.

De seguida, contextualizamos os locais de estágio a nível institucional e organizacional, abordando, ligeiramente, o agrupamento onde este se insere, o local, o espaço, o corpo docente.

Ainda na contextualização, iremos abordar as opções de trabalho do professor/educador cooperante, ou seja, a sua metodologia, onde falaremos também como organiza o tempo e o ambiente educativo. Após esta pequena abordagem faremos uma pequena caracterização da turma/grupo com que o trabalho foi desenvolvido ao longo dos semestres.

Terminada a contextualização dos contextos, passaremos para as práticas concretizadas tanto na PES II como na PES III onde, com o auxílio das planificações, reflexões críticas e Projetos Curriculares de Turma (PCT), analisaremos as práticas desenvolvidas, destacando algumas das opções feitas, a sua fundamentação e apreciando as mesmas criticamente.

Por último, com apoio do decreto-lei nº 241/2001 e os seus indicadores, iremos fazer uma autoavaliação, sustentando as afirmações feitas na mesma, com situações das práticas.

### 1.1 Caracterização das práticas a nível curricular

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pretende habilitar profissionalmente para a docência de todas as áreas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contemplando os seguintes objetivos: Promover uma formação educacional geral, abrangendo os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação

relevantes para o desempenho como Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; desenvolver competências pessoais e profissionais adequadas às diferentes dimensões de desempenho de Educador de Infância e de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no âmbito das didáticas específicas relativas ao ensino em todas as áreas curriculares da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico para o exercício da profissão; desenvolver posturas reflexivas sobre os grandes problemas do mundo contemporâneo, da política educacional e do papel da escola na sociedade; alargar a formação cultural, social e ética a áreas do saber e cultura diferentes das do domínio de habilitação para a docência; incentivar a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da profissionalidade docente, no sentido de adequar a sua intervenção educativa; fomentar a capacidade para a intervenção em projetos de ação, investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica; e desenvolver competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida de um modo autónomo. (Escola Superior de Educação de Viseu, n.d.).

Em termos de estrutura curricular organiza-se em 90 créditos, de acordo com o decreto-lei nº 43/2007, e são distribuídos pelas componentes de formação da seguinte forma: na formação educacional geral (FEG) os 5 a 10 créditos previstos na lei dividem-se pelas unidades curriculares que se seguem - Problemas de Desenvolvimento e de Aprendizagem (4 ETCS), Opção (Perspetivas atuais da educação de infância) (3 ETCS) e Organização e Administração Escolar (3 ETCS); nas Didáticas Específicas (DE) os 15 a 20 créditos dividem-se pelas seguintes unidades curriculares - Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico I (6 ETCS), Metodologia de Investigação em Educação (4 ETCS), Tecnologia Educativa (4 ETCS), Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico II (7 ECTS) e Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico III (9 ECTS); a Formação na área da docência (FAD) teve para os 5 créditos a seguinte unidade curricular - Seminário (Seminário Integrado incluindo: Português; Matemática; Estudo do Meio (CN e História e Geografia de Portugal) e Expressões.) (5 ECTS); por último, os créditos da prática de ensino supervisionada (PES), 30 a 35 créditos) dividiram-se pelas seguintes unidades curriculares - Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico I (12 ECTS), Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico II (15 ECTS) e Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III (18 ECTS).

As práticas inseridas nas unidades curriculares de Prática de Ensino

Supervisionada foram realizadas em grupos de três, sendo assumidas rotativamente dois dias por semana, 5 horas por dia, durante quatro semanas por cada uma das estagiárias, perfazendo doze semanas de práticas individuais e um total de 15 semanas com intervenções em grupo e observações realizadas às práticas da cooperante.

As práticas foram alvo de supervisão por parte de alguns professores em apenas algumas áreas: na PES II, ciências sociais, matemática e expressão físico-motora; na PES III, ciências sociais e domínio da linguagem e abordagem à escrita, podendo no entanto recorrer aos professores das restantes áreas sempre que necessário.

## 1.2 Caracterização a nível institucional e organizacional PES II

A escola do 1º Ciclo onde efetuámos o nosso estágio situa-se perto do centro da cidade de Viseu, esta é vedada com gradeamento a toda a volta, tendo um acesso que permite a entrada de cadeiras de rodas, contendo no seu exterior, para além de muito espaço para as crianças estarem no recreio, com uma área de relva sintética e um pequeno anexo com alguns computadores.

No que concerne ao edifício, este é constituído por dois pisos, no qual existem cinco salas de aula, uma biblioteca, um pequeno bar, o coberto, seis casas de banho e uma equipada para deficientes (na parte inferior), uma pequena secretária e dois compartimentos pequenos de arrumo.

O corpo docente é constituído por nove professores e dois professores de apoio. Todos os professores pertencem ao quadro, sendo a sua idade média de quarenta anos e maioritariamente do género feminino.

No corpo não docente existem quatro assistentes operacionais, com idade média entre os trinta e cinco anos, com o nono ano como habilitações literárias.

Os discentes formam nove turmas, perfazendo o total de duzentos e doze alunos que frequentam desde o primeiro ao quarto ano.

A sala contém dois armários, duas estantes, dezasseis mesas, vinte e sete cadeiras, um quadro, três placards, um computador, um gravador de vídeo e uma televisão. A disposição das mesas varia conforme o trabalho a ser desenvolvido e o cariz das atividades; não é mantida a mesma disposição por muito tempo.

### 1.3. Caracterização pedagógica PES II

A turma onde realizámos as nossas práticas pedagógicas era constituída por vinte e quatro alunos, sendo quinze rapazes e nove raparigas.

Observando, ao longo de toda a prática pedagógica, as relações de afetividade entre os alunos, é possível constatar que, ao longo dos tempos, estas se mantiveram uniformes e sem grandes alterações. Podendo ainda afirmar que de uma forma geral estes mantêm uma relação afável e amigável entre todos os elementos da turma.

Quando refletimos acerca do ritmo de trabalho dos alunos desta turma, podemos afirmar que existem distintos ritmos de trabalhos, tendo que, em alguns casos, dar mais tempo para a realização da tarefa e um apoio mais individualizado a alguns alunos. A turma compreende conteúdos orais e escritos, interpretando-os de forma adequada, o que lhe permite uma expressão oral e escrita, na maioria das vezes, apropriada ao que lhes é solicitado.

De modo global, podemos afirmar que a turma, desde o início do ano, tem revelado uma progressão positiva nas suas competências a vários níveis, demonstrando uma maior autonomia e autoconfiança no seu trabalho.

Devido à metodologia que a professora adota, não estão muito habituados a trabalhar em grupo, pois tudo o que normalmente executam é individualmente. Apesar disso, a cooperante e a sua turma tinham estipulado como projeto de segundo ano a construção de um livro de histórias em que a ideia inicial era a participação dos pais (apesar de alguns terem de facto participado e apresentado uma história com os filhos), mas acabou por se tornar uma forma de, por grupos, prepararem uma pequena dramatização para a turma e no fim colocar a história no livro.

Nas poucas aulas que pudemos observar da cooperante percebemos que a mesma, como foi dito anteriormente, dependendo do carácter da atividade ou tarefa proposta, alterava a disposição das mesas na sala. Tentava, dentro do possível, articular as diferentes áreas curriculares disciplinares nos diferentes conteúdos a abordar e, sempre que necessário, quando a turma demonstrava algum cansaço, ou estava demasiado agitada ou já se estava há muito tempo com o mesmo conteúdo, a cooperante utilizava formas diferentes para a descontrair, ou para a voltar a cativar, ou mesmo para relaxar as crianças; esta última técnica era mais utilizada no regresso do intervalo para a sala. Nestes momentos a cooperante recorria, para as cativar, a jogos matemáticos e músicas e, para as relaxar, recorria a movimentos corporais ou então simplesmente a pedir que deitassem a cabeça sobre a mesa, mantendo uma respiração calma.

Em termos de conteúdos, a cooperante tentava sempre apresentá-los de

formas diferentes, de modo a cativá-las, recorrendo a pequenas dramatizações, ou histórias contadas com imagens, músicas, o quadro interativo, etc.

Recorria mais a atividades orientadas pelo professor do que a espontâneas e que partissem mais do trabalho dos alunos como, por exemplo, tarefas de investigação e trabalhos de grupo.

Em termos de tempos educativos, as atividades decorreram de acordo com o desenho curricular do Decreto-lei nº 6/2001, onde é definido para as áreas curriculares disciplinares, por semana: 8 horas para a língua portuguesa, 7 para matemática, 5 para o estudo do meio e 5 para as expressões; para as horas curriculares não disciplinares, área projeto, estudo acompanhado e formação cívica, 25 horas. Este foi adequado às necessidades da turma, de modo a colmatar as dificuldades com maior relevância. Para além das disciplinas referidas, tinham também uma hora de 15 em 15 dias de Tecnologias de informação e comunicação (TIC), onde trabalhavam com o “ Magalhães”.

#### 1.4 Caracterização a nível institucional e organizacional PES III

O Jardim de Infância onde efetuámos as nossas práticas é um edifício destinado somente ao funcionamento de Jardim de Infância, sendo uma instituição pública e pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marzovelos; é constituído por quatro salas com capacidade prevista de 25 crianças cada. Para além destas salas, possui ainda uma outra sala destinada à componente de apoio à família (CAF); o refeitório; uma casa de banho para as crianças com várias sanitas e lavatórios; e um recreio com um pequeno relvado e brinquedos pré-fabricados e um parte coberta e fechada; esta última pode funcionar aberta ou fechada, dependendo das condições climatéricas.

O corpo docente é constituído por 4 educadoras com 9 auxiliares, para além das restantes auxiliares de ação educativa.

Fazendo uma análise à organização do espaço interior da sala de atividades, é de facto um espaço que possibilita às crianças movimentarem-se livremente, possui luminosidade adequada (natural – 5 janelas e artificial), aquecimento central, placards, onde as crianças têm a oportunidade de expor os seus trabalhos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo.

Esta sala é um espaço amplo com 50 m<sup>2</sup> (2 m<sup>2</sup> por criança), onde se conseguem evidenciar oito áreas de interesse, embora algumas não sejam assim tão evidentes, pois não eram delimitadas: a casinha das bonecas; a biblioteca, o cantinho dos jogos; a garagem, a oficina, o cantinho da expressão plástica, o da informática e o da construção. (Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro)

Para além das áreas de interesse, existe uma área com quatro mesas e cadeiras suficientes para se poderem sentar 25 crianças; estas são adequadas à faixa etária, sendo que se destinam a diferentes utilizações, desde jogos, trabalhos de expressão plástica (individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo), lanche a meio da manhã, entre muitas outras atividades. O espaço restante, a zona de grande grupo, destina-se ao acolhimento, onde são feitas as reuniões de grupo, conversas, contos de histórias, jogos, rodas, preenchimento dos quadros, etc.

Uma das paredes laterais da sala encontra-se preenchida com mobiliário, possuindo algumas divisões (prateleiras, gavetas e portas) com intuito de guardar os dossiers de cada criança (contendo materiais para a avaliação), materiais a utilizar no cantinho da plástica (marcadores, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, régua, borrachas, lápis de carvão, folhas brancas A4 e A3), livros e alguns jogos. É importante referir que nem todo o material se encontra ao alcance das crianças, apenas o que estas necessitam para realizar os seus trabalhos. Esse mesmo armário contém uma banca ao nível das crianças, para que as mesmas se possam servir da água corrente aquando da realização de trabalhos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica e um local com uma porta que se destina ao arrumo dos utensílios de limpeza ; possui também cabides para os adultos da sala.

Os vestiários das crianças, mais concretamente os cabides, situam-se na parte exterior da sala de atividades e estão devidamente identificados com o nome de cada criança e um desenho realizado pelas mesmas. Em cima um placard enorme que também possui trabalhos feitos por elas, consoante as semanas temáticas e épocas festivas; é sem dúvida uma forma adequada de mostrar à comunidade escolar os seus trabalhos.

### 1.5 Caraterização pedagógica PES III

O grupo da sala em que fizemos o nosso Estágio é composto por 25 crianças, um grupo heterogéneo quanto à idade e ao sexo, tendo 16 crianças do sexo feminino (8 de 3 anos, 3 de quatro e 5 de 5) e do 9 do sexo masculino (3 de 3 anos, 1 de 4 e 5 de 5).

Das poucas vezes que observámos a educadora, percebemos que a mesma tentava sempre que os grupos fossem heterógenos, exceto nos casos em que diferenciava as aprendizagens nos diversos conteúdos; nesses casos os grupos seriam homogéneos, dividindo o grupo ou em pequenos grupos ou a

pares ou individualmente.

Para promover um bom ambiente educativo é necessário a existência de normas, regras e técnicas de resolução de conflito, as quais a educadora teve o cuidado de definir com a ajuda do grupo de crianças.

Os quadros de regulação apesar de serem preenchidos pelas crianças, são construídos pela educadora e pela assistente operacional, mas sempre que coloca um novo, a educadora tem o cuidado de ajudar as crianças a compreender o seu significado e a sua função.

O desempenho das tarefas pelas crianças, a descrição, a responsabilidade tanto em pares/ individual/ grupo, a frequência com que são feitas, a rotatividade e a seleção das mesmas é feita rotativamente através do quadro de presenças, seguindo a sua ordem de nomes, com o apoio do quadro das tarefas, para que cada criança saiba qual a tarefa que vai realizar nesse dia e para que a mesma não repita a tarefa nessa semana.

A educadora organiza o tempo educativo de forma a utilizar diversos ritmos e tipos de atividade, apoiando-se numa rotina conhecida pelas crianças, um tempo simultaneamente estruturado e flexível de modo a que estas saibam o que fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão, mas não dita os pormenores do que as crianças farão durante cada período de atividade, só em dois dias da semana é que essa rotina é mais rígida, pois recebem um professor de ginástica e a professora de música.

A educadora cooperante fazia os possíveis para que existisse uma relação com os pais e o trabalho efetuado na sala de atividades, mandando trabalhos para as crianças fazerem com os pais (na sua maioria pesquisas) e pedindo/aceitando a participação dos mesmos sempre que estes pudessem e se mostrassem interessados, fazendo também reuniões quando necessário para manter os pais informados do trabalho e do desenvolvimento dos seus filhos.

## 2. Análise das práticas concretizadas

### 2.1. Práticas concretizadas na PES II

Durante as práticas pedagógicas tentámos, dentro do possível, diversificar as atividades e o modo de abordar os diferentes conteúdos. Utilizando desde músicas, jogos, movimentos corporais, dramatizações (as estagiárias caracterizadas ou então usando fantoches), etc., como motivação para cada conteúdo a abordar, utilizando as mesmas como forma didática de abordar os mesmos.

Na abordagem e exposição dos conteúdos utilizávamos também algumas

das motivações acima referidas e presávamos muito o trabalho em grupo e exposição desse trabalho à turma. Tentava-se sempre partir dos conhecimentos dos alunos e depois criar uma dinâmica de trabalho em que os alunos utilizavam os conhecimentos adquiridos como, por exemplo, no trabalho de *stopmotion* em que os alunos foram construindo o conhecimento do que era o *stopmotion*, para que servia e como trabalhá-lo, ao longo de três dias de trabalho.

Recorriamos sempre a todo o tipo de materiais durante as nossas práticas, desde o quadro negro e o interativo, até cartazes e experiências. Com os trabalhos propostos à turma e pela turma tentámos sempre desenvolver um espírito de entreajuda entre todos e de alguma criatividade e autonomia, dando sempre prioridade à participação dos alunos.

Desenvolvemos um pequenos projeto na sala ao qual denominámos o “cantinho da leitura”, estando este relacionado com o projeto do agrupamento, inicialmente seria mais dinamizado por nós, mas os alunos sugeriram ser eles a preparar algo para esse espaço a cada 15 dias, e sem dúvida que nesses momentos se evidenciaram as competências acima descritas.

Ao longo das práticas verificou-se um desenvolvimento significativo em todos os alunos, não só na abordagem aos conteúdos abordados mas também em todo o trabalho realizado na sala e fora dela (trabalho de casa). Foi-se notando mais participação espontânea dos alunos, ao início essa participação tinha que ser mais solicitada.

A apresentação da área curricular de matemática, através de tarefas exploratórias, foi ao início mais complicada, tanto para nós estagiárias, a nível de questionamento, aquando a apresentação das resoluções por parte dos alunos e de tempo de exploração, como para os alunos que não estavam habituados a este tipo de exploração, sendo que nas últimas tarefas apresentadas os alunos sentiam-se mais à-vontade na sua abordagem e na sua exploração.

A sessão de expressão físico-motora era ao início algo novo, onde o entusiasmo dificultava a compreensão do que era pedido, mas no qual todos os alunos participaram e perceberam as atividades, executando-as corretamente. Eram atividades em que todas as estagiárias participavam, dividindo sempre a turma em três grupos, devido ao espaço disponibilizado para este efeito.

Na última semana, procedemos à realização de um bolo, uma atividade em que os alunos puderam fazer eles mesmos um bolo por cada grupo. Os alunos estavam muito entusiasmados e interessados na confeção do mesmo, o que gerou algum barulho, normal em atividades de grupo.

Terminados os bolos, fomos para o Fontelo, onde fizemos uma dramatização e, de seguida, divididos por grupos, os alunos fizeram um pequeno percurso evidenciando a expressão motora.

A professora cooperante referiu que nas atividades de grupo se gera um pouco de barulho, pois todos os alunos querem falar ao mesmo tempo. Concluiu que estivemos bem no desenvolvimento das diferentes atividades que planificámos adequadamente, sem cometer erros científicos, com uma postura correta na sala de aula, utilizando um tom de voz adequado e tentando apoiar individualmente os alunos que precisavam de ajuda, verificando-se a intertemática e interdisciplinaridade, boa colocação de voz e uma movimentação adequada; a prática pedagógica correu bem, o material estava adequado e foi bem explorado e, por fim, que a utilização do *stop motion* foi bastante interessante, sendo propiciadora de novas competências nas TIC e uma forma para eles aprenderem como são feitos os filmes de animação.

Os professores supervisores referiram que interagimos de forma correta com os alunos, adotando uma boa postura e um bom tom de voz; gostaram da forma como comunicámos com os alunos, o material estava adequado, linguagem apropriada e sem erros científicos, aplicando conhecimentos didáticos e que os objetivos da aula foram atingidos.

Em conclusão, na preparação da aula, as competências/objetivos foram formulados com clareza, em harmonia com os programas e com o documento oficial das competências, a turma e a escola/agrupamento. O material construído por nós era revelador de criatividade e inovação sendo elaborado/selecionado criteriosamente, havendo também uma correta articulação das atividades com as competências e com os objetivos.

Na concretização da aula, estabelecemos uma boa relação com todos os alunos, individualizando o ensino para os alunos com dificuldades, sendo que houve uma movimentação na sala, integrando-se e apresentando expressão corporal adequada e indo espontaneamente ao encontro das necessidades individuais dos alunos. A comunicação utilizada foi reveladora de uma linguagem sempre apropriada e sem erros científicos. Apresentámos os materiais, mobilizando-os de uma forma criativa, otimizado a sua exploração, o que se revelou na motivação, interesse e entusiasmo dos alunos. Utilizámos conhecimentos científicos que se revelaram apropriados e com conhecimento e domínio dos mesmos. Relacionámos sempre os temas entre si, de uma forma apropriada, oportuna e eficaz, selecionando e usando criteriosamente os conhecimentos didáticos. Utilizámos instrumentos de avaliação bem selecionados, oportunamente, e aproveitando a informação colhida para reajustar na prática, resultando em objetivos atingidos e consolidados.

No decorrer da dinamização, existiram situações imprevistas às quais reagimos de uma forma positiva, superando-as e transformando-as em situações de aprendizagens.

## 2.2 Práticas concretizadas na PES III

Nestas práticas pedagógicas, tal como nas anteriores, utilizámos materiais e atividades diversificados.

No início destas práticas sentimos muita dificuldade de adaptação de vocabulário e explicações e, provavelmente, método de trabalho, devido ao facto de termos passado de uma turma de 1º ciclo para o pré-escolar.

Apesar de tentarmos sempre diversificar atividades, se calhar pela falta de experiência, ao início, não prevíamos exatamente o que poderia acontecer e como resolver os imprevistos, e principalmente a regulação do tempo, onde a educadora cooperante ajudava sempre que necessário. Mas, ao longo das práticas fomos conseguindo colmatar esses “erros” diversificando mais as atividades, tentando sempre intercalar atividade mais calmas e de mais concentração com atividades motoras, podendo sempre diversificar os espaços de atividade.

Utilizámos sempre várias formas de trabalhar com o grupo, ou com o grupo todo ou por idades, ou a pares, ou individual, sendo que, normalmente começavam sempre com um diálogo em grupo e depois diferenciávamos as atividades conforme a dificuldade. Ainda assim fazíamos trabalhos em que os grupos eram heterógenos possibilitando assim uma ajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas e mais interação no grupo, pois verificava-se que, como o grupo tinha muitas crianças de 3 anos, os mais velhos tinham tendência a brincar mais com meninos da sua idade e os de 3 anos com meninos de 3 anos.

No trabalho a pares também se tentava sempre que fosse uma criança mais velha com uma mais nova tendo, tanto neste trabalho como em grupos que existir uma discussão entre as crianças para definir como iam organizar o grupo de modo a que todos pudessem participar, o que ao início exigiu mais a participação dos adultos que foi gradualmente passando só a apoio.

Sempre que se propunham atividades as crianças davam a sua opinião de como poderia ser feito ou como se poderia abordar os diferentes conteúdos os temas, tendo muitas vezes que experimentar as ideias em questão para percebermos se são exequíveis e depois proceder a votação (quando existia mais que uma opinião).

Só mais para o fim das nossas dinamizações e que começamos a planificar diferentes atividades para um mesmo momento do dia, pois muitas vezes existia trabalho de plástica em que era mais proveitoso para as crianças trabalhar em pequeno grupo enquanto outros estariam noutra atividade e depois trocariam. Como eramos muitas podíamos sempre fazer as atividades de

plástica com o grupo todo de crianças, mas com o tempo fomos nos apercebendo que no dia a dia de uma educadora isso seria completamente impossível.

Durante estas práticas tivemos também oportunidade de planificar uma atividade para todas as salas do jardim o que foi muito gratificante para a nossa formação.

A educadora cooperante no início das práticas sugeriu: o uso de exemplos práticos de modo a que todos compreendam e para captar a atenção do grupo; atenção à forma como se efetua a transição entre as atividades; treinar a visão periférica pois têm de ter atenção a todo o grupo; ter atenção à sequência das atividades, no fim das práticas considerou que foi bom ter atenção à participação de todas as crianças que assim se sentiram motivados e que as questões colocadas sobre histórias não devem desenvolver pelo lado interrogatório mas sim mais pelo divertimento, pela brincadeira.

### 3. Análise das competências e conhecimentos profissionais

Neste ponto iremos proceder a uma autoavaliação recorrendo aos indicadores presentes no decreto-lei nº 241/2001 como quadro de referência, sustentando as afirmações com exemplo de situações, planificações e relatórios.

Com a PES II desenvolvemos os seguintes itens:

- Elaborámos o projeto curricular da turma; aquando da elaboração das planificações tínhamos o cuidado de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências dos alunos;
- Durante todas as práticas fomos, umas vezes melhor que outras, fomentando a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- Para a avaliação das aprendizagens dos alunos, utilizávamos vários tipos de instrumentos ou atividades, como fichas, trabalhos em grupo sobre os conteúdos, exploração oral dos conteúdos, de forma a garantir a sua monitorização;
- Utilizámos estratégias para desenvolver nos alunos competências de compreensão e de expressão oral; de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- Incentivámos, quase sempre, a produção de textos escritos e integra essa

produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados, como por exemplo, textos livres, resumos, trabalhos em cartazes, etc.

- Incentivámos também os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades, como por exemplo, com a implementação do cantinho da leitura, onde de 15 em 15 dias, as crianças preparavam uma forma diferente de apresentar um livro à sua escolha;

- Promovemos nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio, na construção do seu próprio conhecimento matemático, mobilizando conhecimentos relativos ao modo como as crianças aprendem matemática e aos contextos em que ocorrem essas aprendizagens e, a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, através de tarefas, exploração de materiais na sala, usando jogos como consolidação, dando espaço para a discussão dos processos usados para a resolução das tarefas, etc.;

- Utilizámos, dentro do possível, estratégias conducentes ao desenvolvimento das seguintes dimensões formativas da aprendizagem das ciências, promovendo a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza, envolvendo os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano;

- Organizámos situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na atividade física;

- Promovemos, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utilizámos estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular, a expressão físico-motora foi a mais utilizada em todos os conteúdos, bem como a expressão dramática e algumas vezes a expressão musical.

Com a PES III desenvolvemos os seguintes itens:

- Concebemos e desenvolvemos o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares e projetos curriculares, com vista à construção de

aprendizagens integradas;

- Sempre que necessário organizámos o espaço e os materiais, disponibilizámos e utilizámos materiais estimulantes e diversificados concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

- Tentámos sempre, umas vezes melhor que outras, organizar o tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

- Observámos cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades adequadas às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, o que uma vez ou outra, apesar de o termos feito, as atividades ou tinham um nível muito exigente ou pouco exigente para o grupo;

- Relacionámo-nos com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, envolto a criança em atividades da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola, fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, fomentando o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

- Tentámos sempre pensar e utilizar atividades que estimulem a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, de tarefas e disposições para aprender, incentivando a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica e, oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;

- Favorecemos o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos;

- Promovemos, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular.

## **PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NO JARDIM DE INFÂNCIA**

### 1. Introdução

Com a realização deste trabalho pretendo analisar de que modo as educadoras concebem a resolução de conflitos e que estratégias implementam, tanto na resolução dos individuais como entre pares, percebendo se promovem a resolução de conflitos permitindo às crianças a resolução dos mesmos de forma autónoma e conseqüentemente a aprendizagem do desenvolvimento moral e das competências sociais das mesmas.

O objeto de estudo deste trabalho serão as estratégias de resolução de conflitos entre pares e individuais utilizadas tanto pelas educadoras como pelas crianças.

As palavras-chave que o descrevem são: Conflitos; Formação Pessoal e Social; Autonomia; Competências Sociais; Negociação de Regras.

Tomando como linha orientadora a problemática enunciada, definimos os seguintes objetivos:

- Perceber quais são as estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelas educadoras, analisando a sua ação e o seu discurso na resolução dos mesmos;
- Perceber quais são as aprendizagens que são promovidas através da resolução de conflitos por parte das crianças e quais as mudanças que ocorrem ao nível do desenvolvimento moral;
- Compreender como a organização do ambiente educativo influencia a construção de competências sociais e, conseqüentemente, a resolução de conflitos;

Este trabalho vai ser desenvolvido ao longo do último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrendo de setembro de 2011 a janeiro de 2012.

O interesse pelo estudo das competências e capacidades sociais começou na América, no início dos anos 30, quando Moreno defendeu a necessidade do seu ensino nas escolas.

Desenvolver este trabalho revelou-se pertinente, pois esta área, à qual muitas vezes não é dada o devido valor/importância, é frequentemente focada em documentos oficiais do ministério da educação referentes à educação pré-escolar, tal como no decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, que se refere aos “Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1º ciclo”, mais

propriamente no anexo nº 1, que mencionando o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, no âmbito da relação e da ação educativa, nos diz que o educador de infância: “a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;) Apóia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas.”

No âmbito da expressão e comunicação é ainda referido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância: “a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”.

É referido nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) que é muito importante promover o desenvolvimento pessoal e social da criança quando nos dizem que, “ao diferenciar esta área, as Orientações Curriculares pretendem acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas de socialização que marcam a tradição da educação pré-escolar em Portugal (...)”, e ainda “a importância dada à área de Formação Pessoal e Social decorre ainda da perspetiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia.” (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

## II A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2. Relações sociais das crianças

“As relações com as outras crianças podem proporcionar contribuições únicas para a aprendizagem de muitas outras aptidões sociais, incluindo (...) resolver conflitos”.  
( Rubin, 1982, citado por Trevisan, 2006)

#### 2.1. Socialização

“A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspeto na diferenciação da infância” (Sarmiento, 2000 citado por Trevisan, 2006, p.66).

Estando a área de Formação Pessoal e Social relacionada com o modo como a criança se relaciona consigo própria e com os outros é então importante perceber como se estabelecem estas relações na infância e qual a importância das mesmas para a criança. São estas relações que vão exercer uma influência determinante sobre a socialização da criança, enquanto jovem, podendo mesmo influenciar a pessoa adulta que a criança será. É através desta relação entre os seus iguais, tal como nos diz Rivier (1975) que a criança “adquirirá gradualmente a independência e a autonomia, o sentido de reciprocidade da solidariedade, da justiça, de todas as qualidades indispensáveis à vida em grupo e à cooperação.” (Rivier, 1975, citado por Trevisan, 2006).

Nas teorias relativas ao período da criança sociológica, os autores analisam a importância das teorias do desenvolvimento social e das próprias teorias da socialização que, embora passíveis de críticas, representaram uma rutura epistemológica com as teorias apresentadas anteriormente, pela relevância atribuída ao contexto social (anteriormente criticada pela sua ausência). Para James, Jenks e Prout, a sociologia sempre se preocupou, de alguma forma, com o desenvolvimento da criança ainda que, nesta altura, não revelasse um interesse particular pela criança enquanto ator social. Recordando as teorias da ordem social e integração social, em que estas dependem de uma ação previsível e uniforme dos membros participantes, os autores concluem que a teorização sociológica começa com um conceito formal e estabelecido de

sociedade (James, Jenks & Prout, 1998 citado por Trevisan, 2006, p.66).

Desde muito cedo e tal como nos é referido por Hohman & Weikart (1995), as crianças começam a experimentar diferentes relações sociais. As relações sociais que as crianças estabelecem com os seus colegas e com adultos são de extrema importância, uma vez que é a partir delas que estas geram a sua compreensão do mundo social (Hohman & Weikart, 1995).

O desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares. Assim, as experiências de socialização vivenciadas neste contexto específico fornecem índices interpretativos do significado dos acontecimentos sociais, que permitem a construção dos contextos sociais e chegar a julgamento e sentimentos acerca das ações e dos pares que com elas interagem.

“As crianças interpretam, organizam e exploram informação do meio ambiente (nomeadamente do contexto de pares) e, desse modo, modelam as suas experiências de socialização e as respetivas consequências.” (Corsaro & Rizzo, 1988, citado por Vasconcelos, 2006).

## 2.2. A amizade nas crianças

“À luz da importância da amizade das crianças, é surpreendente descobrir que os cientistas da sociologia lhes tenham prestado relativamente pouca atenção.” (Rubin, 1982, citado por Trevisan, 2006)

A partir dos 3 anos, as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas. Até aos 3 anos emergem dois tipos de relações entre pares: a amizade e a aceitação pelos pares. Enquanto a amizade é uma relação diática, a aceitação pelos pares é definida como o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social (Ladd, 1988 citado por Spodek, 2010) é importante assim reconhecer que a amizade e a aceitação pelos pares são tipos de relação e constructos teóricos diferentes sobre os quais os investigadores têm pontos de vista diferentes acerca da melhor forma de definir estes dois tipos de relações.

Hayes (1978) constatou que as crianças até aos 5 anos são capazes de nomear os seus melhores amigos e explicar as razões porque gostam deles e atingem um grau de maturidade emocional que lhes permite estabelecer relações afetivas de grande proximidade com os seus pares (Howes, 1983, citado por Spodek, 2010).

Embora os termos “gostar” e “melhor amigo” pareçam ter por base a mesma definição de amizade, eles podem não ser suficientes para avaliar a dimensão dessa amizade (Prince & Ladd 1986, citado por Spodek, 2010), ou seja, é possível duas crianças gostarem uma da outra sem serem propriamente amigas e as razões apresentadas que dão como base para a amizade mudam com a idade.

“As habilidades de amizade não incluem só a habilidade para conseguir entrar nas atividades de grupo mas também a habilidade de “ser um amigo”, de ser agradável, útil e necessário aos outros. Para uma criança ser incluída e aceita, tem, ela própria, de incluir e aceitar. É uma condição recíproca (Vasconcelos, 2006, p.30).

As crianças podem não precisar de ser semelhantes em todos os aspetos para se tornarem amigos. Muito provavelmente o que mais conta são as características e os interesses mais relevantes ou importantes para os dois parceiros. Entre crianças até aos 3 anos, por exemplo, o interesse comum por um determinado brinquedo podia criar as bases para uma interação sustentada e, depois, “amizade” (Furman, 1982, citado por Spodek, 2010).

As crianças não desenvolvem amizades com todas as crianças que as atraem. De facto, o processo de formação de amizades implica muito mais do que a seleção inicial de potenciais parceiros de jogo. À medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra. O interesse de uma criança por outra pode aumentar ou esmorecer à medida que elas se vão conhecendo melhor e começam a emergir padrões consistentes de interação, ou seja, o gosto é um elemento essencial mas, por si só, não é suficiente (Parker, 1986, Furman, 1982 citado por Spodek, 2010).

De acordo com esta visão, as díades devem progredir com sucesso desde os níveis mais baixos de interação até aos acontecimentos mais elevados, para atingirem um maior grau de conhecimento mutuo e, finalmente, proximidade ou intimidade.

Mas essas não são as únicas características apontadas para definir e identificar a amizade entre crianças até aos 5 anos. Hayes, Gershman & Bolin (1980), por exemplo, desenvolveram definições baseadas na quantidade de tempo disponível que as crianças passam em interação, a qualidade da interação, a capacidade dos parceiros para participarem em interações hábeis, que exibem um comportamento mais positivo que negativo em relação uma à outra, nível ou complexidade da interação entre os membros de uma díade, interação lúdica com os amigos, estabilidade. (Furman, 1982 citado por Spodek,

2010)

A teoria do conhecimento mútuo destaca 4 processos centrais: (a) revelação de informação pessoal e descoberta de semelhantes; (b) estabelecimento de uma atividade comum baseada nas semelhanças existentes; (c) “individualização” da relação numa forma desejável para as duas crianças e (d) desenvolvimento de um elo afetivo. Julga-se que os primeiros três processos surgem por ordem hierárquica (a) precedendo (b) e (c) (Furman, 1982 citado por Spodek, 2010).

Parker (1986) defendeu que, mesmo que com repetidos contactos e interações, as crianças podem não se tornar amigas de todas as crianças que conhecem e com quem se dão. Por esta razão, Gottman (1983) incentivou os investigadores a estudar processos que possam explicar as diferenças no sucesso das crianças ao fazer amigos (Spodek, 2010).

Os resultados indicaram que havia seis processos que podiam explicar 80% da variância no progresso das díades para a amizade: (1) coesão e clareza da comunicação; (2) troca de informação; (3) estabelecimento de bases comuns; (4) resolução de conflitos; (5) reciprocidade positiva e (6) extroversão.

O estudo de Gottman (1983) revelou também que as crianças que faziam amigos com mais facilidade tendiam a usar a troca de informação como “base de atuação” ou estratégia de interação, quando a conversa perdia o rumo, e eram capazes de elevar e baixar os níveis de atividade lúdica de acordo com as necessidades. Há ainda provas que sugerem que as crianças diferem na sua capacidade para executar com sucesso, muitos destes processos de conversação (Spodek, 2010).

Os resultados do presente estudo e da investigação longitudinal de Gottman (1983) ilustram também a importância relativa de determinados processos de conversação em diferentes momentos do desenvolvimento de uma amizade. Especificamente, à medida que as crianças se vão conhecendo melhor, a clareza e coesão da comunicação, a troca de informações, o estabelecimento de atividades comuns e resolução de conflitos tornam-se cada vez mais importante como determinantes da amizade ou do “entendimento”. Paralelamente, embora os processos de autorevelação não permitissem fazer revisões nos encontros iniciais, na segunda e terceira sessões já permitiam antever o progresso rumo à amizade (Spodek, 2010).

### 2.3. O estatuto de par e as suas características

É na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares. Para que as crianças mais novas estabeleçam relações de amizade devem primeiro ter a oportunidade de encontrar e interagir com os seus pares.

Quando as crianças têm realmente a oportunidade de interagir com vários pares, elas mostram-se seletivas na escolha dos seus amigos (Spodek, 2010).

O grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básica de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que as crianças se confrontam, tornando-se os pares agentes importantes no processo de socialização (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990 citados por Lopes, 2006).

As características pessoais das crianças e o seu comportamento ocupam um lugar de importância central na investigação sobre o desenvolvimento das amizades precoces e do estatuto de par.

A investigação existente sugere que são diversas as origens da reputação das crianças entre os seus pares, em especial a sua popularidade ou o seu estatuto nos grupos de pares. Embora alguns investigadores encarem o estatuto de par como uma condição imposta à criança pelas outras (Hymel, Wagner & Butler, 1990; Moreno, 1934 citado por Spodek, 2010), há outros que pensam que as características e comportamento lúdico das crianças desempenham um papel importante no desenvolvimento da sua reputação enquanto pares.

Em conformidade com esta visão, existem provas que indicam que as características pessoais das crianças estão relacionadas com o seu nível de aceitação ou rejeição pelo grupo.

O termo grupo pode ser definido como um conjunto de indivíduos que interagem e têm objetivos e/ou interesses comuns.

Os investigadores pensam que estes processos cognitivos são os meios através dos quais as crianças compreendem, interpretam e constroem as suas relações ao contexto social, influenciando assim a sua adaptação social e o seu comportamento com os pares (Ladd et al, 1990 citado por Spodek, 2010).

Durante as duas décadas foi do conhecimento dos investigadores que os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e antissociais estão relacionados com a rejeição.

Além dos comportamentos pró-sociais e antissociais, há outros aspetos das

interações e competências sociais das crianças que podem ter um papel relevante no desenvolvimento do seu estatuto de par. (Spodek, 2010).

Além do comportamento e das características pessoais das crianças, existem fatores associados às primeiras experiências de vida escolar que podem ter um impacto importante no desenvolvimento das relações das crianças com os seus pares. Tanto as características físicas como as interpessoais das salas de atividades dos jardins de infância podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares.

À medida que a densidade espacial aumenta, aumenta também a frequência de problemas de comportamento, as crianças mostram-se mais desconcentradas, agressivas nas suas interações com os pares e exibem níveis mais elevados de frustração e irritação. (Spodek, 2010).

Além da densidade espacial consideraram também o desenho e a organização das salas de atividades. Outros investigadores constataram que as interações entre pares são estimuladas “pela existência de espaços pequenos e resguardados nas salas de atividades do JI” (Phyfe – Perkins, 1980; Smith & Connolly, 1980). Há também provas que sugerem que tendem a ocorrer níveis mais elevados de interação entre os pares. (Field, Masi, Goldstein, Perry & Parl, 1988, Spodek, 2010).

Para as crianças mais novas, os espaços lúdicos exteriores constituem também um contexto importante para a interação e as relações entre pares. Os jogos fantasiosos são a forma mais complexa de atividade conjunta e ocorre caracteristicamente entre amigos. (Ladd et al, 1990 citado por Spodek, 2010)

Geralmente, à medida que o ano vai avançando, as crianças tornam-se mais seletivas e passam a interagir com menos colegas (Ladd et al, 1990 citado por Spodek, 2010).

A investigação sobre a dinâmica dos grupos de pares indica também que a experiência das crianças dentro do seu grupo de pares varia em função do seu estatuto de pares (Ladd et al, 1990 citado por Spodek, 2010).

As crianças interagem mais frequentemente de um modo não punitivo com os pares de quem gostam do que com os outros colegas, Masters e Furman, à medida que o ano letivo avança, as crianças até aos 5 anos de todos os níveis sociais interagem mais frequentemente com os colegas mais populares; assim as crianças populares parecem tornar-se os centros das interações de todo o grupo (Ladd et al, 1990 citado por Spodek, 2010).

Enquanto as crianças populares parecem tornar-se mais seletivas com o passar do tempo, centrando as suas interações num número relativamente reduzido e estável de parceiros de jogo, as crianças rejeitadas parecem manter um leque bastante alargado de contactos e “saltitavam” muitas vezes de um

companheiro para outro (Ladd et al., 1990, citado por Spodek, 2010).

As interações com o grupo de pares contribuem para a socialização das crianças de três formas: funcionam como motor ou base motivacional que apoia a criança na sua participação no meio ambiente; são frequentemente manuseadas deliberadamente no sentido de promover a probabilidade das crianças se poderem confrontar com situações novas; podem constituir-se como contextos eficazes de ensino e de aprendizagem, permitindo, ao maximizar a aquisição de habilidades sociais, a internalização de normas sociais e um maior conhecimento da ampla comunidade social, nomeadamente a comunidade de pares (Asher, 1978; Asher & Parker, 1989; Furman e Robbins, 1985; Harput, 1986; Solano, 1986 citado por Lopes, 2006).

### 3. Bem-Estar Emocional

O bem-estar emocional da criança é importante para a relação entre pares, a atitude experiencial tem em consideração as necessidades e interesses da criança onde as sensações, emoções, e ideias ganham sentido, permitindo a estas sentir o vivido do outro e compreendê-lo melhor, ainda que de forma incompleta.

Neste processo, ganham relevância duas dimensões: a implicação (envolvimento) e o bem-estar emocional, com as quais se pode verificar se o desenvolvimento decorre em boas condições ou não, dependendo do grau em que estas se apresentam, se o grau for elevado o desenvolvimento das crianças decorre em boas condições, se estiverem em baixos níveis é importante intervir logo, mesmo antes da atividade terminar.

Para que ambas as dimensões estejam em níveis elevados é necessário a intervenção de outros fatores, a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, que permitem estabelecer a ligação entre a experiência e a finalidade da educação.

O desenvolvimento da formação pessoal e social é uma área integradora do processo educativo pois tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p.49).

Com a sensibilidade pretende-se uma relação mais profunda e autêntica com as crianças, tendo atenção ao comportamento, aos sentimentos pessoais, ao que pensa e o que mostra ao outro, de maneira a que estas se sintam verdadeiramente compreendidas, escutadas e aceites.

“Permitir à criança ser ela própria, genuína nos seus sentimentos,

descobrir-se a si própria com maior profundidade e, porque conhece limites, adquirir confiança e serenidade para o desenvolvimento das suas explorações pessoais.” (Portugal, 2004, p.16).

Para que exista a autonomia, é necessário um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades e um máximo de liberdade para cada criança. Assim, com a observação do grupo, percebemos que quando têm oportunidade de escolher fazem-no optando pelo que lhes é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber e, se assim for, verificar que os níveis de implicação estão elevados (Portugal, 2004).

A estimulação refere-se ao enriquecimento do meio, ou seja, oferecer à criança materiais e atividades estimulantes e diversificadas, tendo o educador um papel de mediador, incrementando a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades.

Como foi mencionado no início, uma abordagem com base na experiência oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos.

“Quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. (...) o segundo critério (...) leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento.” (Laevers, 2003, p.14 citado por Portugal, 2004).

Como foi referido anteriormente, na atitude experiencial ganham relevância duas dimensões: o bem-estar emocional e a implicação (envolvimento). Laevers define bem-estar emocional como um estado particular de sentimento que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria (Laevers et al, 1997, 2005b, citado por Portugal, 2004).

Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada das necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento/afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores, ou seja, ajudar as crianças a “sentirem-se em casa”.

Para se perceber a existência de bem-estar emocional, é necessária a presença de alguns indicadores, nomeadamente, a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio.

Laevers define implicação como uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinado pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento (Laevers et al, 1997, 2005b, citado por Portugal, 2004).

O nível de implicação é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem que ver com a capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não, descrevendo, não uma característica da criança, mas sim a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo.

Tal como no bem-estar emocional, também a implicação tem indicadores que demonstram o grau em que se encontram as crianças, como a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

“Não é desejável que em todos os momentos do dia se funcione em altos níveis de implicação, que a criança esteja sempre num estado de intensa exploração, a questão é que um espaço educacional que se limite a providenciar oportunidades de bem-estar, de divertimento, sem promover momentos de elevada concentração e de prazer na descoberta, não contribuirá para que as crianças possam atingir o seu desenvolvimento pleno” (Laevers, citado por Portugal, 2004).

#### 4. Competências Sociais

Gottman (1983) citado por Formosinho (p.13) diz que as crianças com skills sociais (competências sociais) são capazes de estabelecer sincronia com os outros, criando um terreno comum, trocando informações e explorando semelhanças e diferenças, ao mesmo tempo que resolvem conflitos. A mesma autora define estas competências como a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas, o que depende de muitas competências de compreensão social e de skills de interação (Formosinho, 1996, p.13).

Os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos. As capacidades sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia a dia (Formosinho, 1996).

Vaughn e Hogan (1990) aprofundaram a conceptualização do constructo competência social, identificando as suas componentes:

- relações positivas com os outros;
- cognição social adequada e apropriada à idade;
- ausência de comportamentos inadaptados;
- comportamentos sociais eficazes (citado por Formosinho, 1996).

As competências sociais dependem do contexto social, da idade e da cultura; se todas as pessoas que pertencem aos vários contextos onde se insere a criança, concordam que o comportamento é problemático, então poderemos estar perante um défice (Lopes et al, 2006).

Os peritos no campo das competências sociais reconhecem pelo menos três tipos de défices:

- défice de aquisição (não percebe quais os comportamentos específicos que compõem a habilidade social e portanto não é capaz de os desempenhar de forma adequada, nestes casos a intervenção passa pelo ensino explícito dos comportamentos em falta);
- défice de desempenho (incapacidade de executar uma competência a um nível aceitável, apesar do individuo saber como e quando são adequadas, neste caso a intervenção deve incidir sobre a motivação do aluno para usar essas competências);
- défice de fluência (conhece os comportamentos sociais e quer usá-los em situações sociais, mas no entanto executa-os de forma imprecisa. A intervenção nestes casos, deve centrar-se na prática guiada e feedback ao aluno).

Segundo Han e Kemple (2006), as componentes sociais são a adaptação social, o desenvolvimento de autoidentidade positiva (autoestima), aquisição de competências interpessoais, autoregulação, planeamento e tomada de decisão, desenvolvimento da competência cultural (citado por Lopes et al, 2006).

Formosinho (1996) apresenta quatro componentes desta competência, sendo elas a compreensão social e as skills de interação (ou capacidade de interação), os tipos de dificuldades sociais, a timidez e a sociabilidade versus intimidade.

A compreensão social, segundo esta autora, engloba conhecimentos da linguagem, das regras e dos hábitos que socialmente estão corretos. Esta afirma ainda que as crianças que possuem um nível básico de compreensão social com os seus colegas, estão mais aptas a participar competentemente nas atividades destes.

As skills de interação incluem a capacidade de discutir, de negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências, que desempenham um importante papel na

interação social.

Formosinho (1996) faz referência aos tipos de dificuldades sociais que podem influenciar a capacidade que as crianças têm em estabelecer relações com os colegas e que podem ter diversas causas. Este tipo de dificuldades pode ser causado por incapacidade das crianças em expressar com clareza os seus sentimentos e desejos, de forma a comunicarem de modo eficaz com os seus colegas.

Os educadores podem intervir a este nível ao tomarem as decisões tanto ao nível pedagógico como ao nível curricular, tendo como objetivo diminuir estas dificuldades.

A timidez pode também ser um impedimento nas relações sociais, pois podem provocar o afastamento e isolamento que podem ter implicações no desenvolvimento da criança.

Ao nível da sociabilidade versus intimidade, pode verificar-se se a criança é mais social ou prefere isolar-se para a realização de certas atividades. Formosinho (1996) afirma, que não nos devemos preocupar em demasia se as crianças optarem por trabalhar ou brincar sozinhas, desde que sejam capazes de uma interação eficaz e satisfatória com outras crianças quando esta é exigida.

“Assim podemos nomear a socialização das crianças segundo as seguintes características:

- Os não-sociáveis – tendencialmente brincam sozinhos, recorrendo frequentemente a objetos. Aproximam-se pouco dos colegas embora não sejam propriamente ativos na recusa de contactos. Simplesmente parecem carecer das competências ou da vontade necessária para se envolverem com os colegas;
- Os ativos isolados - recorrem muito ao corpo no relacionamento com os outros. São usualmente imaturos e impulsivos, podendo muitos dos seus atos indicar uma forte vontade de interação frequentemente mal sucedida. Daí que o seu comportamento seja caracterizado por genuínas tentativas de relacionamento usualmente frustradas pelo baixo nível de competência social. O resultado é normalmente o afastamento dos pares;
- Os passivos-ansiosos – são usualmente muito ansiosos nas tentativas de aproximação, uma vez que desejam fortemente fazê-lo. Contudo, como pressentem a sua baixa competência social, o receio sobrepõe-se frequentemente ao desejo de o fazer. Vivem pois num sistemático conflito entre aproximação/evitamento.” (Lopes et al, 2006, p.106).

#### 4.1. Métodos e técnicas de ensino de competências sociais

##### 4.1.1. Aprendizagem cooperativa

A filosofia da aprendizagem cooperativa assenta na organização de pequenos grupos de modo a que os alunos trabalhem juntos para maximizar a sua aprendizagem e a dos pares (Jonhson, Jonhson & Holubec, 1993, citado por Lopes et al, 2006).

A aprendizagem cooperativa, quando bem estruturada de modo a incluir todos os seus elementos, pode ser uma técnica eficaz para ensinar e facilitar comportamentos pró-sociais. Através de objetivos comuns e atividades de construção comunitária, os alunos poderão sentir que são membros importantes da sala de aula e aprender a funcionar enquanto pares de um grupo, o que lhes poderá ser útil ao longo da vida.

É importante recordar que colocar simplesmente os alunos em pequenos grupos e ordenar-lhes que trabalhem em conjunto não é eficaz. Os alunos têm que ser ensinados a trabalhar em cooperação o que significa uma quantidade considerável de tempo e de esforço por parte do professor. Tal como Patterson et al. (1992) demonstraram, muitos alunos aprendem formas negativas de controlar o seu ambiente social, sendo por isso indispensável que aprendam a interagir positivamente com os outros. (Patterson et al., 1992, citado por Lopes et al., 2006)

##### 4.1.2. Lidar com a ira

A reação de uma pessoa a uma situação é determinada, em parte, pela forma como ela interpreta e processa cognitivamente, sendo assim determinado o tipo e a intensidade das reações individuais das situações produtoras de ira (Lopes et al., 2006).

As interações sociais e os comportamentos na sala de aula podem ser estruturados de forma a reduzir o stresse das crianças propensas a reações agressivas, o objetivo não é suprimir mas sim ensinar aos alunos técnicas de autoregulação necessárias para se tornarem pessoalmente competentes para lidar com a ira (Lopes et al., 2006).

Pode-se ensinar aos alunos estratégias específicas, tais como o auto diálogo positivo, técnicas de resolução de problemas e relaxamento. Utilizando prolongadamente estas técnicas, os alunos podem ser capazes de lidar com situações que despoletam a ira.

Estas técnicas devem combinar a instrução direta com o reforço social

para encorajar a sua utilização quando os alunos ficam furiosos (Lopes et al., 2006).

#### 4.1.3. Autocontrolo

O autocontrolo refere-se a um conjunto de comportamentos e estratégias que o indivíduo empreende para alcançar fins por si selecionados (Kazdin, 1994). As estratégias deste são procedimentos específicos estabelecidos para modificar ou manter comportamentos (Lopes et al., 2006).

O ensino de comportamentos substitutivos ou alternativos aos alunos constituiu um importante fator na gestão eficaz dos comportamentos na sala de aula. Isto permite aos professores centrarem-se no ensino de comportamentos positivos em vez de se limitarem a controlar os negativos, permite ainda que os alunos construam relações positivas com os professores e com os pares (Lopes et al., 2006).

A instrução de competências sociais deveria por isso constituir uma componente essencial no currículo, mais ainda, os alunos precisam que lhes seja disponibilizada uma estrutura de sala de aula que promova a participação em grupos cooperativos, os quais facilitam e promovem o desenvolvimento de comportamentos pro sociais dos alunos (Lopes et al., 2006).

#### 4.1.4. Reforço Social

As técnicas de gestão positiva de comportamento incluem o reforço social, o reforço simbólico, a modelagem e o contrato comportamental, sendo estas implementadas pelo professor. O objetivo destas intervenções mediadas pelos professores é fornecer um ambiente positivo e previsível na sala de aula, conducente à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências sociais (Lopes et al., 2006).

A atenção informal do professor, o feedback e a aprovação devem ser encorajados em todas as interações professor-aluno. O reforço social por si só, ou em conjugação com outras técnicas, influencia e altera o comportamento da maioria dos alunos, desde que aplicados de forma conscienciosa, sincera e consistente (Lopes et al., 2006).

#### 4.1.5. Sistema de créditos

O sistema de créditos é uma técnica de gestão de comportamentos que visa aumentar comportamentos apropriados dos alunos ou diminuir comportamentos inapropriados, através do recurso a “créditos” ou reforços simbólicos (Lopes et al., 2006).

O sistema de créditos pode ser um meio altamente eficaz de modificar o comportamento quando faltam aos alunos a motivação ou os reforços naturais necessários para que o seu desempenho atinja níveis aceitáveis.

Em geral, os créditos são facilmente manuseáveis, podendo ser alterados em função das necessidades dos diversos alunos. Quando emparelhado com os reforços sociais mais naturais, o sistema de créditos pode ser gradualmente retirado e substituído por estes últimos e ainda pela autosatisfação pela exibição de comportamentos adequados socialmente reconhecidos (Lopes et al., 2006).

#### 4.1.6. Modelagem

A modelagem é um procedimento instrumental em que os alunos aprendem ou modificam comportamentos sociais através da observação ou imitação.

Este procedimento é útil no ensino de competências pró-sociais e na reeducação de comportamentos inadequados de alunos. A eficácia deste, depende do valor funcional do comportamento-alvo das características dos modelos, das características dos alunos-alvo, e da eficácia do professor na promoção e reforço dos comportamentos modelados e imitados (Lopes et al., 2006).

### 5. Conflitos

“As emoções são uma parte inextricável das interações e relações sociais. Aprender a estar consciente das próprias emoções, reconhecer os sentimentos dos outros e expressar emoções apropriada e genuinamente, são componentes críticos do ajustamento social precoce” (Ramsey, 1991, citado por Trevisan, 2006)

Jares, assume o conflito “como aquilo que realmente é um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (citado por Spodek, 2010).

Relativamente às crianças e tal como nos diz Rivier (1975), as colisões e os conflitos vão desempenhar na infância um papel fundamental, isto porque são

eles que levam a criança a ter em conta a existência dos companheiros, quebrando o isolamento relativo em que por vezes as crianças se encontram antes de entrar no jardim de infância. Os conflitos, por vezes ocorrem entre as suas brincadeiras o que vai fazer com que tomem gradualmente consciência da personalidade das outras, a contar com os seus interesses, os seus desejos e a sua vontade (citado por Spodek, 2010).

Segundo Palácios e Hidalgo (1995), muitos dos conflitos que surgem entre crianças de idade pré-escolar têm a sua origem na “intenção de obter, manter ou defender um objeto ou atividade desejável” (Palácios & Hidalgo, 1995 citado por Spodek, 2010).

A agressividade é uma das possíveis respostas a que as crianças frequentemente recorrem quando surge uma situação de conflito entre elas. Normalmente, quando se fala em conflitos, associa-se a comportamentos agressivos, isto porque muitas das vezes estes estão associados à frustração e existe a ideia de que a agressão é sempre precedida por sentimentos de frustração e que a frustração é sempre seguida por agressão. Mas tal como nos diz Baldwin (1973), há que salvaguardar a ideia de que nem sempre é assim, isto porque “as crianças podem e realmente aprendem outras respostas à frustração” (por exemplo, aborrecer-se, não voltando resposta) e “além da agressão há fatores (por exemplo a dor) que podem levar à agressão”. Isto significa que a agressão pode ser causada pela frustração, mas nem sempre este princípio se verifica, pois há outras hipóteses que a criança pode seguir sem ser necessariamente agressiva (citado por Spodek, 2010).

A agressividade, tal como nos diz Simões (1990), pode envolver uma componente verbal ou uma componente não-verbal, isto é pode ser-se agressivo utilizando palavras ofensivas, e pode ser-se agressivo utilizando a força para isso (citado por Spodek, 2010).

A assertividade é o oposto da agressividade, e ocorre quando a criança consegue opor-se à situação de conflito, isto é a situações que para elas as intimidam, sem ferir a suscetibilidade do outro.

Este modo de reagir aos conflitos é algo que não nasce com a criança, sendo pois algo que se aprende. Esta aprendizagem irá proporcionar um aumento na autoestima das crianças (Roffey & Reirdan, 2004, citado por Spodek, 2010).

É de extrema importância apoiar estas estratégias de assertividade, para que a criança de forma desinibida consiga enfrentar situações que não a agradam. Deste modo estamos a contribuir para um aumento de uma autoestima por parte das crianças, em todo o caso a assertividade não garante a não ocorrência de conflitos.

## 5.1. Os diferentes tipos de conflitos

Ao considerar o termo conflito temos sempre de ter em conta diversos tipos de conflitos que, segundo McIntyre (2007), podem ser:

- conflitos intrapessoais;
- conflitos interpessoais;
- conflitos organizacionais;
- conflitos interorganizacionais.

Os conflitos intrapessoais são os que surgem no íntimo do indivíduo quando tem necessidade de dar uma só resposta entre duas questões, que se excluem mutuamente. (Fachada, 2003) Dentro deste grupo podemos identificar:

- O conflito atração-atração: surge quando a pessoa se encontra dividida entre duas situações;
- O conflito repulsão-repulsão: surge quando a pessoa está perante duas situações desagradáveis;
- O conflito atração-repulsão: surge quando a pessoa está perante uma situação que possui tanto aspetos positivos como negativos, sendo este último o conflito que ocorre com mais frequência.

Os conflitos interpessoais são “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadores de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (Leme, 2004 citado por Fernandes, 2009).

Os conflitos organizacionais são os conflitos que ocorrem dentro de uma organização, entre indivíduos ou grupos da mesma (Silva, 2003 citado por Fernandes, 2009).

Os conflitos interorganizacionais são os conflitos que surgem entre organizações ou grupos (Silva, 2003 citado por Fernandes, 2009).

A forma de agir perante o conflito varia de pessoa para pessoa e, de acordo, com a estratégia adotada, existem quatro resultados possíveis: uma parte ganha, outra perde; o rival é que ganha, e a outra parte perde; chega-se a um compromisso e ambas as partes perdem até certo ponto para ganhar noutros; ambas as partes procuram uma solução em que cada parte acaba por ganhar (Caetano & Vela, 2002; Rahim 1991, citado por Fernandes, 2009).

## 5.2. Fatores que desencadeiam os Conflitos

Segundo Jares (2002) podemos enquadrar a origem dos conflitos na instituição escolar em quatro categorias:

- A. «Ideológico – científicas: Opções pedagógicas diferentes. Opções ideológicas (definição de escola) diferentes. Opções organizativas diferentes. Tipo de cultura ou culturas escolares que convivem na escola;
- B. Relacionadas com o poder: Controlo da organização. Promoção profissional. Acesso aos recursos. Tomada de decisões;
- C. Relacionadas com a estrutura: Ambiguidade de metas e funções. Celularismo (corporativismo). Debilidade organizativa. Contextos e variáveis organizativas;
- D. Relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal: Autoestima /afirmação. Segurança. Insatisfação laboral. Comunicação deficiente e/ou desigual» (citado por Amado & Estrela, 2007).

## 5.3 . Técnicas de Resolução de conflitos

Os agentes educativos devem ser sensíveis a cada situação e devem atuar de modo a resolver os conflitos, estimulando a cooperação e promovendo valores cívicos e pró-sociais. «Esta formação, centrada nas problemáticas da escola e “orientada por princípios de prevenção”, deve incorporar as experiências de todos e cada um, criar instrumentos conceptuais que permitam a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, ser capaz de observar e problematizar as suas práticas e as consequências delas, ter um olhar crítico que lhe dê uma visão correta do jogo de forças que tem lugar no interior da instituição e dos condicionalismos da ação coletiva.” (Amado & Estrela, 2007).

Os programas de resolução de conflitos no pré-escolar acontecem de uma forma “espontânea” em função dos acontecimentos ocorridos na sala. Muitas vezes, os conflitos interpessoais surgem em atividades que se inspiram nas rotinas normais de uma sala do pré-escolar.

“Consideramos que a organização do ambiente físico da sala de atividades, com áreas bem diferenciadas, com material adequado a cada área e à faixa etária das crianças, possibilita que estas se integrem no espaço, nos jogos e nas brincadeiras sem necessitarem de lutar pelos espaços ou materiais; a estruturação de uma rotina diária consistente, em que os momentos se repetem todos os dias possibilitando que a criança faça escolhas, permite

diminuir a ansiedade e a insegurança; o papel do apoio do adulto que clarifica as normas, as regras, que intervém quando é necessário, que procura conhecer e respeitar cada criança, como ser único e individual, possibilitando a aprendizagem pela observação” (Lino, 2001 citado por Fernandes, 2009).

Relativamente, às estratégias de resolução de conflitos e segundo Graves, Strubank (1991, citado por Oliveira Formosinho, p.85) os educadores devem:

- a. «intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou que ponha em perigo a segurança da criança;
- b. usar linguagem verbal para identificar os sentimentos e as preocupações das crianças;
- c. pedir às crianças que expressem por palavras os seus desejos;
- d. pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema;
- e. dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de concretizar;
- f. evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- g. quando se depara um comportamento que é inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças;
- h. antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-las sem o apoio do adulto».

Segundo Costa (s.d.), a mediação enquanto técnica de gestão de conflitos promove a aprendizagem individual e coletiva no que diz respeito “à comunicação, à cooperação, à responsabilização, ao respeito e à compreensão das necessidades e interesses próprios e do outro.”

Tendo em conta DeVries e Zan (1998, p. 92), os educadores devem reagir do seguinte modo a situações de conflito:

- “1. Assuma a responsabilidade pela segurança física das crianças
2. Use métodos não-verbais para acalmar as crianças
3. Reconheça/aceite/valide os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos
4. Ajude as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que as outras têm a dizer
5. Esclareça e declare o problema
6. Dê uma oportunidade para que as crianças sugiram soluções
7. Proponha soluções quando as crianças não têm ideias
8. Enalteça o valor do acordo mútuo e ofereça oportunidade para que as

crianças rejeitem soluções propostas

9. Ensine procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária

10. Quando ambas as crianças perdem o interesse em um conflito abandone-o

11. Ajude as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito

12. Dê oportunidades para a compensação, se apropriado

13. Ajude as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não as force a serem falsas

14. Encoraje as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas.

Hohman e Weikart (1995, pp. 617, 618), também referem alguns passos que se podem utilizar na resolução de conflitos, adaptados da literatura de Crary, 1984; Hopkins e Winters, 1990; Prutzman, Stern, Burger, e Bodenhamer, 1988; e Wickert, 1989. Estes são:

1º Passo: aborde a situação com calma

2º Passo: reconheça os sentimentos das crianças e recolha informação

3º Passo: defina o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem

4º Passo: peça ideias e soluções

5º Passo: repita a(s) solução(ões) proposta(s) e peça às crianças que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática

6º Passo: encoraje as crianças a levarem à prática as suas decisões

7º Passo: esteja preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos.

Segundo Johnson e Jonhson, referido em Nascimento (2003, p.203), as crianças podem usar um ou mais dos seguintes procedimentos para resolver os seus conflitos:

- Pedido ao professor para que intervenha;

- Tentativa para vencer a situação conflituosa forçando a outra parte a abdicar da sua posição (o que tende a fazer escalar o conflito);

- Abandono da situação e distanciamento em relação ao interlocutor deixando o conflito por resolver ou em situação de impasse.

## **II B. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

### 6. Metodologia

#### 6.1. Participantes

Os participantes do nosso estudo foram as crianças de um sala do Jardim de Infância de Vildemoinhos, 25 crianças, e 2 educadoras do mesmo jardim.

O Jardim de Vildemoinhos, onde foi realizado o estudo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marzovelos e era constituído por 4 salas em que, cada uma destas, tinha uma educadora e uma assistente operacional.

A escolha deste Jardim de Infância deve-se ao facto de ter sido no mesmo que se realizaram as práticas integradas na unidade curricular PES III.

#### 6.2. Recolha e instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos com recurso a registo de observação de conflitos do grupo de crianças durante toda a prática e, no final das práticas, entrevistas por inquéritos a 2 das educadoras do Jardim de Infância onde se conseguiu perceber como são vistos os conflitos nas suas salas e quais as estratégias utilizadas pelas mesmas.

Estando como Educadora Estagiária numa dessas salas do Jardim de Infância pude observar algumas resoluções de conflitos utilizadas, se utilizadas, e fazer o registo das mesmas, para verificar qual a ação da educadora na resolução dos mesmos e quais as estratégias que as crianças autonomamente utilizaram, se necessitaram do apoio do adulto para os resolver ou se sozinhas conseguiram contornar o problema.

#### 6.3. Análise de dados

Foram analisados os dados registados, tanto com recurso à observação como com recurso às entrevistas por inquérito. Os mesmos foram dispostos em quadro para se tornar mais fácil a sua apreensão e a sua análise.

### 6.3.1. Apresentação e discussão dos dados

#### 6.3.1.2. Análise dos registos de observação

Os conflitos observados envolveram 25 crianças, da sala do Jardim onde se realizaram as práticas de ensino, em grupos de dois, três ou mais participantes. O número de participações de cada criança nos episódios de conflito não foi uniforme. Das vinte e cinco crianças, onze com três anos, quatro com quatro anos e dez com cinco anos, nove são meninos e dezasseis meninas, nem todas participavam da mesma forma em conflitos.

Através das tabelas de observação (anexo 31 presente no cd anexo na capa do relatório) foi possível perceber que, no geral, todas as crianças se envolviam em conflitos diariamente, umas mais que outras, mas todas se envolviam em algum conflito. Os conflitos verificaram-se mais no género feminino do que no masculino, talvez por ser o grupo maioritário (16 meninas), mas mesmo assim também se verificaram alguns conflitos em que os dois géneros estavam presentes, estes últimos conflitos eram mais frequentes do que apenas conflitos em que se envolvesse apenas um género. A frequência dos conflitos também variava na faixa etária, o grupo de três anos envolvia-se com mais regularidade que os restantes.

Em termos de locais, os conflitos eram propícios em todos os locais, quer na sala quer fora dela, no recreio. Existiam conflitos nas mesas, ou por falta de espaço, ou por um querer um jogo e outro querer outro; na casinha das bonecas, devido a ser uma zona de jogo dramático e que cada criança tentava criar o seu próprio jogo dramático, concordando poucas vezes com as restantes; na zona de grande grupo, onde se faziam jogos de construções, a garagem, etc., existiam mais conflitos na escolha do jogo, de quem poderia fazer parte dele e qual o papel de cada um dentro desse jogo; na área do computador raramente se verificaram conflitos, apenas para decidir quem era o primeiro e o que fazer no computador; por último, o único sítio onde durante todas as observações nunca verifiquei a existência de um conflito foi na área da leitura/biblioteca, onde as crianças respeitavam sempre a escolha do livro da outra e “liam” em conjunto a história e apreciavam as imagens do livro.

Para além do espaço, outro fator que, sem dúvida alguma, influenciava a existência ou não de conflitos, era o facto de as crianças estarem em atividade dirigida pela educadora ou numa atividade autodirigida. Nas atividades dirigidas, a percentagem de conflitos era praticamente nula; por ser preparada pelo adulto não dava tanto o espaço para que as interações que despoletam os conflitos

apareçam, ao contrário das atividades autodirigidas, que são decididas pelas crianças e por isso as reações e todo o envolver nas atividades são autênticas, provocando alguns conflitos durante as mesmas.

Verificou-se também que o tipo de brincadeira e os brinquedos usados ajudam à existência ou não de conflitos. Quando os brinquedos são pensados para apenas uma criança usar e quando estas o tentam partilhar acaba sempre por surgir um conflito. Nota-se menos em jogos de mesa, que são destinados a mais que uma criança, onde mesmo que tivessem um número a mais de crianças estas conseguiam resolver facilmente o problema e nem se chegava ao conflito. Quando eram jogos mais individuais como enfiamentos, construções com blocos, etc., inevitavelmente tínhamos um conflito e sempre devido ao material.

Nas brincadeiras percebia-se que se fosse uma atividade de mesa raramente se presenciava um conflito, mas quando eram mais atividades dramáticas e motoras, fosse dentro da sala ou fora da sala, existia sempre um conflito, por várias razões, muitas vezes também devido ao material, outras pelo excesso ou falta de crianças para o jogo em questão, a finalidade de cada um no jogo, etc.

Por fim, a resolução dos conflitos era na maior parte das vezes remetida para o adulto, ou por iniciativa das crianças ou por iniciativa do próprio adulto. Foram poucos os conflitos em que as crianças conseguiram resolver por elas próprias. Foi apenas no grupo de cinco anos que se verificou uma maior autonomia na resolução de conflitos que, apesar de a regra ser sentar a criança que agia mal para que esta pensasse no seu erro, utilizava mais negociação e tentava perceber exatamente o que se tinha passado e como poderia resolver.

Tenho consciência de que as descrições feitas deveriam ser em maior número, para se obterem conclusões mais exatas, uma vez que deveriam representar pelo menos metade dos conflitos registados, mas tal não foi possível devido, tal como referi anteriormente, ao tempo que estas descrições demoram a realizar e o meu trabalho enquanto estagiária, estando por vezes ocupada a realizar outras tarefas, as quais não poderia deixar para ir fazer a descrição.

#### 6.3.1.2. Análise dos inquéritos por entrevista às educadoras

Os inquéritos por entrevista foram realizados apenas a duas educadoras, pertencentes ao jardim de infância onde realizámos as práticas de ensino. Para tal, construímos um guião de entrevista (anexo 32), o qual dividimos em três blocos: Legitimação da entrevista de forma a motivar o entrevistado para a importância de que se reveste a sua colaboração e garantir o anonimato;

Relações com os pares para recolher elementos sobre as interações das crianças e a influência que os amigos exercem sobre as mesmas; e conflitos, onde recolhemos informações desde o que são os conflitos até à resolução dos mesmos.

Em termos de relações com os pares, ambas as educadoras referem que no geral são muito boas, tirando no início do ano quando chegam novas crianças ao grupo e estas ainda não estão habituadas ao ambiente. Referiram também que as crianças têm tendência a escolher sempre os mesmos pares para brincar, tendo preferência por crianças da mesma idade e do mesmo género, existindo porém algumas exceções, por exemplo crianças mais populares que sejam escolhidas por todos para brincar.

Nas competências sociais, ambas consideraram importantes para o ambiente e relação entre o grupo, mas discordaram na forma como estas poderiam ser abordadas em situações planeadas pelo adulto. Apesar de concordarem que algumas competências se desenvolviam naturalmente através das relações entre as crianças, as educadoras afirmaram que também as “ensinam” durante as suas atividades, porém uma educadora referiu que fazia atividades propositadas considerando a área de Formação Pessoal e Social muito importante, enquanto a outra educadora referiu que não fazia atividades propositadamente para desenvolver as competências sociais, mas que sempre que surgia oportunidade em algum conteúdo, aproveitava para as trabalhar.

As educadoras apresentaram várias ideias do que na sua opinião é um conflito, referiram que um conflito ocorre entre duas ou mais crianças, que há ocorrência de conflitos devido a um confronto entre os intervenientes do problema, que um conflito ocorre devido à divergência de ideias ou opiniões sobre determinados assuntos, como por exemplo na escolha de quem desempenha que papel num jogo dramático. Ambas referiram que os conflitos ocorrem com muita frequência na sua sala, mas referiram que os mesmos são naturais no desenvolvimento das crianças, mostrando assim que a existência dos mesmos não é vista como um problema na sala e sim como um crescimento a nível social e pessoal por parte da criança como indivíduo e do grupo como um micro sociedade.

Pude então constatar através das respostas analisadas, que se faz referência ao diálogo para resolver os conflitos. Nestes casos, as educadoras confessaram que normalmente tomam as decisões de como resolver os conflitos pelas crianças, mas consideraram que deveriam deixar as crianças resolver. Uma das educadoras chegou a referir que a sua forma de resolução de conflitos vai alterando à medida que o ano letivo avança, no início toma mais controlo nas situações e depois vai sendo mais mediadora, chegando ao ponto de deixar as

crianças resolver por si os conflitos.

Pude ainda verificar que também se apela aos afetos e ainda numa das respostas também se refere que se apela aos valores morais.

## 7. Conclusão

Pode-se concluir dos resultados que o grupo ser heterogéneo ou não tem muita importância na forma como as crianças interagem e entram em conflito bem como o facto de ser atividade autodirigida ou não e o próprio espaço influenciam também a existência ou não de conflito.

Nas brincadeiras autodirigidas dentro e fora da sala mostraram-se estar mais relacionadas com a existência de conflito. Embora dentro da sala fossem brincadeiras de jogo dramático ou de construção, não se mostravam tão ligadas ao conflito como as brincadeiras de qualquer carácter as crianças realizavam no exterior/recreio. Nos jogos dramáticos, as negociações que se realizam entre as crianças são seguidas de conflitos, resultantes destas mesmas negociações, pois é necessário que todos entrem em acordo quanto ao significado da brincadeira, como foi também referido por ambas as educadoras.

Isto porque na sala, geralmente a maior parte das atividades eram desenvolvidas com algum tipo de orientação, e mesmo que não o fossem, a educadora ou a assistente operacional estavam sempre presentes na sala, o que fazia com que os conflitos, apesar de acontecerem, fossem mais controlados e melhor resolvidos do que no recreio, onde as atividades são menos dirigidas e as crianças têm maior autonomia para conduzir suas interações. A relação entre o recreio e os conflitos pode ser explicada pelo facto de que o recreio é propício às atividades que usam a motricidade ampla das crianças, como correr, pular, andar de balanço, etc., de modo que os conflitos que aqui apareceram estiveram ligados a este tipo de brincadeira, e também ao carácter das brincadeiras neste espaço ser mais ou menos dirigido. Onde há menos interferência da professora é onde as crianças têm maior autonomia para negociarem a sua participação nos grupos.

Compreender a dinâmica dos conflitos entre as crianças é fundamental para compreender as suas relações e também para o seu desenvolvimento. Além disto, entendendo como surgem os conflitos e quais os fatores relacionados com os mesmos, melhorará o modo como organizamos o meio educativo, de forma a otimizar as condições para que as crianças se desenvolvam plenamente, tentar evitar o conflito mas mantê-lo, pois como vimos, este é natural no desenvolvimento das crianças e ajuda-as a desenvolver competências sociais.

## **Conclusão geral**

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.17). A importância desta está clara no princípio geral enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que estabelece que “ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Tendo em conta este princípio, podemos perceber que a educação pré-escolar é sem dúvida importante para as crianças, bem como para a sociedade, pois o trabalho do educador será sempre desenvolvido para favorecer a criança a todos os seus níveis, ou seja, um desenvolvimento equilibrado e também para que mais tarde esta se insira na sociedade.

Assim, para que o princípio geral enunciado na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar seja bem desenvolvido por parte do educador, é necessário que este perceba as especificidades da educação pré-escolar.

Nesta primeira etapa da educação, a criança aprende a aprender e para isso o educador tem que adotar uma pedagogia organizada mas com caráter lúdico, partindo dos conhecimentos das crianças, de modo a criar condições para o sucesso e aprendizagem de todas as crianças, respeitando as suas características individuais e, como foi acima referido, favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, ou seja, promover a autoestima e competências que permitam a cada criança reconhecer as suas possibilidades e progressos (Ministério da Educação, 1997, p. 17-19).

Para isso o educador deve orientar-se pelos documentos orientadores (Orientações Curriculares para a Educação de Infância, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, entre outros) e também nos respetivos projetos educativos de agrupamento e de turma.

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, ou seja, ter conhecimento sobre cada criança, ser capaz de fazer diferenciação pedagógica e ter bases para o planeamento e a avaliação; planejar, consiste em promover

aprendizagens significativas e diversificadas, refletir sobre as nossas intenções educativas, conseguir articular as áreas de conteúdo e possibilitar a participação das crianças no processo de planeamento; agir sendo capaz de concretizar da ação tirando partido de situações imprevistas; avaliar, tomando consciência da nossa própria ação e avaliar com as crianças; comunicar, partilha com a equipa e com os pais permitindo assim o melhor conhecimento da criança e dos contextos que a influenciam; e articular com o 1.º Ciclo para facilitar o trabalho com a criança (Ministério da Educação, 1997, p. 25-28).

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas e relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, envolvendo as crianças em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade.

Ao planear, seja anualmente, a médio prazo ou diariamente, o educador tem que ter em conta quatro questões básicas: o que deve ser aprendido, quando deve ser aprendido, como será melhor aprendido e como sei se o plano foi bem-sucedido (Katz, 2005). Ou seja, o educador deve definir uma estratégia de ensino de acordo com o seu grupo e os conteúdos a abordar e não pensar primeiro em atividades que gostaria de realizar e só de seguida pensar na estratégia e nos conteúdos que pode aplicar naquelas atividades. Segundo Roldão (2009) “planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida (...)”.

De modo a promover aprendizagens a todos os níveis, o educador deve ter em conta as diversas áreas de conteúdo e respetivas metas de aprendizagem para planear o que vai ensinar e como vai ensinar, mas antes tem de ter em conta a organização do ambiente educativo que é muito importante para as aprendizagens da criança, ou seja, como organiza o tempo, o espaço, o grupo.

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Ministério da Educação, 1997, p.40) Assim, em relação à organização do tempo o educador pode planear uma rotina que, apesar de ser intencionalmente planeada por este

é conhecida pelas crianças, um tempo simultaneamente estruturado e flexível de modo a que estas saibam o que fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão, podendo esta sofrer modificações de acordo com propostas das crianças (Ministério da Educação, 1997, p.40).

“Ainda que a rotina divida o dia em blocos de tempos identificáveis e destinados a tipos específicos de atividades, não dita os pormenores que as crianças farão durante cada período de atividade. (...) Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam” (Hohmann e Weikart, 2009, p.224).

Enquanto as áreas de interesse oferecem um contexto físico para aprendizagem ativa, a rotina diária fornece um enquadramento operacional para por em movimento essa aprendizagem através da ação (Hohmann e Weikart, 2009, p.227).

Como apoio à rotina existiram na sala referências temporais, como por exemplo, os instrumentos de regulação, o quadro de presenças, o calendário, etc.

Em relação ao espaço do ambiente educativo podemos dizer que, “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Assim, é importante definir as áreas de interesse como uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças (Hohmann e Weikart, 2009, p.165).

Por último, em relação à organização do grupo, é importante referir que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora de desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou de dificuldades colocadas por uma tarefa comum (Ministério da Educação, 1997, p. 35), para que esse confronto favoreça a aprendizagem os grupos devem ser heterogéneos, para além da formação em pares ou pequenos grupos deverá também existir situações de grande grupo e individuais.

A organização do grupo destas formas fará com que o educador/professor esteja a “favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e

aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, p. 35/ 36).

Para promover um bom ambiente educativo é necessário a existência de normas, regras e técnicas de resolução de conflito, as quais deverão ser elaboradas com as crianças, bem como todos os quadros e tarefas da sala. O desempenho das tarefas pelas crianças, a descrição, a responsabilidade tanto em pares/individual/grupo, a frequência com que são feitas, a rotatividade e a seleção das mesmas estará a cargo, não só da educadora/professora, mas essencialmente das crianças. É indispensável que as crianças participem no planeamento das tarefas e na avaliação das mesmas.

É importante também o educador/professor estabelecer uma relação com os pais, pois “As relações com os pais podem revestir várias formas e níveis. Importa distinguir a relação que se estabelece com cada família – que decorre do facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança – da relação organizacional que implica coletivamente os pais” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

“O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada” (Ministério da Educação, 1997, p. 46).

Por último, o educador/professor deve também ter em conta que “A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1), pois assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1) Para isso, devem ser usadas técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, socorrendo-se de registos de autoavaliação e de fotografias, de portefólios construídos pelas crianças, de questionários aos pais e a parceiros educativos e de reuniões com os mesmos, e da Escala de Envolvimento da Criança e da COR (Registo de Observação da Criança), que constituem instrumentos de suporte importantes, permitindo o rigor necessário para a monitorização da avaliação e do desenvolvimento.

Por último, e depois de percebermos um pouco a especificidade da educação pré-escolar e do desempenho que o educador tem que ter dentro

dessa especificidade, penso que como futura educadora pretendo seguir os pontos acima descritos de modo a promover aprendizagens nas minhas crianças e, acima de tudo, promover um desenvolvimento equilibrado, de modo a que todas as crianças se sintam em família dentro do grupo e capazes de fazer e propor atividades.

Assim, como futura educadora, pretendo sobretudo desenvolver estratégias, nas quais posteriormente serão enquadradas as atividades, de modo a conseguir realmente trabalhar as metas e conteúdos pretendidos, percebendo os tempos que tenho que despender para essa estratégia, se é realmente relevante para as crianças, etc.

Queria sobretudo, com o meu grupo de crianças, poder trabalhar através de projetos, de preferência sugeridos pelas crianças ou suscitados pela curiosidade das mesmas. Espero, quando tiver o meu grupo de crianças, conseguir no início do ano letivo proporcionar às crianças aprendizagens fundamentalmente na área da Formação Pessoal e Social, de modo a que estas se sintam um grupo e capazes, gerar um clima de apoio tanto entre eles como com os adultos da sala, para que depois consigam eles próprios, em grande grupo ou em grupos mais pequenos, sugerir coisas novas para aprender. Quero sobretudo não deixar que percam a sua curiosidade natural de criança e, aproveitar essa curiosidade como um impulso para o início de cada projeto.

Com a realização deste relatório final de estágio, percebemos a importância de todo o conjunto de trabalhos realizados ao longo de toda a nossa formação e das práticas que nos possibilitaram o contacto com contextos diferentes e com cooperantes com metodologias diferentes. Ajudando-nos assim a perceber como era ser um profissional de educação e tudo o que está relacionado com o trabalho do mesmo.

Na preparação da aula aprendemos a formular competências/objetivos com clareza, em harmonia com os programas e com o documento oficial das competências, a turma e a escola/agrupamento. O material construído por nós era revelador de criatividade e inovação, sendo elaborado/selecionado criteriosamente, havendo também uma correta articulação das atividades com as competências e com os objetivos.

Na concretização da aula, estabelecemos sempre uma boa relação com todos os alunos, individualizando o ensino para os alunos com dificuldades, sendo que houve uma movimentação na sala, integrando-se e apresentando expressão corporal adequada e indo espontaneamente ao encontro das necessidades individuais dos alunos. A comunicação utilizada foi reveladora de uma linguagem sempre apropriada e sem erros científicos. Apresentámos os materiais, mobilizando-os de uma forma criativa, otimizando a sua exploração, o

que se revelou na motivação, interesse e entusiasmo dos alunos. Utilizamos conhecimentos científicos que se revelaram apropriados e com conhecimento e domínio dos mesmos. Relacionamos sempre os temas entre si, de uma forma apropriada, oportuna e eficaz, selecionando e usando criteriosamente os conhecimentos didáticos. Utilizamos oportunamente instrumentos de avaliação bem selecionados e aproveitando a informação colhida para reajustar na prática, resultando em objetivos atingidos e consolidados.

No decorrer da dinamização existiram situações imprevistas às quais reagimos de uma forma positiva, superando-as e transformando-as em situações de aprendizagens.

Quando existiram momentos que não estavam previstos, na sua maioria consistiram em pedidos da cooperante para a apoiar em algumas tarefas

Na análise aos dados recolhidos através da observação de conflitos no contexto das práticas de ensino e através dos inquéritos por entrevistas feitos a duas educadoras do mesmo jardim onde foram efetuadas as práticas de ensino, percebemos como resultam os conflitos e quais os principais fatores do seu aparecimento, e também que compreender a dinâmica dos conflitos entre as crianças é fundamental para compreender as suas relações e também para o seu desenvolvimento.

## BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. & ESTRELA, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – Compreender e Prevenir. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra – Santos & M.F.F. Gaspar, (Org.). *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Tempos* (pp.334-363). Coimbra: Almedina.
- DeVRies, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil. O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fachada, M. O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais*. 1º Vol. Lisboa: Edições Rumo.
- Fernandes, D. (2009). CONFLITOS INTERPESSOAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA - A representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lina, D. (1996). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (Trad. I. Alves). Lisboa: Texto Editora
- Hohman, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a criança* (2ª edição) (Trad. H. Araújo & L. Neto). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Katz, L.G. (2005). *Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância*. Porto
- Lopes, João A. et al. (2006). *Competências Sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Mcintyre, S. E. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2, (XXV): 295-305.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997, Dezembro) - Decreto-Lei nº 379/97
- Ministério da Educação (2001, Janeiro) – Reorganização do desenho Curricular - Decreto-Lei nº 6/2001
- Ministério da Educação (2007, Fevereiro) - Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar - Decreto-Lei 43/2007
- Ministério da educação. (2001, agosto). Decreto-Lei Nº 241/2001 - Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1º ciclo.

- Ministério da Educação. (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011).
- Nascimento, I. (2003). “A dimensão interpessoal do conflito na escola.” In Costa, M.E. (Coord.) *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, Gabriela & Laevers, F. (2004). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Lisboa: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rubin, Zick (1982). *As amizades das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Spodek, Bernard (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trevisan, Gabriela (2006). *Afetos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Vasconcelos, Catarina (2006). *Entre as Redes Casuais e as Raízes Profundas...– Interações e Amizade na Infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. et al. Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Texto Editores