



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos:
Estratégias de Intervenção**

Sónia Martins, nº 20310

**Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora:

Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora/Orientadora:

Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[fevereiro, 2023]

Odivelas

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção



Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos:
Estratégias de Intervenção

Sónia Martins, nº 20310

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Orientadora:

Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora/Orientadora:

Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[fevereiro, 2023]

Odivelas

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível graças a uma corrente de apoio e companheirismo por parte de algumas pessoas que contribuíram, significativamente, para a minha formação enquanto pessoa e profissional de educação. A cada uma dessas pessoas agradeço por fazerem parte deste processo de crescimento e de luta pelos meus sonhos, pelo apoio e energia que me transmitiram, em particular nesta fase da minha vida.

Em primeiro lugar, à minha família, em especial, ao meu marido, que assumiu o leme do barco, apoiando as minhas filhas e assegurando as tarefas inerentes ao funcionamento do lar; o companheirismo, o amor, a ajuda, a paciência e o carinho. Às minhas filhas pelo amor que me deram e pela dedicação em todas as etapas da minha vida, as boas e as menos boas; elas que têm sido os meus pilares, uma vez que tudo o que sou e o que conquistei, até ao momento, foi graças ao seu apoio, motivação, dedicação e amor incondicional.

Agradeço, igualmente, a algumas amigas por estarem sempre ao meu lado. Aquelas que, independentemente da distância ou do tempo, se mantêm fiéis e estão sempre a torcer por mim.

Sou grata à educadora Alexandra e à professora Nídia Jesus por representarem, para mim, uma referência e pelo tanto que com elas aprendi a ser e a fazer. No geral, um agradecimento também a todos os que fazem parte da direção da escola Alice Viera, que tão bem me receberam, por serem uma fonte de energia e alegria, e com os quais fui muito feliz e cresci imenso. Agradeço a todas as crianças que cruzaram o meu caminho, pelo tanto que me ensinaram e pela oportunidade que me concederam de contribuir para o seu desenvolvimento e por colorirem a minha vida em tons de brincadeiras e afetos.

Não poderei deixar de agradecer à professora Paula Farinho que, enquanto docente de Prática de Ensino Supervisionada IV, nos transmitiu mais do que saberes e competências, o seu exemplo e experiência. Não menos importante, deixo uma palavra de gratidão à docente Débora Pinto, que sempre se prontificou a esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo ao longo de todo este processo, sem esquecer a componente emocional nele envolvida.

Por fim, mas que ocupa um lugar de maior destaque, dedico toda esta conquista e outras a uma grande mulher que me criou e me fez tornar a pessoa que sou hoje, a minha querida Avó Emília. Usou sempre palavras de força e de motivação, quando pensei em desistir e que,

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

embora neste momento já não esteja presente fisicamente, foi o meu suporte e o meu incentivo nos momentos mais frágeis, por me ensinar a não adiar os meus sonhos.

Sou grata à vida por me permitir lutar pelo meu sonho de ser educadora de infância/ professora e por colocar na minha vida pessoas especiais que me fazem querer ser melhor pessoa e profissional.

Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir!

Augusto Cury

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Resumo

A presente investigação teve como objetivo entender como é possível fomentar a cooperação, entreajuda, autonomia, autorregulação, bem como explicitar de que forma as aprendizagens cooperativas contribuem para a melhoria da resolução de conflitos no desenvolvimento pessoal de cada criança e na sua interação social futura.

Neste sentido, sob a nossa orientação, envolvemos os grupos (EPE e 1.º CEB) em várias tarefas e desafios, de forma a permitir alcançar conhecimentos cruciais para o seu crescimento. Desta forma, trabalhando as áreas de conteúdo implícitas nas diferentes atividades implementadas na investigação, ainda que partindo sempre da cidadania e da sua Formação Pessoal e Social, foi possível observar de que forma as crianças se relacionam consigo próprias e com os outros.

Surge, assim, a presente questão de investigação “Que impacto têm as dinâmicas de grupo na resolução de conflitos?”, a qual emerge da necessidade que o grupo de vinte e uma crianças do ensino pré-escolar (EPE) e o grupo de vinte cinco alunos do 1.º CEB demonstraram.

Posto isto, ao longo da investigação, procuramos analisar de que forma as dinâmicas de grupo e as estratégias de intervenção contribuem para a resolução de conflitos.

Com esta investigação pretendemos também perceber qual o impacto desta temática no que refere ao trabalho colaborativo nas aprendizagens de cada criança, de que forma é que as dinâmicas de grupo e as aprendizagens colaborativas possibilitam a articulação com as áreas de conteúdo e as componentes curriculares e qual o seu impacto no desenvolvimento de novas atitudes.

De forma sucinta, poderemos acrescentar que, após intervenções feitas no sentido da resolução de conflitos, foi possível verificar que houve alteração significativa na postura dos alunos/crianças por forma a ultrapassarem tais obstáculos.

Palavras-chave: Alunos; Dinâmicas de grupo; Estratégias; Pré-Escolar, 1.º CEB.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Abstract

The present investigation aimed to understand how it is possible to foster the cooperation, mutual help, autonomy and self-regulation, as well as explain how the cooperative learnings contribute to a better conflict resolution in personal development of each child and their future social interaction.

In this sense, under our guidance, we evolved the groups (EPE and 1st Cycle) in various tasks and challenges, in order to achieve crucial knowledge for their development. This way, working the content areas implicit in the different activities implemented in the investigation, although always starting from citizenship and Personal and Social Formation, it was possible to observe in what way children relate with themselves and with others.

Thus, the present question arises,” What impact the group dynamics have on conflict resolution?”, which emerges from the needs demonstrated by the twenty-one pree-schoolers (EPE) and the twenty five student group of the 1st Cycle.

This said, in line with the investigation, we seek to analyse in which ways the group dynamics and the intervention strategies contribute to the conflict resolution.

With this investigation we also seek to understand the impact caused by this theme referring to the collaborative work in each child’s learnings. Whereas, with the present investigation, we seek to understand in what ways the group dynamics and collaborative learnings enable articulation with content areas and curricular components and what is their impact on the development of new attitudes in children.

Summarizing, we can cast that, after the interventions towards conflict resolution, it was possible to verify that a significant change was visible, in the students/children attitudes in order to overcome such obstacles.

Key words: Students; Group dynamics; Strategies; Pree-schooler; 1st Cycle

Abreviaturas

1ºCEB - 1ºCiclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ECERS-R – Early Childhood Environment Rating Scale - Revised

EC – Educadora Cooperante

PC – Professora Cooperante

Índice

Índice De Quadros.....	XIII
Índice De Figuras.....	XIII
Índice De Gráficos	XIII
Índice De Apêndices	XIII
Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Enquadramento Teórico	3
2.1. Dinâmicas pedagógicas e literatura associada a conflitos interpessoais	3
2.1.1. <i>Competência socioemocional na infância.</i>	4
2.1.2. <i>A escola e o papel do educador/professor na aquisição de competências socioemocionais.</i>	6
2.1.3. <i>Desafios e Estratégias para a Resolução de Conflitos.</i>	8
2.2. O Desenvolvimento social e a aprendizagem cooperativa na resolução de conflitos ..	11
2.2.1. <i>A aprendizagem cooperativa.</i>	13
2.2.2. <i>Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.</i>	13
Capítulo 3. Metodologia.....	17
3.1. Opções metodológicas.....	17
3.1.1. <i>Paradigma participativo.</i>	17
3.1.2. <i>Investigação sobre a própria prática.</i>	18
3.1.3. <i>Professor reflexivo.</i>	19
3.1.4. <i>Ética na investigação.</i>	20
3.2. Plano de investigação	21
3.2.1. <i>Desenho do plano de investigação.</i>	21
3.2.2. <i>Descrição do plano de investigação.</i>	21
3.2.3. <i>Questões e objetivos de investigação nos contextos de pré-escolar e do 1.º CEB.</i>	22
3.3. Caracterização dos Contextos Educacionais	23
3.3.1. <i>Percurso desenvolvido.</i>	23
3.3.2. <i>Caracterização do contexto de pré-escolar.</i>	24
3.3.2.1. <i>Instituição.</i>	24
3.3.2.2. <i>Equipa educativa.</i>	24
3.3.2.3. <i>Caracterização do grupo.</i>	25

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.3.2.4. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo.	26
.....	28
3.3.3. Caracterização do Contexto do 1.º ciclo do ensino básico.	28
3.3.3.1. Instituição.	28
3.3.3.2. Caracterização do grupo.	28
3.3.3.3. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo.	29
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.	33
3.5. Plano de Ação.	33
3.5.1. Calendarização do plano de ação na educação pré-escolar.	33
3.5.1.1. Apresentação teia do plano de ação em educação pré-escolar.	37
3.5.2. Calendarização do plano de ação no 1.º ciclo do ensino básico.	38
3.5.2.1. Apresentação teia do plano de ação no 1.º ciclo do ensino básico.	40
Capítulo 4. Apresentação, Análise E Discussão De Resultados.	41
4.1. Apresentação e análise de resultados em Educação Pré-Escolar	41
4.1.1. Descrição e análise das atividades implementadas.	41
4.1.2. Discussão dos resultados em educação pré-escolar.	47
4.2. Apresentação e análise de resultados no 1.º CEB	48
4.2.1. Descrição e análise das atividades implementadas.	48
4.2.2. Discussão dos resultados no 1ºCEB.	59
4.3. A triangulação de resultados do EPE e 1ºCEB	60
Capítulo 5. Conclusão	67
5.1. Implicações da investigação para a prática profissional futura	68
Referências	70

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Índice de quadros

Quadro 1- Desenho do Plano de Investigação.....	20
Quadro 2 - Horário escolar	31
Quadro 3 – Conceções dos alunos no plano de intervenção no EPE	64
Quadro 4 – Conceções dos alunos no plano de intervenção no 1.º CEB	65

Índice de figuras

Figura 1 - Organização da sala do contexto de Educação Pré-Escolar.	27
Figura 2 - Planta da Sala do contexto de 1.º CEB	29
Figura 3 - Teia da intervenção em Educação Pré-Escolar.....	36
Figura 4 - Teia da intervenção no 1.º CEB.....	39
Figura 5 - Realização da atividade "Brincar com as sílabas"	42
Figura 6 - Realização da atividade "O nó do meu sapato"	43
Figura 7 - Realização da atividade "Os bancos de jardim"	45
Figura 8 - Realização da atividade "A sementeira"	47
Figura 9 - Realização da atividade “Brincar com as sílabas”.....	49
Figura 10 - Realização da atividade “A Germinação”.	53
Figura 11 - Realização da atividade "O nó do meu sapato"	103
Figura 12 - Realização da atividade "Os bancos da amizade".	59

Índice de Gráficos

Gráfico 1A e 1B - Comparação da resposta à entrevista e ao inquérito por questionário em EPE e 1.º CEB	62
Gráfico 2A e 2B - Comparação da resposta à entrevista e ao inquérito por questionário em EPE e 1.º CEB	63
Gráfico 3A e 3B - Comparação da resposta à entrevista e ao inquérito por questionário em EPE e 1.º CEB	63

Índice de apêndices

Apêndice A – Entrevista à Educadora Cooperante	78
Apêndice B – Entrevista à Professora Cooperante.....	83
Apêndice C – Entrevista às crianças do Pré-Escolar.....	86
Apêndice D – Questionário aos alunos do 1.º CEB	89
Apêndice E – 1ª Planificação de Educação Pré-escolar	91
Apêndice F – 2ª Planificação de Educação Pré-Escolar.....	93
Apêndice G – 3ª planificação de Educação Pré- Escolar	95
Apêndice H – 4ª Planificação de Educação Pré -Escolar	97
Apêndice I – 5ª Planificação de Educação Pré-Escolar.....	99
Apêndice J – 6ª Planificação de Educação Pré-Escolar	101
Apêndice K – 7ª Planificação	103
Apêndice L – 8ª Planificação	105
Apêndice M – 9ª Planificação	107
Apêndice N – 1ª Planificação do 1.º CEB	109
Apêndice O – 2ª Planificação do 1.º CEB	111
Apêndice P – 3ª Planificação do 1.º CEB.....	113
Apêndice Q – 4ª Planificação do 1.º CEB	119
Apêndice R – Escala de ECERS	125

Capítulo 1. Introdução

O presente relatório surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada IV e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório final III, inerentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do ISCE – Instituto Superior de Ciências de Educação Vale do Tejo.

Ao longo do relatório será apresentado todo o trabalho realizado durante o estágio, em contexto Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB. Após observação nesses contextos, partiu-se para a identificação de uma problemática neles emergentes – elevada ocorrência de conflitos interpares nos dois grupos, sendo estes heterogéneos e com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos – que conduziu ao desenvolvimento de uma investigação sobre “Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção”. Desta forma, procurou-se compreender de que modo o educador/ professor poderia atuar para prevenir/gerir conflitos e para estimular a aquisição de competências sociais. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais no que se refere ao 1.º CEB, as crianças vão construindo referências que lhes possibilitam tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros. Cabe, portanto, ao Educador/Professor criar um ambiente facilitador e securizante onde a criança se sinta escutada e valorizada (Silva, et al., 2016).

Com este relatório final de estágio pretendemos, ainda, partilhar a importância que as experiências realizadas em contexto educativo tiveram na nossa formação e como a sua implementação na sala de aula se traduz em excelentes resultados. No entanto, é sempre necessário refletir a cerca da nossa prática pedagógica futura, fazendo uma autoanálise, que não é um processo fácil, por ser complexo e, como tal, nos levar a repensar nas nossas ações.

Como investigadores, recorreremos ao paradigma qualitativo e interpretativo, combinando diferentes técnicas de recolha e análise de dados. Para a obtenção desses dados foram utilizadas técnicas baseadas na observação (recolhendo notas de campo das interações espontâneas das crianças) e análise de documentos (com o objetivo de perceber o contexto em que as crianças estavam inseridas). Para a interpretação dos dados, procedeu-se à análise de conteúdo das notas de campo e dos registos das lacunas apresentadas pelas crianças a todos os níveis, fossem eles cognitivos, motores ou sociais. Procurou-se, ainda, compreender em que contexto familiar as mesmas se encontravam inseridas.

No que se refere à organização do relatório, este encontra-se dividido nas seguintes partes : a introdução; o enquadramento teórico (que suporta todo o trabalho desenvolvido); a metodologia (que engloba as opções metodológicas tomadas); a identificação do plano de intervenção; a caracterização dos contextos socioeducativos; o plano de ação; a apresentação dos resultados (onde consta a descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas); a triangulação de resultados EPE e 1ºCEB; a conclusão (que engloba as conclusões da dimensão investigativa e as implicações da investigação para a prática profissional futura); as referências e apêndices.

Capítulo 2. Enquadramento teórico

2.1. Dinâmicas pedagógicas e literatura associada a conflitos interpessoais

Tal como referem Fonseca e Rosa (2015), não é fácil gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam problemas de comportamento. Sendo que nos dias que correm esta temática é bastante recorrente, tratando-se de uma problemática cada vez mais desafiante para os profissionais de educação, estes devem procurar mais e melhores estratégias de resolução de conflitos. Logo, é de máxima importância reportar ao conceito de conflito interpessoal.

Segundo Ashby e Neilsen-Hewett (2012), os conflitos existem quando há trocas emocionais entre indivíduos, sendo caracterizados por eventos em que um resiste, retalia ou protesta, relativamente às ações do(s) outro(s). Sabe-se que é durante a infância que os conflitos ocorrem, pela existência de desentendimentos, e que podem manifestar-se de diferentes maneiras, consoante as condições em que ocorrem, as idades e o nível de desenvolvimento das crianças. Cabe, então, ao educador/professor colmatar esta problemática, procurando estratégias pedagógicas adequadas para cada criança.

O conflito interpessoal resulta da interação com os outros, logo é inevitável a sua ocorrência. Esta afirmação vai ao encontro do que Tomás (2010) refere, quando afirma que a interação entre as pessoas implica uma diversidade de formas de agir, em que as mesmas manifestam os seus desejos, interações e gostos, que podem, naturalmente, divergir dos interesses dos outros.

Na perspetiva de Vale (2009) cabe à instituição escolar ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais e competências socioemocionais. De entre essas competências, poderemos referir o facto de serem capazes de colaborar, selecionar problemas, estabelecer relações interpessoais e tomar decisões responsáveis, por forma a desempenharem um papel ativo enquanto membros de uma sociedade. Esta ajuda é crucial, uma vez que na infância, tais aptidões estão ainda numa fase inicial de desenvolvimento. Nesta linha de ideias, Vasconcelos (2007) remete para o facto de ser no jardim-de-infância que a criança vivencia uma série de situações que lhe permite “aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (p.112). Assim sendo, o educador/professor tem um papel fundamental, no sentido em que, para além de constituir um modelo para as crianças, terá que ser o mediador de conflitos,

numa perspetiva de prevenção e de gestão (Vale, 2009). Poderá fazê-lo, por exemplo, promovendo atividades e jogos que façam com que elas possam competir de forma saudável e levá-las a perceber a necessidade de trabalhar em grupo, para se atingirem objetivos comuns.

Pretende-se, portanto, perceber de que forma um profissional de educação pode atuar no sentido de prevenir ou gerir conflitos, procurando que as crianças adquiram competências sociais e emocionais, suporte essencial para a resolução dos mesmos.

A partir do problema identificado, isto é, a elevada ocorrência de conflitos, foi efetuada uma revisão da literatura, sobre a competência socioemocional na infância (justificando a importância da investigação), mas também sobre o papel da escola na aquisição de competências dessa natureza, bem como na definição das estratégias para a resolução de conflitos, premissas que têm norteado a minha intervenção no estágio, enquanto agente de educação.

2.1.1. Competência socioemocional na infância.

Para Vale (2009), as relações interpessoais são a mais importante fonte de gratificação e de prazer para qualquer ser humano, independentemente da idade e, conseqüentemente, quando este não consegue manter tais relações, a frustração, a solidão e a angústia apoderam-se do mesmo. Isto vem corroborar a ideia de que as competências socio-emocionais são indispensáveis para que qualquer ser humano estabeleça relações sociais.

A competência emocional pode ser definida pela “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção” (Saarni, citado por Vale, 2009, p. 130), não podendo ser dissociada do contexto cultural, visto haver uma influência recíproca entre a relação social e as emoções. Questionamo-nos, então: de que forma a competência emocional permite à criança mobilizar recursos pessoais e ambientais na relação com os seus pares? Na perspetiva de Brás e Reis (2012), é na faixa etária que corresponde à idade pré-escolar que o desenvolvimento das competências se apresenta mais permeabilizado (Brás e Reis, 2012, p.138). Assim, há uma necessidade crescente de interação com o outro, surgindo facilmente o conflito.

A partir do momento em que a criança faz parte de contextos sociais, torna-se inevitável a ocorrência de conflitos interpessoais. Estes conflitos e as suas posteriores resoluções são o aspeto central da competência social durante a infância, sendo também fundamental para

estabelecer e manter relações de amizade (Ashby & Nielsen-Hewett, 2012). Ainda de acordo com as mesmas autoras, os conflitos e a sua resolução diferem, de acordo com vários aspetos, entre eles, a idade, o género, e mesmo o *status* da relação.

Importa, ainda, distinguir aptidões sociais de competências sociais. A primeira refere-se ao conjunto de comportamentos socialmente aceites (partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa e “por favor”, por exemplo), para que qualquer ser humano possa desenvolver um relacionamento interpessoal positivo (Carrilo & Olivares, citados por Brás & Reis, 2012). Quanto à competência social é associada às habilidades humanas que evidenciam a qualidade do desempenho social nas tarefas sociais, em diversos contextos. Por isso, a aquisição de competências e aptidões sociais, por parte das crianças, deve ser uma prioridade, quer para as organizações educativas, quer para os respetivos profissionais. Na visão de Brás e Reis (2012), ao implicar-se as crianças no seu desenvolvimento socioemocional, estamos a contribuir para o sucesso da aprendizagem escolar e da qualidade de vida no futuro.

Segundo Spodek & Saracho, citados por Vale, (2008) cabe ao profissional de educação dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, nomeadamente das suas competências sociais, tendo em vista uma adequada adaptação e superação dos diferentes desafios/conflitos que elas venham a ter durante a sua vida. Desta forma, deve estar consciente da importância da aquisição dessas competências por parte das crianças, de modo a desenvolver práticas pedagógicas estruturadas e direcionadas para a aquisição de competências sociais com vista a melhorar as aptidões sociais das mesmas.

Para que haja um efetivo desenvolvimento dos alunos, temos que ir muito além da componente cognitiva isolada, considerando igualmente a componente emocional e a forma como eles interagem socialmente. Isto vem ao encontro do que defende Goleman (2012), considerando esta complementaridade que prepara os indivíduos para enfrentarem os diferentes desafios que vão surgindo. Na mesma linha de raciocínio, também Gondim, M. e Brantes (2014) consideram que as competências socioemocionais trazem os seus benefícios no futuro, por se traduzirem em competências profissionais e resolução de conflitos interpessoais no trabalho.

De acordo com a prática pedagógica no 1ºCEB, e considerando algumas situações que foram ocorrendo, estamos inteiramente de acordo que os aspetos socioemocionais deverão ter uma relevância tão notória quanto os cognitivos. E fazemos esta afirmação porque lidamos com alunos que, embora do ponto de vista cognitivo, sobressaíssem na turma, a instabilidade

emocional e a dificuldade em integrarem-se socialmente na mesma, conduziram a situações de conflito em que foi imperativa a intervenção do adulto, no sentido de servir de mediador. Só assim (pensamos) poderemos falar em sucesso escolar, considerando como requisitos principais os fatores anteriormente referidos, que constituem práticas educativas inovadoras.

2.1.2. A escola e o papel do educador/professor na aquisição de competências socioemocionais.

É sobejamente sabido que o desenvolvimento humano não ocorre apenas a nível físico, mas essencialmente a nível psicológico. Posto isto, e tendo em conta a sua importância, deverá ser valorizado e fomentado o desenvolvimento socioemocional no pré-escolar (Martins, citado por Fonseca & Rosa, 2015), dando continuidade no 1ºCEB.

São as competências socioemocionais que permitirão às crianças desenvolver valores, que, futuramente, possam nortear os seus relacionamentos interpessoais, pelo que se torna evidente a necessidade de uma ação efetiva da escola. Assim, “a educação de infância surge como uma importante estratégia de prevenção ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2009, p.129). Nesta linha de ideias, Brás e Reis (2012) evocam que é “fundamental a criação de programas educativos multidimensionais, contemplando várias áreas do desenvolvimento humano, que não apenas as cognitivas, motoras ou linguísticas, mas também os aspetos socioafetivos” (p.137). Estes autores vêm corroborar as afirmações feitas anteriormente. O desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para as crianças por várias razões: (i) é na infância que as crianças se encontram mais recetivas a este tipo de aprendizagens; (ii) as crianças passam bastante tempo em contextos de educação formal; e (iii) os educadores/professores podem apostar na prevenção de comportamentos antissociais antes que estes surjam, estimulando, assim, o seu crescimento social saudável (Vale, 2009).

A autora sublinha ainda que “a principal tarefa que se impõe a uma criança que entra no jardim-de-infância é precisamente a competência emocional para gerir as suas emoções” (Vale, 2009, p.130), estando esta relacionada com as interações sociais, cruciais para desenvolver as suas capacidades no relacionamento com os seus pares, bem como as competências socioemocionais.

Neste contexto, Vale (2009) aconselha a que se sigam algumas diretrizes dedicadas à educação socioemocional, cujos objetivos gerais foram agrupados pela autora em cinco

categorias: (i) autoconsciência emocional; (ii) gestão de emoções; (iii) controlo produtivo de emoções; (iv) estimulação de empatia; e (v) gestão de relacionamentos. Estes objetivos deverão ser integrados transversalmente no currículo, uma vez que a educação socioemocional é vista como um processo contínuo e permanente.

A escola deverá preparar as crianças para um efetivo exercício de cidadania, fomentando a importância do respeito, da amizade, da igualdade de oportunidades, da diversidade cultural, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, desenvolvendo nelas um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007). Na perspetiva da autora, é logo no Jardim- de -Infância que a criança “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros” (Vasconcelos, 2007, p.112) e aprende a viver e a trabalhar em grupo, o que lhe possibilita a distribuição de tarefas e a gestão dos problemas de forma participativa. A este respeito, Brás e Reis (2012) mencionam que os educadores de infância devem aferir da importância da aquisição de competências sociais por parte das crianças, pois só assim estas poderão superar os diferentes desafios que lhe vão surgindo. Sabemos, no entanto, que estas competências vão sendo igualmente adquiridas ao longo do 1ºCEB.

Lino (2006) refere que as crianças aprendem estratégias sociais ao observar interações entre outros. Neste sentido, os educadores/professores devem oferecer um modelo social exemplar, sendo, muitas vezes, na perspetiva de Vale (2009), a segunda figura de vinculação. Também de acordo com Fonseca e Rosa (2015), cabe a estes o papel de mostrar às crianças os comportamentos morais característicos da educação de infância, uma vez que é nesta fase de desenvolvimento que elas absorvem valores morais, essenciais para a sua vida. Importa, portanto, que as crianças vivenciem situações num ambiente educativo de excelência.

Neste sentido, Vale (2009) defende uma abordagem em que a criança ganhe consciência dos padrões socialmente aceitáveis e do seu uso nas mais diferentes situações, inclusivamente na resolução de conflitos. Para tal, é necessário que o adulto desenvolva nela a capacidade de tomar decisões e de assumir as consequências que delas advêm. Todavia, antes de tomar qualquer decisão, deverá consciencializar-se da forma como exerce a sua autoridade e a sua capacidade na gestão e controlo de problemas de comportamento que surjam na sala de aula (Vale, 2009), aproveitando esses momentos de conflito como uma oportunidade para otimizar aprendizagens e promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças.

2.1.3. Desafios e Estratégias para a Resolução de Conflitos.

A partir do momento em que as crianças frequentam o espaço educativo, começam a desenvolver as primeiras relações sociais com os seus pares e também, quando surgem alguns conflitos entre elas, acabam por experienciar sentimentos como frustração, confusão e insucesso.

Fonseca & Rosa (2015) abordam esta temática como um grande desafio para os profissionais de educação, que, segundo eles, devem “gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam problemas de comportamento” (p.164). É, pois, crucial que tais profissionais implementem estratégias variadas que estimulem a gestão de conflitos.

Importa, então, abordar o conceito de conflitos interpessoais. Ashby e Neilsen-Hewett (2012) encaram-no como trocas emocionais entre indivíduos, sendo caracterizados por uma resistência, retaliação ou protesto de um relativamente às ações de outro(s). Segundo os mesmos autores, na fase da infância há três premissas que influenciam a forma como os desentendimentos se manifestam, a saber: as condições em que ocorrem, as idades e o nível de desenvolvimento das crianças. É, portanto, imperativo que se devam adaptar as resoluções de tais desentendimentos/conflitos à faixa etária em que os mesmos ocorrem, sem desconsiderar os outros dois fatores.

Para Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008), os conflitos ocorridos nesta fase não são necessariamente agressivos, sendo que a pretensão da criança não é magoar o outro, mas defender os seus interesses ou vontades. De acordo com a prática observada, esta situação ocorreu com alguma frequência.

A agressão implica atos deliberados de violência verbal ou física, com intenção de magoar o outro e não a defesa de tais interesses ou vontades. Corsi (2011) esclarece que o conflito e a violência (física ou verbal) se contrapõem de alguma forma, uma vez que no primeiro há a intenção de reforçar a posição na relação, enquanto a segunda implica uma rutura da ligação. No entanto, sabemos que, na maioria das vezes, as crianças resolvem os seus desentendimentos recorrendo à agressão física. É nesta perspetiva que o adulto deverá assumir um papel crucial, uma vez que estas não estão preparadas para lidarem com este tipo de situações. Deverá fazê-lo orientando a sua ação para que possam evoluir nas suas competências pessoais e sociais. Para isso, em primeiro lugar, deverá conhecer bem os elementos do grupo, as suas principais características, potencialidades e fragilidades, visando a obtenção de dados que orientem a sua intervenção. Além disso, deverá criar laços

fortes e securizantes, que garantem à criança a confiança suficiente para experimentar situações novas, vendo o adulto como alguém que a apoia e a acompanha, durante o período do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente a este assunto, em 2008, Vale conduziu um estudo sobre estratégias de registo e gestão do comportamento de crianças, utilizadas por educadores de infância. Menciona, então, duas estratégias de registo de comportamento – elaboração de regras e registo do comportamento – e três estratégias de gestão do comportamento – estratégias positivas, estratégias inapropriadas e estratégias com pais.

As estratégias de registo do comportamento implicam a elaboração das regras de comportamento da sala, envolvendo as crianças, para que saibam que comportamentos são esperados delas (Spodek & Saracho, citados por Vale, 2008). Também o registo do comportamento deve ser feito com a colaboração das crianças, inclusivamente na decisão das sanções a aplicar. Esta estratégia foi aplicada nos dois contextos de estágio, sendo feita diariamente e discutida em grupo, no final de cada semana. Tratou-se de uma prática que se revelou muito benéfica, uma vez que se traduziu na alteração das atitudes de uns para com os outros e numa postura mais assertiva na sala de aula.

O educador/professor deverá, portanto, desempenhar um papel de mediador, promovendo a aproximação entre as partes e incentivar ao diálogo e participação dos intervenientes, por forma a chegarem a uma solução e à prevenção de uma futura repetição. Enquanto mediador no processo de socialização, também deverá promover competências e valores como a solidariedade, a igualdade e a tolerância, e “fomentar o diálogo, promovendo a partilha de vivências e experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (Brás e Reis, 2012, p.138). Assim, de modo a promover uma prática pedagógica de qualidade, o educador/professor deve facilitar o diálogo entre os intervenientes do conflito, ajudá-los a arranjar estratégias, sempre que necessário, sendo que o principal objetivo deverá ser o de compreender a perspetiva do outro, deixar de utilizar impulsos agressivos na resolução dos conflitos e começar a tomar decisões autónomas e justas.

Sigilo, imparcialidade, criatividade e dinamismo, são alguns dos aspetos a ter em consideração, quando intervém numa situação de conflito. Esta intervenção deverá ser baseada sempre numa postura de flexibilidade e de forma neutra e imparcial.

Quanto às estratégias de gestão do comportamento, estas subdividem-se em três grupos: (i) estratégias positivas; (ii) estratégias inapropriadas, e (iii) estratégias com pais.

Incluem-se nas estratégias positivas as de cariz proativo, que incluem a resolução de conflitos/problemas, a gestão da raiva e a identificação dos sentimentos das crianças, em que poderá haver oferta de recompensas ou delineação de limites. Para Vale (2008), estas estratégias estimulam a criança a identificar os seus sentimentos e a demonstrar emoções, ajudando-a, consequentemente, a rotular as mesmas, suporte essencial para ajudá-la a comunicar verbalmente os seus sentimentos.

Quanto à oferta de recompensa, traduz-se em incentivos de grupo, ou incentivos individuais, bem como a comentários ao bom comportamento. Já a delineação de limites tem como principal objetivo ajudar a criança a “atingir um controlo interno dos seus impulsos” (p.38), como o time out, cujo objetivo é fazer com que a criança se acalme e reflita no seu comportamento. Mas estas são as que os educadores/professores procuram evitar pôr em prática. No entanto, em contexto de estágio houve momentos que se tornou necessária esta estratégia, dado que, para alguns dos membros do grupo, era a única forma eficaz de se acalmarem e refletirem nas consequências das suas atitudes.

As estratégias inapropriadas incluem ações que se coadunam com julgamentos em voz alta, acerca do mau comportamento, ou o recurso à força física. Convenhamos que estas não deverão ser postas em prática.

As estratégias com pais implicam o envolvimento destes na definição de estratégias de ação na sala de aula. Sendo uma estratégia pouco adotada, importa, no entanto, alterar este facto, pois “a família é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de autoridade . . . [constitui-se] num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças (Vasconcelos, 2007, p.112). Brás e Reis (2012) referem que é aquando da entrada na educação pré-escolar que a criança começa a conviver com o grupo de pares e se vai relativizando a influência do ambiente familiar.

2.2. O Desenvolvimento social e a aprendizagem cooperativa na resolução de conflitos

Antes de abordar a temática da aprendizagem cooperativa propriamente dita, convém primeiro esclarecer o conceito de desenvolvimento social. Coimbra (1991) definiu que o desenvolvimento humano “diz respeito ao estudo dos processos subjacentes às variações e mudanças do funcionamento humano, designadamente psicológico, ao longo do ciclo da vida” (p.17), isto é, compreender o homem em todos os seus aspetos. Para Schaffer (1999) o desenvolvimento social relaciona-se com “padrões de comportamento, aos sentimentos, às atitudes e aos conceitos que as crianças manifestam em relação às outras pessoas” (p.15) e ao modo como estes variados aspetos se alteram com a idade.

Já Grandmontagne (1992) refere que o ser humano se torna gradualmente social. Nesse sentido, podemos afirmar que a criança vai construindo a sua representação do mundo social, à medida que vai vivenciando diferentes experiências. Por isso, a escola desempenha um papel crucial como um espaço privilegiado para tal desenvolvimento, pois, como refere Gameiro (2004), a entrada no Jardim- de - Infância vai proporcionar à criança “a integração num grupo diferente do familiar” (p.146). Se atendermos à Lei de Bases do Sistema Educativo da Educação Pré-Escolar (EPE), verificamos os seguintes princípios gerais pedagógicos:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”

A propósito, Lopes & Silva (2009) referem que “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (p.3).

Posto isto, a aprendizagem cooperativa surge quando “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009).

Como refere Martins, (2008) a aprendizagem cooperativa pressupõe que “não são apenas os indivíduos que são recompensados ou que tomam conhecimento da sua avaliação individual, são os grupos que são recompensados e isso pode assumir a forma de uma nota ou pontuação que reflete o seu rendimento” (p.183). Vários autores apontam, ainda, a aprendizagem cooperativa como uma metodologia inclusiva, capaz de ultrapassar barreiras impostas no ensino tradicional. Para Arends (1997) a aprendizagem cooperativa promove o

comportamento cooperativo e desenvolve as relações grupais entre alunos e, simultaneamente, enquanto estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica, ajuda-os na aprendizagem escolar. Por isso, os educadores/professores, ao planificarem as suas atividades, devem preocupar-se em incluir o trabalho em grupo/cooperativo.

Para a concretização de um trabalho cooperativo, Lopes e Silva, (2008) referem que existem cinco elementos cruciais para que exista aprendizagem cooperativa, sendo estes: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais; e processo de avaliação de grupo.

A interdependência positiva poder-se-á definir como a interação na qual os alunos se entrem ajudam para aprender. É o centro da aprendizagem cooperativa e só existe se cada aluno tiver conhecimento de que o seu sucesso é o sucesso de todos os elementos, bem como o fracasso (Fontes & Freixo, 2004). Este princípio verbalizado em situações de estágio, para que as crianças se consciencializassem da sua importância.

Considerado por Lopes e Silva (2009) como o segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa, a responsabilidade individual e de grupo pressupõe que “o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum.” (p.17). É fundamental que cada um, dentro de um grupo de trabalho, desempenhe a sua função, em prol do sucesso do grupo.

De acordo com Johnson e Johnson, citado por Lopes e Silva (2009), a interação estimuladora, preferencialmente face a face, acontece quando as crianças se motivam e encorajam os restantes elementos do grupo, para atingir os objetivos. Esta está diretamente relacionada com a interdependência positiva, surgindo como forma de efetivar as relações que dela surgem.

Também as competências sociais são muito importantes para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo. É necessário que as crianças sejam motivadas para usarem essas mesmas competências, ou seja, o professor/educador tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa, com seriedade e precisão (Lopes & Silva, 2009).

A avaliação do grupo diz respeito à análise feita pelo mesmo, no sentido de perceber o que necessita para alcançar o que pretende e o que necessita para melhorar. É com base nestes princípios que o professor/educador desenvolve (ou deveria desenvolver) a sua atividade,

orientando estratégias que lhe permitam resolver (ou minimizar) os conflitos que vão emergindo dentro da sala de aula.

Não temos qualquer dúvida de que a escola apresenta um papel fundamental na formação das novas gerações. Por isso, é indispensável definir estratégias convenientes para a promoção e estimulação das aprendizagens mais proveitosas nos nossos alunos, através da adoção de novas metodologias de trabalho, que promovam as relações sociais e privilegiem valores de solidariedade, partilha e ajuda.

O desenvolvimento de maiores esforços para um bom desempenho, a retenção de mais conhecimentos a longo prazo, uma maior motivação, o aumento do tempo disponível para as tarefas, o desenvolvimento do espírito crítico, o aumento do espírito de grupo, a solidariedade, a cumplicidade e o respeito são vantagens enunciadas por Johnson e Johnson (1999).

2.2.1. A aprendizagem cooperativa.

Nos dias que correm, é muito importante que os docentes (ou futuros docentes) tenham a perceção de como é importante promover estratégias, que possibilitem uma aprendizagem cooperativa. Como refere Alarcão (2009), é fundamental uma renovação do perfil do professor, de passivo e expositivo, para um docente ativo, reflexivo, interveniente e flexível; que seja promotor de uma metodologia que permita o incentivo de atitudes e competências em que os alunos atuam como parceiros entre si e com o professor. Desta forma, será facilitada a aquisição de novos conhecimentos, essenciais no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Estes, por sua vez, deverão ser os principais atores na construção do seu saber, na exploração de novos conteúdos, alcançando assim uma nova atitude perante o ato de aprender, atingindo percursos educativos mais gratificantes, que garantam o seu sucesso escolar e pessoal. Segundo Buescu, Morais, Rocha, e Magalhães, (2012), e de acordo com a afirmação feita anteriormente, os conhecimentos, as capacidades essenciais e as competências que os estudantes devem adquirir ao longo dos diferentes anos de escolaridade e ciclos, são mais bem conseguidos, se os alunos forem os principais protagonistas na aquisição do seu saber. No entanto, relevam a ação do professor, no sentido de um olhar atento, sendo um mediador de diversas linguagens e oportunidades educativas, em que fará tudo o que estiver ao seu alcance para explicar da melhor maneira possível algumas dificuldades que possam surgir nesta busca pelo conhecimento.

Na aprendizagem cooperativa é evidente que, quando as crianças desenvolvem atividades em grande ou pequeno grupo, o seu interesse e envolvimento é significativamente maior do que quando o fazem individualmente, pois aumenta a capacidade de compartilhar as várias vivências, potenciando, assim, momentos de partilha de conhecimentos, estimulação e desenvolvimento de competências sociais como a colaboração, a ajuda e a socialização, trazendo uma maior diversidade de novos conhecimentos. Logo, desenvolve relações e valores sociais importantes para colmatar dificuldades que surgem no seu dia a dia.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), a realização de um trabalho em conjunto necessita de mais partilha e interação, ou seja, na simples realização de diversas operações em conjunto, a cooperação tem de ser coesa, para que possa surtir efeito no sucesso escolar.

Na perspetiva de Roldão (2007, p. 27), o trabalho colaborativo não é apenas um simples encontro entre pessoas que têm uma tarefa coletiva. “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, [...] Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Poderemos concluir que a aprendizagem cooperativa é de máxima importância na formação dos alunos, sendo uma estratégia muito pertinente para desenvolver valores e atitudes sociais e colmatar as dificuldades sentidas por parte dos que têm mais dificuldade na aquisição do conhecimento. A promoção destas interações proporciona momentos de aprendizagem, que permitem desenvolver competências sociais e cognitivas, em que os alunos são constantemente desafiados a explicar as suas ideias, a justificar ações, a elaborar projetos e ajudar os colegas. A propósito, refere Rodrigues (2011, p.47), sem a aprendizagem cooperativa, “difícilmente se podem praticar e aprender, estas e outras competências, se os alunos não tiverem oportunidade de trabalharem juntos, em equipa, dentro da sala de aula, de forma sistemática”.

Um dos aspetos mais importantes presentes nesta metodologia é a aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só conseguem alcançar os seus objetivos individuais se os restantes membros alcançarem os seus. Deste modo, colocar um grupo a trabalhar em cooperação é muito mais do que trabalhar em grupo, cooperar é “mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou

partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008).

Decorrente desta situação e no âmbito dos estágios efetuados, as crianças trabalharam frequentemente em grupo e quando um dos elementos não conseguia dar resposta a uma tarefa, havia a possibilidade de reflexão em grupo por forma a colmatar tais dificuldades.

Fontes e Freixo (2004) referem a oposição, os conflitos e a diversidade dos pontos de vista como base da cooperação, por estimularem a capacidade de dialogar e resolver os problemas.

A propósito dos benefícios desta metodologia, Bessa e Fontaine (2002) sublinham que se traduz em melhores resultados, fazendo com que os alunos tenham atitudes mais positivas relativamente as novas aprendizagens. Acrescentaríamos também (e de acordo com as observações efetuadas neste sentido) que há uma maior motivação para realizar as tarefas, bem como uma relação mais próxima entre as crianças e uma promoção da comunicação, que sabemos ser um meio privilegiado para a partilha de ideias, já para não falar do reforço do espírito de grupo.

O educador/professor tem um papel determinante em todo este processo, pois deverá ter em conta uma série de fatores: a constituição de grupo; os materiais que são necessários; os objetivos pretendidos; as competências interpessoais a desenvolver; o papel de cada elemento; não esquecendo a avaliação ao trabalho e a autoavaliação. E, em todo este processo, deverá ser capaz de estimular os alunos para a criação de novos comportamentos e atitudes.

2.2.2. Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Parece relevante mencionar, nesta fase, um documento que se afigura como um referencial educativo, que dá sentido à escolaridade obrigatória. Falamos do “**Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória**”, que contribui para organizar todo o sistema educativo, por forma a contribuir para a tomada de decisões, necessárias às várias dimensões do currículo. Trata-se, no fundo, das linhas orientadoras que todos os agentes educativos devem seguir no momento da tomada de decisões, o que significa que o seu objetivo se prende com a contribuição dada quer na organização, quer na gestão curricular, quer ainda na definição de estratégias e metodologias a aplicar na prática letiva.

Este documento tem como base *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência*, que devem nortear todas as aprendizagens. E o objetivo é promover uma melhoria na qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos no final dos doze anos de escolaridade obrigatória.

Capítulo 3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

O presente relatório reveste-se de um estudo investigativo, assente em três pilares: reflexão, análise de dados e atividades realizadas durante o período das práticas pedagógicas supervisionadas.

O objetivo que com ele se pretende atingir é a sensibilização para uma prática futura de qualidade, no que diz respeito à gestão de conflitos e desenvolvimento de competências sociemocionais nas crianças, que possam traduzir-se num relacionamento positivo, a nível futuro, enquanto membros ativos e responsáveis de uma sociedade.

Para a concretização da presente investigação tiveram de ser feitas opções ao nível da metodologia, as quais se encontram elencadas nos seguintes tópicos: paradigma participativo, investigação sobre a própria prática, o professor reflexivo e a ética na investigação.

3.1.1. Paradigma participativo.

Na observação participante, o investigador tem uma participação ativa, intervindo e colocando questões. No entanto, esta só é usual em projetos longos, devido ao investigador ter de se ambientar, criar laços e ser aceite pelo grupo e comunidade onde se encontra inserido. Já na observação não participante, através da qual tiramos notas de campo de situações e momentos que considerámos pertinentes, o investigador só observa, tirando anotações e registos e não intervém.

Estando perante uma investigação no âmbito da Educação, podemos ter em conta duas abordagens diferentes, ou seja, uma abordagem qualitativa e outra quantitativa.

A abordagem usada nesta investigação é de carácter qualitativo, uma vez que, neste caso, o investigador está em observação nos espaços em que analisa os problemas/questões em que poderá mostrar mais interesse, incidindo os dados obtidos nos comportamentos e produções dos alunos. Deste modo, o docente, considerando ser um investigador qualitativo, dedica-se mais a todo o processo do que propriamente aos resultados, ou seja, o seu foco são as opiniões e pontos de vista dos participantes.

Carmo e Ferreira (1998) salientam que a investigação qualitativa prevê a análise de fenómenos, a conceção e constatação de hipóteses, o controlo de variáveis, a separação

aleatória dos indivíduos de investigação, a confirmação ou não das hipóteses por via de uma recolha metódica de dados.

Deste modo, a investigação qualitativa pretende que o investigador antecipadamente desenvolva um programa de investigação organizado, onde os objetivos constem como um indício bem definido, assim como todo o processo de investigação de forma bem estruturada.

Sendo o investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. Segundo (Burgess, 1984) “as questões a investigar são formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, onde se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.” (pp. 101).

3.1.2. Investigação sobre a própria prática.

Este estudo sustentou-se na investigação sobre a própria prática que tem como objetivo refletir sobre a aplicabilidade da metodologia de investigação no que concerne à nossa prática e possibilitando uma transformação no desempenho pedagógico.

Segundo Ponte (2002), a investigação através da prática é uma metodologia muito importante na construção de saberes sobre essa própria prática, sendo uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos docentes que a ela se dedicam ativamente. É por esta razão que se opta por esta metodologia de investigação no presente estudo.

De acordo com os autores Bogdan e Biken, (1994), o que importa é a procura que o investigador faz para identificar a informação importante entre o material encontrado durante o processo de investigação. Neste sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados relevantes quando encarados do ponto de vista particular do investigador.

Ponte (2002) ainda valoriza a investigação dessa natureza, admitindo que contempla quatro momentos essenciais:

- a) Formulação do problema;
- b) Recolha de informação sobre o problema;
- c) Análise das informações recolhidas;
- d) A divulgação das conclusões.

É de grande relevância o desenvolvimento destas fases, para que facilite as abordagens possíveis e os aperfeiçoamentos a adotar, dado o método existente; sendo pertinente fazer sempre uma avaliação reflexiva para melhorarmos a nossa prática, perceber e adaptarmos-nos de uma melhor forma aos problemas que possam surgir nas várias fases.

Em toda a investigação, será fulcral estabelecer boas escolhas metodológicas a aplicar, tendo em conta o estudo a efetuar.

3.1.3. Professor reflexivo.

Um professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, procurando a multiplicidade de conceitos em relação à educação, criando novas estratégias pedagógicas, novas tecnologias, o estudo comportamental do aluno e de si próprio, alcançando diferentes dimensões que são impostas todos os dias no ambiente de ensino e de aprendizagem.

Sendo que aquele professor que não procura abrir os seus horizontes, que não cria, não inova, não organiza as suas ideias e metodologias, anula-se da sua própria construção do saber, importa, então, valorizar o ato de pensar, sendo este muito gratificante e, por esta razão, vale a pena expor o significado do que é um pensamento reflexível. Poderemos considerar que o ato de ensinar é uma intencionalidade pedagógica muito complexa e multidimensional e os educadores/professores que têm um amplo conhecimento e uma profunda consciência sobre as variadas dimensões do ensino, estão mais aptos no momento de julgar e a tomar decisões. Portanto, a prática reflexiva é extremamente importante para o desenvolvimento do docente e pode ajudá-lo a desenvolver, a criar, a inovar e a organizar as suas ideias e metodologias.

A situação de prática reflexiva não é uma capacidade que acontece espontaneamente, segundo Teixeira, 2010) que refere que essa capacidade reflexiva não nos obriga a tomar atitudes sem refletir, mas é através do pensamento que podemos ter a oportunidade e o potencial de administrar, decidir e planejar com mais intencionalidade pedagógica. O pensamento também nos liberta de ações impostas e nos guia para uma visão mais inovadora sobre a nossa prática enquanto docente. Esse autor explica-nos de que forma o nosso pensamento nos faz alcançar o nosso percurso enquanto futuros docentes reflexivos, através das nossas ações que são construídas diariamente na nossa profissão. Westbrook & Teixeira, (2010), afirmam que ele “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente. Um irracional, que saibamos, é impedido por detrás: move-se, conforme seu estado fisiológico presente, por algum estímulo presente externo (p.111).

Segundo Zeichner (1996), um educador/professor reflexivo é participativo e empenha-se em conciliar o seu ensino com princípios, respeito e maneiras que possibilitem as crianças a ter uma intervenção mais ativa no que concerne ao seu papel de cidadania na sala. O educador/professor oferece-lhe, assim, a oportunidade de participar em discussões e decisões sobre as atividades e assuntos que possam surgir, possibilitando um melhor funcionamento na sala. Este autor afirma que “O bom professor precisa ter em atenção todos os elementos centrais [...]: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino” (Zeichner, 1996).

3.1.4. Ética na investigação.

A ética da investigação impera que o estudo em causa e a sua publicação seja consentida por parte dos participantes. Assim sendo, perante esta investigação estiveram presentes os seguintes princípios éticos, (Bogdan & Biklen, 2013):

- **Confidencialidade** – O anonimato dos sujeitos deve ser respeitado, de modo que não exista fuga de informação por parte do investigador, para que, desta forma, não cause qualquer tipo de transtorno aos intervenientes;
- **Respeito** – Todos os participantes devem ser respeitados, para que o investigador obtenha a sua colaboração na investigação;
- **Objetividade** – O investigador deve ser objetivo e claro nas suas intenções e deve respeitá-las até ao fim do estudo.
- **Autenticidade** – O investigador deve ser verdadeiro na divulgação dos resultados.

Portanto, estando perante uma investigação sobre a própria prática, esta assume uma veracidade, pois os contextos são diferentes, assim como os problemas a investigar, assumindo características díspares.

3.2. Plano de investigação

3.2.1. Desenho do plano de investigação.

Quadro 1 - *Desenho do Plano de Investigação*

Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico			
1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª fase
Observação; Identificação/definição do tema da investigação/problema; Revisão da literatura;	Recolha de dados; Plano de ação; Narrativas reflexivas;	Análise de dados;	Reflexões finais; Sínteses Finais;

3.2.2. Descrição do plano de investigação.

Para a concretização da investigação, regemo-nos pela metodologia de investigação sobre a própria prática. Tal metodologia teve como base as observações participante e não participante e classificada como uma investigação de cariz qualitativo. Para sustentar toda a nossa prática, socorremo-nos de um enquadramento teórico. A presente investigação baseou-se nos objetivos que traçamos. Em parceria com a educadora e a professora cooperantes e os grupos, foram planificadas atividades, de forma a apoiar as crianças na gestão de conflitos e fomentar a sua autonomia.

A atual proposta deste Plano de Investigação surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final III.

No sentido de concretizarmos este Plano de Investigação, fundamentámo-nos nas Orientações curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE,2016) e nas aprendizagens Essenciais de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em contexto de Jardim de Infância, sala dos 3-6 anos, e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico numa sala do 1ºano sala dos 6-7anos, baseámo-nos principalmente no desenvolvimento da sua Formação Pessoal e Social tal como de cidadania, respetivamente. Fizemo-lo de forma a trabalharmos o respeito entre pares e combater momentos de conflitualidade existentes pontualmente em sala de aula, dada a imaturidade destas crianças.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Esta investigação partiu de uma fase inicial de observação do grupo de crianças e alunos, para a intervenção e recolha de análise de dados. Tal como refere Mesquita, S. (2015) todas as interações sociais se desenvolvem desde que nascemos, logo, são estas ligações e as relações mais importantes que as crianças constroem ao longo da sua vida e da sua passagem pelo estabelecimento educativo que irão frequentar, para além de ser um local onde passam muitas horas do seu dia, constituindo um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de várias interações com o outro. Segundo as OCEPE (2016, pg.33), a criança desenvolve as suas relações e interações através dos contextos sociais onde vive. É desta forma que vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolve a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreendendo o que está certo e o que está errado, sendo através desta inter-relação que a criança aprende a valorizar os seus comportamentos e atitudes e os dos outros, reconhecendo e respeitando valores diferentes dos seus.

Numa segunda fase desta investigação, foram desenvolvidas diversas dinâmicas de grupo (jogos, entreajuda e muita cooperação entre o grande grupo) e estratégias interventivas (mapas de comportamento e mapas de tarefas), que tinham como principal intuito responder às questões e objetivos definidos. Segundo Machado (2014), estes objetivos estimulam a união, o respeito, a cooperação e a aprendizagem cooperativa do grupo, proporcionando a todos os seus elementos aprendizagens significativas, que resultaram num trabalho integrador e cooperativo, abrangendo todas as áreas de conteúdo e as componentes curriculares, articulando-as sempre entre si.

No que se refere à terceira fase, esta baseou-se na análise de dados, em que examinamos tudo o que foi feito, de forma a responder aos nossos objetivos e à questão de investigação e, por fim, na quarta fase demos importância às reflexões e sínteses finais, de forma a perceber e atribuir significado aos dados, que remetem para as conclusões finais.

3.2.3. Questões e objetivos de investigação nos contextos de pré-escolar e do 1.º CEB.

A nossa questão de investigação foi baseada na necessidade que o grupo apresentava na resolução de conflitos, bem como na falta de autonomia para determinadas tarefas. Neste sentido foi estruturada a questão de investigação: “Que impacto têm as dinâmicas de grupo na resolução de conflitos?”.

Objetivo geral:

- Promover competências e aprendizagens, através de estratégias de intervenção, em dinâmicas de grupo.

Objetivos específicos:

- Planificar estratégias e atividades potencializadoras da aprendizagem, através de dinâmicas de grupo diversificadas;
- Fomentar nas crianças a reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos.

3.3. Caracterização dos Contextos Educacionais

3.3.1. Percurso desenvolvido.

Estes contextos educativos são referentes ao local de estágio em que este relatório foi desenvolvido. Deste modo, o primeiro estágio foi realizado no contexto de Educação Pré-Escolar, teve início a 03 de maio de 2021 e terminou a 11 de junho do mesmo ano. Este integrou duas fases: a primeira centrou-se na observação participante, onde se desenvolveram intervenções pontuais na rotina do grupo, diversificando a realização de algumas atividades e no que concerne à segunda fase, passámos à intervenção, que consistia na planificação de três dias inteiros de estágio, onde desenvolvemos estratégias de intervenção, que podiam dar resposta à nossa questão de investigação.

Este estágio proporcionou-nos ter a perceção do funcionamento do contexto, podendo intervir de forma que o desenvolvimento de atividades fossem ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidades das crianças, tendo sempre em consideração o tempo que cada criança necessita para aprender.

No que se refere ao estágio do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, este teve início a 24 outubro de 2021 e terminou a 09 de junho de 2022, incluindo três fases: a observação-ação, a planificação de um dia letivo e a planificação de uma semana letiva. Este estágio foi de extrema importância, pois para além de se compreender toda a dinâmica do contexto, tivemos contacto com diferentes agentes educativos, em que pudemos desenvolver atividades que potenciaram aprendizagens muito significativas, tais como trabalhar em grupo, partilhar conhecimento com os colegas, entreajuda, companheirismo e o

desenvolvimento social e emocional dos/as alunos/as, proporcionando criar relações securizantes e mais fortes com os seus pares.

3.3.2. Caracterização do contexto de educação pré-escolar.

3.3.2.1. Instituição.

O Jardim- de-Infância é um estabelecimento de EPE público, criado de raiz, inserido na Escola Básica, que integra o Agrupamento de Escolas, sito na atual freguesia das Águas Livres, no concelho da Amadora.

O Jardim-de-Infância possui três salas de atividades, um gabinete para Assistentes Operacionais, uma arrecadação, uma casa de banho para deficientes e que também serve os adultos. Está inserido no edifício da Escola Básica, junto com seis salas de aulas do Primeiro Ciclo e o gabinete do Ensino Especial; duas casas de banho para adultos; o refeitório; o ginásio, a sala de computadores e o gabinete de Coordenação da Escola.

O espaço exterior é amplo, com um telheiro e nele existem algumas árvores e uma arrecadação para arrumo do material de recreio.

O mobiliário das salas apresenta-se envelhecido, é constituído por móveis de prateleiras, mesas em formato de meio-círculo e outras retangulares, bem como de cadeiras pequenas.

O material didático (jogos e livros) existe em grande quantidade, sendo na sua maioria de qualidade e em bom estado. Este material provém, maioritariamente, da verba bianual distribuída pelo Ministério da Educação.

A Câmara Municipal da Amadora e a Junta de Freguesia das Águas Livres colaboram com recursos financeiros, que são manifestamente insuficientes para responder às necessidades de uma comunidade educativa tão diversificada, principalmente no respeito a mobiliário.

Os pais e encarregados de educação devem ser um recurso positivo em várias vertentes, entre as quais na comunicação com a Educadora, na colaboração, prevenção e resolução de problemas comportamentais ou de aprendizagem e ainda na participação e desenvolvimento de projetos e atividades. Infelizmente, tal recurso revela-se pouco eficaz.

3.3.2.2. Equipa educativa.

A equipa docente do Jardim- de - Infância é constituída por três Educadoras de Infância no direto, duas pertencentes ao Quadro de Agrupamento e outra Contratada e ainda uma docente do Ensino Especial. O relacionamento do corpo docente é bom, havendo espírito de equipa

e de entreajuda. A equipa reúne uma vez por mês, para fazer uma pequena avaliação do trabalho já realizado, aferir estratégias, planejar atividades, datas festivas e visitas de estudo, podendo ocorrer reuniões extraordinárias, sempre que se justifique.

A equipa não docente é constituída por três Assistentes Operacionais, colocadas pelo município da Amadora.

É de salientar as boas relações que existem entre o corpo docente e não docente, que trabalham com a mesma intenção, empenho e dedicação.

3.3.2.3. Caracterização do Grupo.

Nesta investigação foi envolvido um grupo heterogéneo, composto por vinte e um participantes, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, sendo que doze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Desse universo, cinco crianças eram repetentes, duas eram abrangidas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e as restantes frequentaram o Jardim- de - Infância pela primeira vez, sendo provenientes de outras instituições ou de casa.

No grupo, cada criança encontrava-se em etapas diferentes do seu desenvolvimento. Estas diferenças condicionavam a forma como interagiam/comunicavam entre si, registando-se conflitualidade de natureza variada, nomeadamente na partilha de materiais, na dificuldade em dividir tarefas, em arrumar os brinquedos, etc. Nesse sentido, existiu a necessidade de proporcionar situações e momentos que promovessem valores como o respeito pelo outro, a aceitação das diferenças, a cooperação e a solidariedade entre pares, a responsabilidade e a confiança.

Contudo, sabemos que tais diferenças são importantes para a construção de aprendizagens significativas. É nesta interação que se estabelecem trocas, facilitando a cada criança um melhor conhecimento de si e dos outros.

Na generalidade, as crianças já começaram a dominar as regras básicas de funcionamento, nomeadamente no que concerne à organização dos espaços de trabalho e à distribuição dos tempos (rotinas). Alguns instrumentos de monitorização e de regulação que foram utilizados prenderam-se com a figura do responsável do dia (“o chefe”), quadros de registos, mapa de presenças, escrita da data, tempo, contagem e número de crianças, distribuição do leite, fruta e materiais, entre outros.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

As crianças relacionaram-se bem umas com as outras (incluindo com as das outras salas), apesar de terem surgido pontualmente alguns conflitos.

Revelaram-se autónomas na maioria das atividades e tarefas diárias, embora, nos momentos destinados às refeições, oito delas ainda necessitaram de reforço e ajuda.

No domínio da linguagem, três crianças apresentavam dificuldades na articulação de alguns vocábulos e na pronúncia.

Nas competências motoras de algumas, eram evidentes dificuldades a nível de postura, equilíbrio estático e dinâmico, deslocamentos, coordenação, ritmo e compreensão /aceitação de regras. A pandemia veio acentuar estes aspetos, pois as crianças estiveram muito tempo fechadas em casa, praticaram pouco (ou nenhum) exercício físico e tiveram mais tempo disponível para comer (principalmente alimentos pouco saudáveis).

Na motricidade fina ainda revelavam alguma falta de precisão. A maioria apressava-se a concluir a tarefa que havia sido solicitada, descurando pormenores do desenho, como na reprodução da figura humana. No recorte, cinco crianças manifestaram dificuldades em manusear a tesoura.

Outra das fragilidades de alguns dos elementos do grupo prendeu-se com o tempo de concentração, que se revelou diminuto, dispersando-se facilmente e focando a atenção noutro alvo.

Para colmatar todas essas dificuldades/ fragilidades, foi imperativo um reforço e um apoio mais individualizado por parte do adulto.

O grupo denotou apreciar as atividades desenvolvidas no J.I., apesar de terem demonstrado conhecimentos muito rudimentares, relativamente aos temas trabalhados.

3.3.2.4. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo.

A sala em que foi realizada a PES II é relativamente espaçosa e tem luz natural, devido à existência de duas janelas grandes.

Encontra-se dividida em diferentes áreas, normalmente organizadas com o apoio do grupo de crianças. Contudo, este ano, devido às normas impostas pela pandemia, estas não puderam colaborar com a mesma liberdade na organização das Áreas de atividades, participando na elaboração das normas de cada espaço. Estas áreas podem sofrer ajustes na sua composição e local, sempre que necessário.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

As áreas são as seguintes (Figura 1):

- **Área da Casinha/Faz de Conta:** permite experimentar, atuar, elaborar coisas/situações do seu meio que lhe são familiares, próximas e significativas: papéis, situações, pessoas e conflitos; permite o trabalho em equipa, o comentário das situações, e valoriza a expressão de sentimentos e ideias;
- **Área da Garagem:** proporciona momentos de faz-de-conta; desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a coordenação óculo-manual, além da motricidade fina;
- **Área da Biblioteca:** proporciona momentos de partilha com os livros e outros formatos de leitura, quer individualmente, quer em grupo e estimula o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação;
- **Área de Acolhimento/ Tapete:** desenvolve a oralidade e a atenção; fomenta o sentimento de pertença; facilita a observação;
- **Área da Pintura/ área da Expressão Plástica - desenho/recorte/colagem:** estimula o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança; desenvolve a motricidade fina e o sentido estético;
- **Área do Quadro de Ardósia-giz:** desenvolve a motricidade fina e a imaginação;
- **Área da Rotina Diária:** onde se encontram os mapas de presenças, tempo e calendário; esta área desenvolve os sentidos de responsabilidade, interajuda, iniciativa e autonomia; facilita a observação e o desenvolvimento do sentimento de pertença; ajuda a interiorizar as rotinas e facilita a organização temporal e sequencial;
- **Área do computador:** Área das tecnologias, à qual as crianças recorrem com o auxílio de um adulto para tirar dúvidas, ver filmes e fazer pesquisas;
- **Área da Matemática:** estimula o sentido matemático, e a necessidade de experimentação da criança; desenvolve o seu raciocínio, estimulando a sua curiosidade;
- **Área dos jogos:** esta área facilita o desenvolvimento cognitivo e raciocínio das crianças, através de jogos e construções.



Figura 1 - Organização da sala do contexto de Educação Pré-Escolar.

3.3.3. Caracterização do Contexto do 1.º ciclo do ensino básico.

3.3.3.1. Instituição.

O estágio foi desenvolvido numa instituição de carácter público, situada na freguesia da Damaia, no concelho da Amadora. Fica numa zona urbana, na qual existe grande oferta de comércio local.

Esta instituição educativa dispõe de duas valências: jardim- de- infância, que possui três salas de atividades, um gabinete para Assistentes Operacionais, uma arrecadação, uma casa de banho para deficientes e que também serve os adultos, e também a valência do 1º CEB com seis salas de aula, o gabinete do Ensino Especial, duas casas de banho para adultos, o refeitório, espaço exterior, o ginásio, a sala de computadores e o gabinete de Coordenação da Escola –, albergando, assim, um total de 352 alunos.

Apesar de a Câmara Municipal da Amadora e a Junta de Freguesia das Águas Livres colaborarem financeiramente, é notória a insuficiência desse contributo face às necessidades de uma comunidade educativa tão diversificada.

3.3.3.2. Caracterização do Grupo.

O estágio foi desenvolvido com uma turma do 1º ano do 1º CEB num grupo heterogéneo, composto por 25 alunos com idades compreendidas entre os cinco e sete anos, sendo que 12 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino.

É de salientar que existem sete crianças condicionais e duas abrangidas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, informação esta disponibilizada pela professora titular.

É de salientar que a grande maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, à exceção de duas crianças que são de nacionalidade cabo-verdiana. A maioria do grupo já se conhecia do Jardim-de-Infância, havendo, no entanto, elementos provenientes de escolas das redondezas.

Após a observação participante realizada a este grupo, podemos constatar, numa primeira instância, que relativamente ao desenvolvimento pessoal e social encontra-se numa fase da aquisição pela maturidade, sendo visível que alguns dos membros do grupo apresentavam ainda uma imaturidade bem acentuada, pois geravam conflitos na partilha de materiais e dificuldade em dominar as regras básicas de funcionamento da sala. Foi através da observação que tivemos a perceção que a grande maioria já tinha adquirido autonomia e independência, e a rotina interiorizada, sendo esta cumprida todos os dias. Em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, a grande maioria demonstrava capacidade em adquirir novos conhecimentos e partilhar também os seus conhecimentos prévios, de forma a alcançar com sucesso todas as atividades propostas em sala de aula. No que se refere à parte afetiva, este grupo apresenta uma grande lacuna, isto é, a grande maioria das crianças demonstra falta de afeto, mas mantém um temperamento equilibrado, sociável, comunicativo e divertido. É um grupo que está sempre disposto a partilhar e recetivo a novas aprendizagens.

Na generalidade, as crianças ainda têm alguma dificuldade em dominar as regras básicas de funcionamento, nomeadamente no que concerne à organização dos espaços e das rotinas de trabalho. Apresentam, também, algumas dificuldades ao nível da concentração e no desenvolvimento da motricidade fina.

3.3.3.3. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo.

A **dimensão física**, refere-se à organização física do espaço interior (objetos e materiais existentes em sala de aula) e exterior, ou seja, refere-se às condições estruturais do espaço físico. “Estes espaços educativos são locais onde se desenvolvem interações e atividades intrusivas que visam o progresso pleno do aluno e na formação de cidadãos conscientes e responsáveis” (Zabalza,2001). Pode assim dizer-se que as práticas educativas “ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais. Tornando-se fundamental colocar ao dispor das crianças ferramentas construtivas, variadas e ricas para uma aprendizagem repleta de sucesso”.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Na sala em que fizemos observação e intervenção (Figura 2), deparámo-nos com as mesas dispostas separadamente, em que cada uma delas continha dois elementos. As mesas e cadeiras apresentavam-se em estado razoável e eram adequadas à faixa etária a que se destinavam. Em cima das mesas encontramos, para cada aluno, um arquivador onde ficavam guardados os seus livros e cadernos.

Para além das mesas e cadeiras de alunos e professora, a sala contém um armário destinado aos materiais de desgaste de cada aluno e no qual a professora pode guardar e arquivar alguns documentos e trabalhos destinados à turma. Segundo Freitas (2008)

é de máxima importância a disposição das mesas no sentido que são fundamentais para contribuir com a aprendizagem de forma significativa. Estas devem mudar de posição de acordo com as necessidades de cada aluno e quando o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços.

Por fim, realçamos os espaços úteis para exposição de trabalhos na sala, pois encontramos três placards de cortiça para expor trabalhos ou materiais de apoio, sendo importante ter na sala listas dos dias da semana, listas e números por ordem crescente, abecedários e dicionários ilustrados, proporcionando atividades de exploração e localização de informação nesses suportes. Segundo Arends, (2008) ” a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica de cada professor, este deve avaliar o seu próprio estilo de ensino, ou seja, se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos e se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, assim sendo, a organização de sala de aula deve ser feita de uma forma consciente e precisa, para que os alunos alcancem o sucesso escolar.

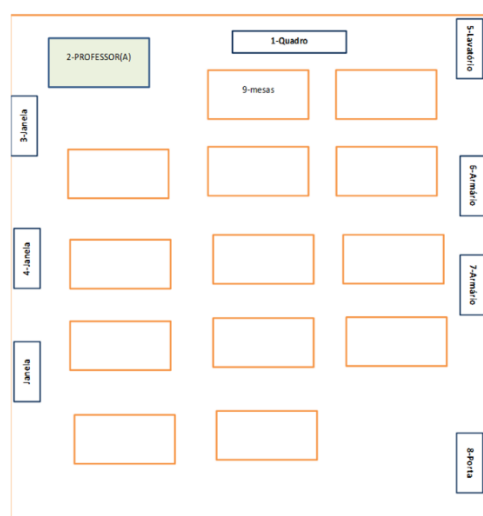


Figura 2 - Planta da Sala do contexto de 1.º CEB.

Legenda:

- 1- quadro
- 2- mesa da professora
- 3- janela
- 4 – janela
- 5- lavatório
- 6- armário
- 7- armário
- 8- porta
- 9- mesas

Como realça Nóvoa (2005), a disposição das mesas e o alcance aos principais materiais de trabalho são fundamentais para contribuir para a aprendizagem de forma significativa. É neste sentido que nos referimos, então, à **dimensão funcional** da sala. No que diz respeito à disposição das mesas, estas estavam colocadas de forma a melhorar o ambiente de aprendizagem, promovendo capacidades e comportamentos de interajuda entre colegas e o trabalho cooperativo. Em cima das mesas, desde o início, existia um arquivador onde estavam guardados os livros e cadernos de cada aluno, de modo a possibilitar-lhes um contacto rápido com os suportes com que trabalhavam diariamente. No que concerne a esta dimensão, importa referir que a professora tinha fácil contacto visual com os alunos a partir da sua secretária, conseguindo observar qualquer aluno no respetivo lugar. De modo comparativo, os alunos conseguiam, igualmente, ver a professora sem sair do lugar, estando esta na sua secretária. Já em relação ao quadro, todos conseguiam visualizar tudo o que era registado no mesmo, sem qualquer transtorno, permitindo através desta organização o desenvolvimento cognitivo e social de cada criança, onde a educação acontece de forma organizada, recreativa e mais diferenciada.

Relativamente à dimensão temporal, fazemos alusão à organização do tempo correspondente às diferentes áreas, organizadas e abordadas no currículo escolar. Segundo Rodrigues (2005), deve dar-se continuidade educativa no processo de aprendizagem ao longo das várias etapas de crescimento iniciais de cada criança, passando pela construção de currículos que garantam uma progressão sem falhas na nova etapa do 1º ciclo do ensino básico, ou seja, numa nova etapa do seu desenvolvimento, enfrentando horários e rotinas mais exigentes.

De acordo com Larmer, (2010), podemos constatar que a organização do tempo no 1º ciclo revela-se como princípio estruturante. Neste sentido, o horário escolar (Quadro 2) tinha início às 09:00h da manhã com o toque da campainha, significando que todos se deviam reunir no espaço previamente combinado com os alunos, para entrar nas respetivas salas. Com a turma já em sala, a professora começava por escrever a data no quadro para, posteriormente, seguir com o plano de aula estabelecido até ao período do intervalo.

De regresso, trabalhavam mais um pouco até à hora do almoço, que decorria entre as 12:00h e as 13:30h, sendo esta a hora de reentrada em sala, para darem continuidade ao plano diário proposto. O horário com a professora terminava por volta das 15:30, havendo uma continuidade do mesmo pertencente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo com estas que terminavam o dia.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Quadro 2 - Horário escolar

Horas	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:00 - 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 - 11:00					
11:00 - 12:00	Estudo do Meio	Of. Expressões	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
12:00 - 13:00					
13:00 - 13:45	E.M.R.C.				
14:00 - 15:00	Matemática	Português	AE	Estudo do Meio	E.A.
15:00 - 16:00	E.A.	AEC Exp	E.A.	Of. Expressões	AFD
16:00 - 16:30					
16:30 - 17:30	AEC Inglês	AEC Exp.	E.Física	E.Física	AFD

Finalmente, a **dimensão relacional**, a qual se assume de extrema importância, uma vez que é fundamental que a relação entre professor/ aluno seja construída à base de confiança e respeito mútuo, construindo assim um vínculo coeso. De acordo com os estudos da Porvir & Instituto Ayrton Senna (2015),

o ensino das competências sociais e emocionais possibilita que os alunos, e professores, ponham em prática melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e saudáveis e tomar decisões de maneira responsável, sendo esta dimensão uma das mais importantes em todo o processo de ensino, influenciadora de diversos fatores..

Relativamente à turma em que fizemos observação e intervenção, pudemos concluir que a relação com a professora se baseava no afeto e na constante preocupação da mesma em ir ao encontro das necessidades de cada um. Deste modo, a professora procurava adotar uma postura paciente perante o grupo e os conflitos que iam surgindo, compreendendo que

a dimensão do diálogo como construção de um ambiente relacional positivo está diretamente comprometido com a afetividade, a compreensão e a interação, mas também com a definição de regras, não impostas, mas discutidas e decididas por todos, quer por crianças, quer por professores (Estrela, 2002).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Pretende-se que os instrumentos de recolha de dados sejam diversificados, por forma a ir ao encontro das necessidades na procura de informação. De acordo com Katele e Roegiers (1999), “a escolha e a utilização dos instrumentos permitem ao investigador compreender, descrever, explorar e avaliar a qualidade dos dados obtidos através de várias fontes.” (p.34)

Na recolha de dados pudemos recorrer à análise documental, referente ao projeto educativo (PE) da instituição. Esta técnica foi decisiva para que houvesse uma pesquisa eficaz em ciências sociais e humanas, sendo deste modo, indispensável na recolha da fundamentação de toda a pesquisa, fomentando todo o projeto; Santos,2000)

Outro dos instrumentos utilizados foi a entrevista que realizámos à Educadora e à Professora cooperantes, feitas num contexto informal e descontraído, em que se avaliou a opinião sobre algumas questões pertinentes em relação ao projeto; sendo possível tal entrevista ser estruturada ou semiestruturada, dependendo do resultado que pretendíamos obter mais formal ou não (Ketele,1999, pág.18).

A observação participante esteve naturalmente presente, de carater ativo, intervindo e colocando questões, e tendo consciência de que esta só se insere em projetos longos como o vivenciado, permitindo ao investigador ambientar e criar laços e ser aceite pelo grupo e comunidade onde se encontra inserido. Houve lugar também para uma observação não participante, através da qual tiramos registos e notas de campos de situações e momentos que considerámos pertinentes, restringindo-nos a esse papel, sem qualquer intervenção. Também foram utilizados registos fotográficos de áudio e vídeo, de modo obter dados para análise.

3.5. Plano de Ação

3.5.1. Calendarização do plano de ação na educação pré-escolar.

No plano de ação serão apresentadas as atividades desenvolvidas durante o período de estágio. Este plano de ação teve início a 03 de maio de 2021 e terminou a 11 de junho do mesmo ano. Foi executado de forma faseada, começando por observar as relações das crianças, os seus interesses e as suas rotinas. No decorrer da observação foram evidentes alguns conflitos e a falta de autonomia existente no grupo. Desses conflitos, saliento, por

exemplo, as quezílias na partilha de brinquedos, a disputa pela atenção do adulto ou pela liderança nas atividades.

Num momento de conversa informal com a Educadora cooperante, esta referiu que um dos pontos menos positivos do grupo era a ocorrência de conflitos entre pares, o que dificultava não só o relacionamento entre as crianças, como a falta de autonomia em determinados

“O que conseguem fazer sozinhos?”.

momentos.

Perante estas e outras questões, as crianças responderam sequencialmente:

- “Porque ele não gosta de brincar comigo”;
- “É ajudar os amigos;
- “Na sala só eu sei apertar os sapatos sozinha”.

Demos início à segunda fase, com a dinamização de atividades do plano de ação. Procedemos à primeira atividade, sendo esta de diagnóstico, para aferir de que forma a dinâmica de grupo/estratégias de intervenção podem ajudar na resolução de conflitos. Numa primeira abordagem, surgiu, num momento de tapete, um conflito entre pares, sem motivo aparente. Colocámos algumas questões, de forma a percebermos o motivo de tal conflito. por exemplo: “Porque é que não podem sentar-se perto um de outro?”, “O que é a partilha?”, perante este relato, procurámos planificar atividades que fomentassem a partilha, a autonomia, a resolução de conflitos e a aprendizagem cooperativa. Todas as atividades realizadas contemplaram as diferentes áreas e domínios das OCEPE, ainda que a área de Formação Pessoal e Social fosse o foco principal.

Foram realizadas as seguintes atividades do plano de ação:

“À descoberta dos planetas”: fazer corresponder as letras ao nome do planeta;

Elaboração de um postal e de um presente para assinalar o Dia da Mãe;

“Brincar com as sílabas”: trabalhar as sílabas com uma dinâmica diferente, utilizando o espaço exterior (cf. Figura 3).

Dia da Família: descodificar o conceito que cada criança tinha sobre família;

Sessão de cinema: desenvolver a partilha cooperativa (juntando na mesma sala as restantes turmas do JI) e a partilha de vivências;

“A Árvore da Amizade”: desenvolver a autonomia, a criatividade, a partilha, a socialização e, sobretudo, os momentos de confraternização entre pares;

Leitura da história “Os esquilos que não sabiam partilhar”: trabalhar a partilha, e como devemos fazê-lo de uma forma saudável;

Jogo de rua sobre questões da partilha: promover a socialização em ambientes diferentes;

Rasgagem e corte de revistas e jornais: desenvolver a motricidade fina;

“O nó do meu sapato”: aprender a ser autónomo, inclusive na situação de apertar os sapatos (*cf.* Figura 4);

“O passarinho colorido”: desenvolver a motricidade fina, sendo esta uma lacuna eminente neste grupo;

“Construção de bancos”: criar cantinhos de lazer e comunicação (*cf.* Figura 5);

“Digitintas”: estimular a destreza manual fina, a aprendizagem cooperativa na execução desta atividade, ou seja, a elaboração desta foi feita em conjunto com as restantes salas do JI;

Santos populares: promover as tradições do nosso país;

Leitura da história “Ainda nada!”, como fio condutor para as atividades seguintes;

Sementeiras: criar um minijardim (*cf.* Figura 6);

“Girassol”: Reproduzir as sementes lançadas à terra, recorrendo às artes, ao empenho e à criatividade de todos.

Todas as atividades foram pensadas e planificadas com base nas necessidades das crianças, uma vez que o grupo apresentava dificuldades diversificadas.

Pela necessidade de apoio por parte do adulto ou do colega, optámos por introduzir nas diversas dinâmicas uma aprendizagem cooperativa, visto que a grande lacuna do grupo era a falta de cooperação entre pares.

No que concerne à terceira fase, existiu uma conversa com o grupo sobre todo o trabalho desenvolvido. Cada criança expressou o que mais e o que menos gostou e de que forma

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

algumas dinâmicas ajudaram a fortalecer os laços existentes entre eles. Todos os trabalhos realizados ao longo da prática com o grupo foram expostos para toda a comunidade escolar.

O plano de ação descrito anteriormente foi viável, devido ao facto de as crianças do grupo manifestarem, em certos momentos, alguns conflitos. Introduzimos, portanto, alguns recursos, por forma a facilitar a autonomia, os momentos de partilha e o respeito mútuo em determinadas tarefas, como por exemplo apertar os ténis, partilhar brincadeiras com as restantes salas, partilhar momentos de comunicação nos bancos criados, entre outros. Desta forma, pretendemos com o plano de ação desenvolver dinâmicas significativas para o grupo.

3.5.1.1. Apresentação teia do plano de ação em educação pré-escolar.

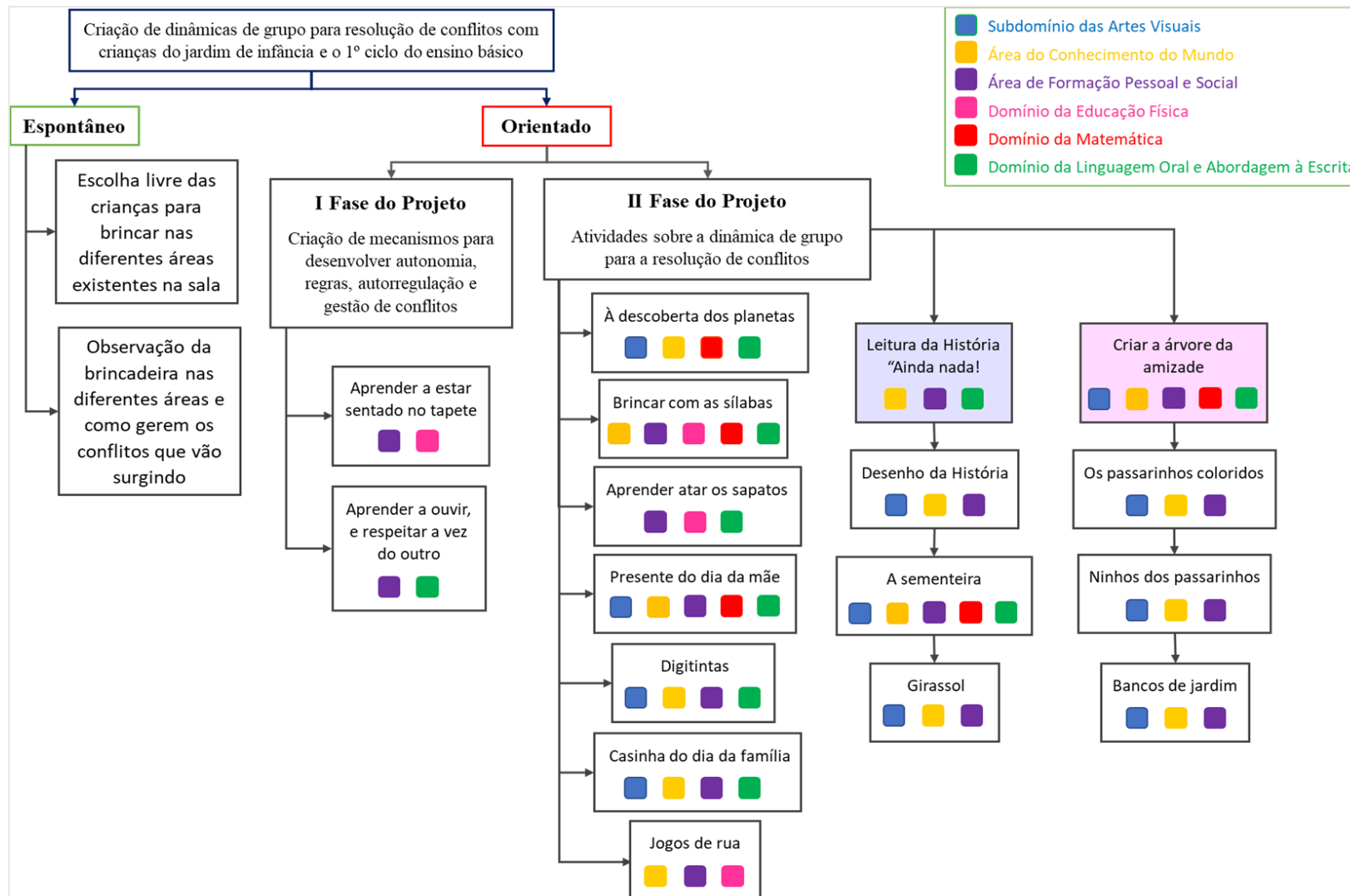


Figura 3 - Teia da intervenção em Educação Pré-Escolar.

3.5.2. Calendarização do plano de ação no 1.º ciclo do ensino básico.

O plano de ação no 1º ciclo CEB, foram apresentadas as atividades desenvolvidas ao longo de todo o estágio. Tendo início a 24 de outubro de 2021 e terminou a 09 de junho de 2022. À semelhança do contexto de EPE este também foi concluído de forma faseada, iniciando pela observação as relações das crianças, os seus interesses e a adaptação a novas rotinas. Perante esta observação podemos dar continuidade à gestão de conflitos dado ao facto de que a grande maioria das crianças me acompanhou do EPE até ao 1ºCEB, logo, já tínhamos conhecimento prévio dos conflitos mais frequentes na maioria da turma. O que nos facilitou nas estratégias interventivas que selecionamos para o desenvolvimento de boas atitudes e valores entre os alunos.

Na observação, pudemos perceber com mais facilidade que tipo de conflitos eram mais frequentes em sala de aula, estes surgiram quase sempre pelas dificuldades na aquisição do conhecimento por alguns dos alunos que causavam tumulto com os restantes. Num momento de aprendizagem surgiu um conflito entre pares sem qualquer razão, mas de forma a percebermos o que tinha acontecido colocámos questões aos alunos envolvidos no conflito e posteriormente aos restantes de modo a unir o grande grupo:

- “Porque é que se estão a agredir?”
- Não podem primeiro conversar, antes de se agredir?”
- Meninos acham bem estas atitudes?
- “O que devemos fazer quando o colega tem uma má atitude?”

Posteriormente, a este diálogo procurámos criar estratégias interventivas de forma a planificar atividades com mais intencionalidade de maneira que fomentassem a entreajuda, a calma, a partilha, a autonomia, a resolução de conflitos e a aprendizagem cooperativa. Pretendíamos que todas estas atividades pudessem contemplaram as diferentes componentes curricular fundamentadas pelas aprendizagens essenciais, partindo sempre das ideias prévias dos alunos em que prevalece a sua Formação Pessoal e Social.

Ao longo deste plano de ação, foram realizadas várias atividades que contribuíram para o melhor funcionamento da dinâmica da turma, mas focamo-nos em quatro das múltiplas

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

atividades que, à semelhanças da Educação Pré-Escolar, obtiveram melhores resultados na gestão de conflitos e no aumento de autonomia:

“Brincar com as sílabas realizada” a 17/01/2022. Esta atividade tinha como intuito a introdução da divisão silábica de uma forma mais lúdica pedagógica, sendo esta aquisição através desta divisão que a criança, começa a desenvolver a sua oralidade e é na presença das várias e diferentes sílabas que vai criando um vocabulário mais rico, desenvolvendo a entreaajuda, autonomia, partilha, cooperação, competência comunicativa e a aprendizagem cooperativa;

“A Germinação” realizada a 18 de abril de 2022 tendo como finalidade trabalhar as ciências e as competências sociais que são importantíssimas para o seu desenvolvimento enquanto ser humano e futuro cidadão, competências como o saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; partilhar ideias; ser paciente; ajudar os outros;

“O Nó do meu sapato” realizada a 27 de abril de 2022 em que foi desenvolvido para colmatar dificuldades de autonomia, a entreaajuda, raciocínio, partilha, dos alunos;

“O banco da Amizade” foi realizada a 08 de junho. Esta atividade foi a de extrema importância para este grupo, sendo através desta que mostraram todo o trabalho feito por nós estagiarias ao longo de todo o estágio, percebeu-se a evolução da grande maioria dos alunos no que diz respeito a partilha(de conhecimento), a preocupação com o outro(o bem estar), entreaajuda (auxiliar os colegas), o respeito(a sua vez de atuar e a vez do outro), aprendizagem cooperativa(trabalharem todos para um fim comum) e socialização(comunicar e criar momentos de harmonia). As estratégias de intervenção utilizadas foram uma mais-valia para o crescimento social destes alunos.

À semelhança da EPE, o plano de ação descrito anteriormente só foi possível devido à observação feita ao grupo e de se perceberem que, na comunicação, as crianças, em certos momentos, manifestaram alguns conflitos. Desta forma, apresentámos ao grupo, alguns recursos diferentes (criação de pequenos grupos, mapa de tarefas e recursos didáticos diferenciados), por forma a facilitar a autonomia, os momentos de partilha e o respeito mútuo em determinadas tarefas. Desta forma, pretendíamos com o plano de ação desenvolver dinâmicas de grupo significativas para o crescimento cognitivo e socioemocional de cada criança.

3.5.2.1. Apresentação teia do plano de ação no 1.º ciclo do ensino básico.

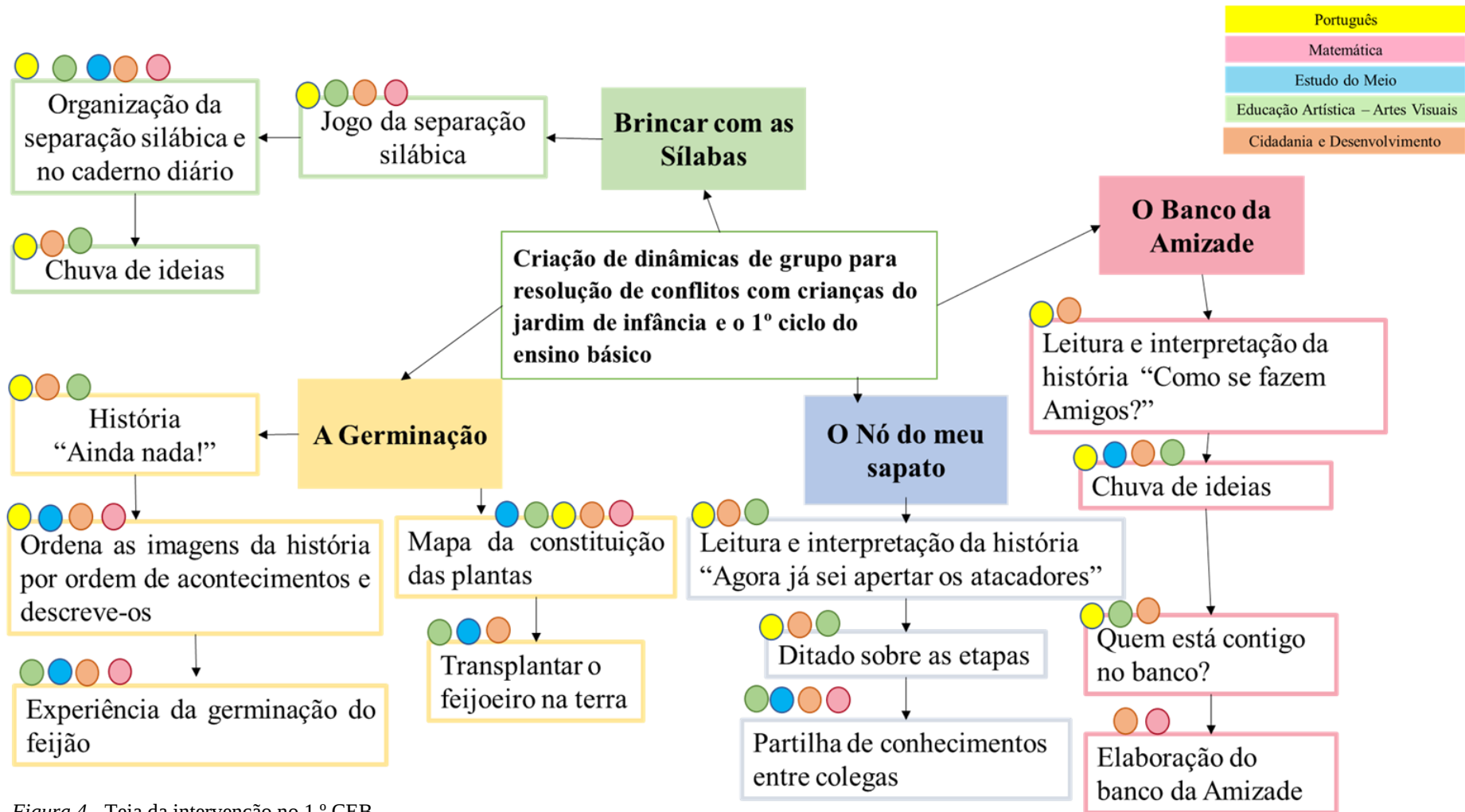


Figura 4 - Teia da intervenção no 1.º CEB.

Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

Pretende-se com este capítulo divulgar, analisar e discutir os resultados decorrentes dos estágios efetuados em ambos os contextos (Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico). Esta análise resultou da premissa lançada inicialmente, a saber, a importância das dinâmicas de grupo na gestão de conflitos, um aspeto comum nesses dois contextos pedagógicos referidos, que nos permitiu recolher dados relevantes que foram justificando os objetivos inicialmente delineados. Para este fim, muito contribuíram as notas de campo, as evidências, as narrativas reflexivas, as avaliações, o questionário feito às crianças e as entrevistas à educadora e à professora cooperante. Todos estes aspetos convergiram no interesse dos alunos, no sentido de se apropriarem de estratégias/ferramentas que lhes possibilitem resolver os conflitos que possam surgir.

4.1. Apresentação e análise de resultados em Educação Pré-Escolar

Todas as atividades realizadas na presente investigação ajudaram na diminuição de conflitos e no estímulo de autonomia, partilha e respeito pelo outro. Foram promovidas algumas no âmbito da cooperação, de forma a facilitar toda a dinâmica do grupo. Importa referir que foram proporcionadas atividades isoladas, mas também com um fio condutor, tendo em conta o tema desenvolvido.

4.1.1. Descrição e análise das atividades implementadas.

Brincar com as sílabas – atividade de diagnóstico (Figura 5)

Esta atividade foi planificada previamente e concretizada no dia 3 de maio de 2021 (*cf.* Apêndice E) e surgiu na sequência de uma outra anterior que a educadora cooperante (EC) estava a desenvolver sobre as sílabas. Uma vez que ela trabalhou as sílabas de um modo formal utilizando fichas, propusemos ao grupo realizar a mesma temática, utilizando uma dinâmica diferente, em que estes trabalhassem em grupo e partilhassem os seus saberes com alguns dos seus elementos que apresentassem mais dificuldades. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o educador tem o dever de estruturar atividades com uma prioridade central: promover a formação e o desenvolvimento equilibrado de cada criança, respeitando sempre as suas características individuais e em grupo.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Inicialmente, com as crianças sentadas na mesa, explicámos as regras do jogo; de seguida fomos para o exterior, onde procedemos à divisão do grande grupo em dois pequenos grupos, distinguindo-os com um pedaço de lã de cores diferentes. Estas equipas foram formadas com o intuito de que as crianças trabalhassem em conjunto com quem normalmente não brincavam nem costumavam jogar, reforçando a importância de trabalhar em equipa, mas sempre respeitando todos os colegas, independentemente de se gostar mais ou menos dos restantes elementos.

Seguidamente, colocámos as imagens com a respetiva mancha gráfica coladas na parede e espalhámos as sílabas no chão. Foi, então, pedido às crianças que se posicionassem no seu local, juntamente com a respetiva equipa e ao som do apito tinham que encontrar as sílabas correspondentes às palavras das figuras e proceder à formação dessa mesma palavra. Posteriormente, contámos as sílabas que cada uma das palavras continha, batendo as palmas e recorrendo à sua soma.

Pudemos constatar que esta atividade se traduziu em sucesso, pois as crianças passaram o recreio a perguntar o nome uns aos outros, com a intenção de fazer a divisão silábica claramente. Pedimos-lhes que em casa, com os pais ou familiares presentes, fizessem o mesmo e que nos dissessem no dia seguinte quantas sílabas tinham os nomes dos pais, avós ou irmãos. Pretendemos com isto que as famílias participassem no dia a dia destas crianças e se apercebessem dos seus interesses.

A atividade tinha como intuito trabalhar a entajuda, a autonomia, a partilha, a cooperação, a competência comunicativa e a aprendizagem cooperativa. Como consideram Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993, citados por Lopes & Silva, 2009), a aprendizagem cooperativa pressupõe o cumprimento de cinco princípios fundamentais para o crescimento individual de cada criança: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação estimuladora, a existência de competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.



Figura 5 - Realização da atividade "Brincar com as sílabas"

O nó do meu sapato (Figura 6)

Esta atividade foi planificada previamente e concretizada no dia 2 de junho de 2021 (cf. Apêndice F). Surgiu depois de verificarmos que todos os elementos do grupo recorriam sempre à mesma criança para apertar os sapatos, sendo que muitas das vezes acabavam por ocorrer conflitos com a mesma, pois esta por vezes estava a brincar ou a realizar alguma tarefa e tinha de parar para auxiliar os colegas, mesmo contrariada. Ao observarmos esses momentos, surgiu então a ideia de fazermos o molde de uns ténis em cartão, para que todos pudessem aprender a apertar os sapatos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia de todos os elementos.

Inicialmente tivemos uma conversa sobre o assunto, na qual explicámos ao grupo que iríamos elaborar “uns ténis” para cada um. Para isso utilizámos materiais reutilizáveis e de compra, fizemos um molde de um ténis em cartão, colámos todas as partes feitas em Eva e procedemos à colocação das ilhoses, para que os atacadores passassem na perfeição. Depois da elaboração dos ténis, explicámos como apertá-los, utilizando este recurso. Para tal, as crianças sentaram-se nas cadeiras e, após a explicação, deixámos que explorassem autonomamente os ténis, e consoante a dificuldade de cada uma, foi por nós prestado algum auxílio.

Esta atividade teve como finalidade trabalhar a autonomia, a motricidade fina, a partilha, o conceito de espaço, a lateralidade e a aprendizagem colaborativa.

No decorrer das semanas, foi visível uma maior autonomia no processo de apertar os ténis. As crianças que já demonstravam uma certa destreza, apoiavam outros elementos do grupo que manifestavam mais dificuldades nesse sentido. E tendo a consciência de como evoluíram, algum tempo depois ainda faziam comentários, do género:

- “Eu não sabia apertar os meus sapatos e agora depois de treinar neste sapato aprendi!”
- “Estou quase a conseguir!”
- “Agora, sou eu que ensino os meus amigos a apertar os sapatos!”

Posteriormente, num grupo de 20 crianças, pelo menos 13 já sabiam apertar autonomamente os seus sapatos. As restantes, todos os dias da parte da tarde continuavam a exercitar todo esse processo.

Segundo Carvalho e Rubiano (1994) os JI são espaços que favorecem as interações interpares, a descoberta e uso dos recursos do ambiente desenvolvendo, assim, a sua

autonomia individual.



Figura 6 - Realização da atividade "O nó do meu sapato".

Os Bancos de Jardim (Figura 7)

Esta atividade foi planificada (cf. Apêndice G) previamente e concretizada no dia 07 de junho de 2021 e surgiu de uma conversa informal com as crianças no recreio:

- “Não temos um cantinho para conversar!”;
- “Não temos mais bancos, só o de castigo!”;
- Debaixo daquela árvore, podíamos pôr lá um banquinho, à sombrinha!”.

Perante o relato das crianças, decidimos construir uns bancos de jardim, para que estas pudessem ter mais conforto no recreio, bem como momentos de partilha e comunicação entre elas.

No dia seguinte, falámos com as crianças e, em conjunto, fizemos uma lista dos materiais que iríamos necessitar para a construção dos bancos. Posteriormente, levámos os materiais necessários e passámos à sua construção: iniciámos com o corte e união de paletes (este trabalho mais minucioso teve sempre a supervisão dos adultos), colocámos cartões no chão, de modo a isolá-lo para não o danificar com as tintas e, de seguida, passámos à pintura que foi feita exclusivamente pelas crianças.

É de salientar que a elaboração dos bancos teve a participação das restantes salas do pré-escolar, uma vez que todos os alunos do JI partilhavam o mesmo espaço (recreio) e não existia um local agradável para proporcionar momentos de interação e partilha entre eles.

O grande objetivo desta atividade foi fomentar a partilha, a entreajuda, o respeito, a aprendizagem cooperativa, a socialização e principalmente a colaboração de todos.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Podemos constatar que depois da colocação dos bancos no exterior, as crianças deram uso com mais frequência ao espaço, utilizando-o para momentos de conversação e de partilha de brincadeiras, havendo uma significativa melhoria no seu comportamento. Sendo que anteriormente, ao partilharem o mesmo espaço, existiam alguns conflitos entre crianças das diferentes salas, com a colocação dos bancos os conflitos reduziram de uma forma considerável.

Perante esta atividade, importa clarificar que a socialização da criança envolve o desenvolvimento de cinco competências sociais e emocionais como refere Casel (2003, citado por Cacheiro e Martins, 2012):

Autoconsciência – a criança identifica, de forma realista, os seus próprios sentimentos e emoções, bem como as suas capacidades e desenvolve autoconfiança;

Consciência social – pretende-se desenvolver nas crianças o respeito e compreensão para com o próximo (estas devem compreender o que os outros estão a sentir, bem como a sua perspetiva); bem como a capacidade de apreciar e interagir com diversos grupos;

Autorregulação – lidar com as nossas emoções, de modo que não interfiram com as tarefas, antes facilitem a sua realização; ser capaz de adiar a gratificação para prosseguir objetivos, persistir perante obstáculos e frustrações;

Competências relacionais – ser capaz de lidar eficazmente com as emoções envolvidas nos relacionamentos; estabelecer e manter relações saudáveis baseadas na cooperação, ser capaz de resistir à pressão social inapropriada, negociando soluções para os conflitos e procurando ajuda quando necessário;

Tomar decisões de forma responsável – Ser capaz de tomar decisões com base em considerações acuradas sobre todos os fatores relevantes e com base nas consequências que os diferentes cursos de ação podem ter para as partes envolvidas nos conflitos.



Figura 7- Realização da atividade "Os bancos de jardim".

A sementeira (Figura 8)

Esta atividade foi planificada (*cf.* Apêndice H). previamente e concretizada de 14 a 18 de junho de 2021.

Começámos por ler a história “Ainda nada?”, de Christian Voltz (2007)., que serviu como fio condutor para as atividades a desenvolver no resto da semana. Foi escolhida por ser de grande qualidade literária e conter ilustrações muito apelativas. Trata-se de uma história em que um determinado indivíduo, certo dia, lançou uma semente à terra, ficando a aguardar que algo “aparecesse” e tal não acontecia, daí a justificação do seu título.

Inicialmente mostrámos a capa do livro às crianças e solicitámos que enunciassem os elementos que a compunham, ao que referiram “corda, botões, fios”. Em seguida, lemos o título da história (“Ainda nada?”), aguardando sugestões quanto ao seu conteúdo, as que foram surgindo aleatoriamente. Depois da leitura, registámos, em conjunto com as crianças, todo o processo de semear e plantar descrito na história e, posteriormente, pedimos-lhes que elaborassem um desenho de forma a representar a história, o desenho que é “uma forma de escrita” e, como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), é o meio que as crianças têm para exprimir e consolidarem a história que ouviram, uma vez que estas não sabem escrever nem ler.

No dia seguinte, explicámos o que iria acontecer no processo de semear. Construímos uma sementeira, feita de materiais reutilizáveis, tais como paletes de madeira e sacos de plástico. Depois de construída a sementeira, em conjunto com as crianças, colocámos a terra e, posteriormente, fizemos buracos na mesma, para lançar as sementes; tapámos os buracos e regámos. Ao longo da semana, as crianças foram visualizando o crescimento das sementes e surgiram alguns comentários, como os seguintes:

- “Ainda nada!”
- “Eu acho que fizemos alguma coisa mal!”
- “A terra precisa de mais água!”

A grande finalidade da presente atividade foi trabalhar a aprendizagem cooperativa. Através desta foi possível observar a capacidade de trabalho cooperativo por parte das crianças.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Como referem Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993, citado por Lopes & Silva, 2009) é através da aprendizagem cooperativa que se fomenta o espírito de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas, enquanto se mantém a responsabilidade individual, ajudando assim, os educadores a deixarem de ser o centro do processo de ensino, para se tornarem facilitadores num processo de ensino e aprendizagem centrada na criança.

Pretendíamos, ainda, sensibilizar as crianças para a importância das sementeiras, bem como os cuidados que devemos ter com as mesmas. O objetivo era construir uma sementeira pedagógica. Como refere (Cribb, 2007), o adulto deve assumir o papel de orientador, no sentido de conduzir e sensibilizar as crianças para que percebam que a sementeira promove a aquisição de novos valores, atitudes, valoriza o trabalho em equipa, a solidariedade, a cooperação, desenvolve a criatividade e a perceção da importância do cuidado, o senso da responsabilidade, a autonomia, e sensibiliza para os problemas ambientais.

Trabalhámos também as competências sociais. Estas são muito importantes para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo. Referem, a propósito, Lopese Silva (2009), que é importante que o educador tenha a consciência de como é essencial serem ensinadas às crianças competências sociais, como por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; partilhar ideias; ser paciente; ajudar os outros, etc. Para que haja sucesso na cooperação no pré-escolar, é necessário que as crianças sejam motivadas para usarem essas mesmas competências, ou seja, o educador tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa, com seriedade e precisão.



Figura 8 - Realização da atividade "A sementeira".

4.1.2. Discussão dos resultados em educação pré-escolar.

Por via de vários instrumentos utilizados, como por exemplo a observação direta, os registos fotográficos, áudio e vídeo, a entrevista à EC (cf. Apêndice A) e entrevistas às crianças (cf.

Apêndice C), as produções das crianças derivadas das atividades realizadas, foi possível recolher e apresentar alguns dados.

Antes do plano de ação, na fase de observação e através da observação direta, o grupo apresentava momentos de conflito em determinadas tarefas e falta de autonomia e manifestavam um considerável afastamento entre si, não existindo muita união no grupo. Neste sentido, procurámos compreender de que forma poderíamos estimular a aquisição de competências sociais nas crianças. Na entrevista realizada à EC (cf. Apêndice A) foi questionado de que forma usa as “dinâmicas de grupo na resolução de conflitos”, sendo que esta respondeu:

-“Tento favorecer a comunicação entre as partes em conflito, para levar a que ambas as partes compreendam a ocorrência de forma global, ajudando na análise das causas. Sobretudo há que recorrer ao diálogo para reparar conflitos”.

Entrevista feita à EC a 26 de maio de 2021

Neste sentido, todas as atividades realizadas durante o desenvolvimento do plano de ação tiveram como principal objetivo atenuar os conflitos existentes no grupo e, consequentemente, criar um vínculo mais forte entre o mesmo. As atividades elencadas anteriormente, relatam uma parte do caminho percorrido e, por via das mesmas, obtivemos resultados que nos permitiram analisar os dados.

4.2. Apresentação e análise de resultados no 1.º CEB

4.2.1. Descrição e análise das atividades implementadas.

Brincar com as sílabas no 1º ciclo (Figura 9)

A presente atividade foi planificada a 17 de janeiro de 2022 (cf. Apêndice N). A mesma ocorreu após a introdução da divisão silábica, sendo esta aquisição do conhecimento de extrema importância no que consiste à identificação e delimitação das sílabas de cada palavra. É através desta divisão que a criança começa a desenvolver a sua oralidade e é na presença das várias e diferentes sílabas que vai criando um vocabulário mais rico e diversificado. À medida que aumenta a idade da criança, aumenta também a quantidade de

sílabas e, conseqüentemente as palavras que vai adquirindo e acrescentando ao seu léxico, tornando-o assim cada vez mais requintado. Aliás, e de acordo com as conclusões a que chegou Sim-Sim (2008), os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita evoluem à medida que elas vão desenvolvendo a capacidade de analisar a fala em segmentos, existindo, desta forma, aquilo a que esta autora designa de “consciência fonológica”.

Trabalhámos também o reconhecimento das letras e palavras que até então foram introduzidas em sala de aula, à semelhança das imagens, tornando mais fácil o reconhecimento de cada uma delas, fazendo assim a consolidação da matéria dada. A atividade consistia em trabalhar a dinâmica de grupo, a entreajuda, a autonomia, a partilha, a cooperação, a competência comunicativa e a aprendizagem cooperativa; sendo estas as fragilidades da turma.

Inicialmente, com as crianças sentadas nas bancadas do exterior, explicámos as regras do jogo, procedendo, de seguida, à divisão do grande grupo em pequenos grupos, posteriormente distinguimo-los com um pedaço de lã de cores diferentes, posto isto, reforçámos a importância de trabalhar em equipa, mas respeitando sempre a opinião de todos os membros do grupo, independentemente de se gostar mais ou menos de alguns.

Seguidamente, colocámos as imagens com a respetiva mancha gráfica coladas na parede e demos cinco palavras divididas em sílabas a cada grupo, para que decidissem, em conjunto, a ordem em que teriam de colocar estas e as colocassem na imagem correta, em curto espaço de tempo. Foi, então, pedido às crianças que se posicionassem no seu local, e ao som de um apito, fariam as tarefas anteriormente referidas.

Posteriormente, com cada equipa contámos as sílabas que cada palavra continha, recorrendo a palmas e, de seguida, concluir a sua soma. Contabilizámos o tempo que cada equipa levou até concluir a tarefa e o seu empenho.

A avaliação dos grupos foi feita de uma forma que cumprisse cinco princípios fundamentais, que tinham sido explicados às crianças inicialmente, ou seja, a interdependência positiva (individualmente ser positivo em relação à atividade), a responsabilidade individual e do grupo (saber trabalhar em grupo), a interação estimuladora (incentivar o colega com mais dificuldade a conseguir), a existência de competências sociais (ser sensível à dificuldade do outro e ajudar, conversar e chegar a um consenso) e o fator tempo (organizarem-se enquanto grupo). É isto que contempla a aprendizagem cooperativa, trabalhando assim o crescimento individual de cada criança.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Depois da conclusão da atividade, colocámos algumas questões aos alunos, relativamente ao desenvolvimento da mesma e que tipo conhecimento foi consolidado com este jogo:

- Quais as palavras que continham duas sílabas?
- Quantas palavras começavam com a letra P?
- Em quantos grupos (dos animais, profissões, objetos e alimentação) poderíamos dividir as palavras e imagens existentes?

Estagiária “Gostaram de trabalhar em grupo?”

L.V.”. Eu não gostei muito, não deixaram fazer nada!”

E.” eu gostei muito, porque os meus amigos ajudaram-me quando eu tive dificuldades numa palavra!”

Estagiária” O que aprenderam com o jogo?

M.” A sermos amigos uns dos outros!”

J.” A separar as palavras e quantas sílabas tinham!”

In notas de campo (18 de janeiro de 2022)



Figura 9 - Realização da atividade “Brincar com as sílabas”.

A Germinação (Figura 10)

Esta atividade foi planificada previamente, sendo que fazia parte das atividades propostas ao Pré-Escolar, as quais estão inseridas na investigação referente à presente tese. Aproveitámos o facto de esta atividade fazer parte de um conteúdo que os alunos iriam abordar na componente curricular do Estudo do Meio. Foi concretizada no dia 18 de abril 2022 (cf. Apêndice O) e pretendeu dar mais ênfase às dimensões sociais, emocionais, pessoais e autorregulatórias da aprendizagem. Tal como refere Sim-Sim, (2010), estas dimensões muito pertinentes no que refere ao processo de transição e para que este seja bem-sucedido.

À semelhança do que fizemos na Educação Pré-Escolar, iniciámos esta temática por ler a história “Ainda nada?”, de Christian Voltz (2007), que serviu de introdução para todo o trabalho desenvolvido durante a semana, de forma a desenvolver a Educação Literária e o gosto pela leitura.

Enquanto na Educação Pré-escolar abordámos esta temática de uma forma mais lúdica, no 1º ciclo vocacionámo-lo para conteúdos programáticos, por ser um ano de várias aquisições de conhecimento com um grau de maior complexidade, em que se preparam as crianças para exigências específicas da escolaridade obrigatória. Segundo Sim-Sim (2010, p.112), a “perspetiva de prontidão da criança para enfrentar as aprendizagens escolares contém em si uma semente de ansiedade contagiante para todos os intervenientes.”

No que se refere ao processo de autorregulação da aprendizagem, este conduz os alunos a regularem as suas aptidões cognitivas, motivacionais e comportamentais, com vista a alcançarem os objetivos estabelecidos, progredindo no seu desempenho escolar, para alcançarem o sucesso.

Tal como fizemos no pré-escolar, mostrámos a capa do livro aos alunos e questionámo-los sobre que elementos a compunham. Alguns dos alunos que nos acompanharam da Educação Pré-escolar até ao 1º Ciclo, referiram que já lhes tinha sido feita a mesma pergunta no ano anterior, mas não deixaram de referir que eram “botões, corda e fios”. Para aumentar o grau de dificuldade, questionámo-los sobre que título dariam à história, apenas observando a capa, e surgiram inúmeros títulos tais como: “O narigudo”, “O senhor do Pau” e por aí adiante.

Seguidamente, pedimos a um aluno que lesse o título da história “Ainda nada?”, analisámos página a página o conteúdo de cada frase, tentando sempre ler as mesmas, suscitando o gosto pela leitura. Tal como refere Pordata (2015) a leitura, à semelhança da linguagem, tem vindo a apresentar-se como uma das ferramentas indispensáveis à vida na sociedade moderna.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Após a análise história, visualizámo-la em vídeo, de uma forma mais atenta, para fazermos o exercício seguinte: através da educação artística, colocar por ordem todo o processo de semear e plantar descrito na história, recorrendo às artes visuais e, posteriormente, visualizámos um vídeo de todas as etapas da germinação, de forma a consolidar o conteúdo experimental desenvolvido anteriormente. Segundo Oliveira (2017), importa mencionar que as Artes Visuais proporcionam ensinar dois aspetos fundamentais e essenciais no processo criativo: o saber e o fazer (p. 66).

Esta atividade foi concebida por fases, ao longo de toda a semana. Posteriormente, passámos à fase experimental, iniciando-a por conferir o material a ela necessário; de seguida questionámos que fatores são imprescindíveis para a sobrevivência de um ser vivo, ao qual os alunos prontamente responderam e registaram no caderno de estudo do meio, como modo de consolidação da matéria anteriormente trabalhada. Decorrente destas respostas, procedeu-se à fase experimental, isto é, a colocação do algodão no copo, a adição de um pouco de água e os feijões e, posteriormente, cada aluno colocou o seu copo no parapeito da janela, para que aqueles apanhassem luz natural, por forma a germinarem.

De acordo com Alves (2010), despertar a curiosidade nas crianças é um importante ponto de partida para a aprendizagem, fundamentalmente no caso das Ciências, já que é primordial que os alunos sejam levados a sério e que o docente tenha a capacidade de estimular o seu pensamento, incentivando-os a colocar questões e obrigando-os, assim, a pensar. Foi esta a nossa pretensão ao desenvolver esta atividade.

No dia seguinte, à semelhança do que já havíamos feito em relação à constituição das plantas em geral, os alunos aplicaram tal conhecimento nas partes constituintes do feijoeiro. Elaborámos uma ficha de conceitos e posteriormente fizemos um painel com a mesma informação, para que ficasse exposto em sala de aula, por forma a facilitar o seu recurso quando surgisse alguma dúvida referente a este conceito. De acordo com Freire (2014), “*o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de adivinhar, de comparar, na adoção do objeto ou na procura da sua razão de ser*” (p. 85).

À posterior, fizemos um jogo sobre os vários processos/ etapas da germinação do feijão, de forma a avaliar todo o conhecimento adquirido ao longo da semana. Optámos pelo jogo por ser um recurso que os alunos aderem bastante bem, sendo este um veículo de transmissão de conhecimentos por excelência, fazendo-o de uma forma mais lúdica. No entanto, o professor

tem, neste caso, um importante papel a desempenhar o que vem ao encontro da opinião de Araújo e Cruz, (2005) quando referem que

Ser professora envolve não só um ser profissional, mas também um ser pessoal muito envolvido e ativo. O que damos confunde-se com o que recebemos; o que ensinamos reflete o que vamos aprendendo; os números e as letras enredam-se com sorrisos e dificuldades.

Tal como referimos na atividade realizada em contexto pré-escolar, no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico também foi de extrema importância trabalhar a aprendizagem cooperativa. Através desta foi possível observar a capacidade de trabalho cooperativo por parte das crianças. Como referem Lopes e Silva, (2009) é por meio desta aprendizagem que se fomenta o espírito de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas, enquanto se mantém a responsabilidade individual. Desta forma, os educadores deixam de ser o centro do processo de ensino, para se tornarem facilitadores num processo de ensino e aprendizagem centrada na criança. Segundo Cunha e Uva (2017, p. 139) “é uma estratégia de aprendizagem que, quando aplicada de forma sistemática e correta, conduz a melhores resultados de aprendizagem”.

Pretendemos, ainda, sensibilizar as crianças para a importância de replantar os feijoeiros numa sementeira, depois de verem a sua evolução ao longo das semanas, bem como os cuidados que devemos ter com os mesmos, sendo o nosso objetivo construir uma sementeira pedagógica na escola. Como refere Moreira, S. (2019), o docente é o orientador, no sentido de conduzir e sensibilizar os alunos, de que a realização e o cuidado de uma sementeira promovem a aquisição de novos valores, atitudes, valoriza o trabalho em equipa, a solidariedade, a cooperação, desenvolve a criatividade e a perceção da importância do cuidado, o senso da responsabilidade, a autonomia e a sensibilização para os problemas ambientais.

Trabalhámos também as competências sociais, muito importantes para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo. Como referem Lopes e Silva, (2009) é importante que o professor tenha plena consciência de como é essencial serem ensinadas aos alunos competências sociais importantes para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos e futuros cidadãos. São exemplos competências como: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; partilhar ideias; ser paciente; ajudar os outros, etc.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Para que haja sucesso na cooperação, é necessário que as crianças sejam motivadas para usarem essas mesmas competências, pelo que o professor/educador tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com seriedade e precisão.



Figura 10 - Realização da atividade “A Germinação”.

“Adoro mexer na terra, em casa não posso fazer isso”. (E.T)

Esta experiência dos feijões, vou fazer com o meu pai, ele vai adorar”. (L.V.)

In notas de campo 18 de abril, de 2022

O nó do meu sapato (Figura11)

À semelhança da situação ocorrida na Educação Pré-escolar, esta atividade foi planificada previamente e concretizada no dia 27 de abril de 2022 (cf. Apêndice P). Surgiu depois de se constatar que a grande maioria dos alunos da turma não sabiam apertar os sapatos, e recorriam à professora para o fazer e frequentemente ocorriam conflitos porque alguns elementos da turma pisavam os atacadores de propósito, para que os colegas caíssem. Tendo em conta esses momentos, conversámos com eles e ouvimos a sua opinião sobre este assunto. Foi então que alguns sugeriram que fizéssemos uma atividade semelhante à que tínhamos feito no pré-escolar com alguns dos membros da turma presentes nessa ocasião.

De acordo com Eisenhower, Taylor e Baker, (2016), o docente tem um papel crucial no desenvolvimento de competências emocionais dos alunos, e é através destas emoções (por vezes destruturadas) que surgem os conflitos. Cabe então ao professor aplicar estratégias

para que estes aprendam a relacionar-se com os seus pares, resolvendo autonomamente os mesmos, aumentando a sua propensão para aprender.

Discutimos a ideia e decidimos fazer o molde de uns ténis em madeira, pois como o J. referiu - “Temos de fazer com um material mais resistente, porque no pré-escolar, assim que fazíamos um pouco de força, estragavam-se logo!

O M. acrescentou – “Seria muito bom aprendermos todos a apertar os sapatos! E eu não tive na pré contigo, por isso ia adorar aprender”!

Esta conversa com o grupo foi de extrema importância, para poder planificar uma atividade em que o intuito era trabalhar competências como o desenvolvimento da autonomia, a entreajuda, o raciocínio e a partilha entre os alunos. De acordo com Folque, (2014, p. 72) no processo de interação e cooperação, a criança alcança competências de desenvolvimento através da vida real. O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã.

Inicialmente explicámos ao grupo que iríamos elaborar “uns ténis” de madeira, pois era um material mais resistente. Para essa concretização, utilizámos materiais de compra, fizemos um molde de uns ténis em cartão e, seguidamente, passámos o molde para a madeira e recortámos com o tic tic. Depois, com uma broca de madeira, fizemos os buracos, para que os atacadores passassem na perfeição.

Por fim, pintámos os ténis e todos os alunos participaram ativamente e com imenso entusiasmo nesta tarefa, que ficou concluída no dia seguinte, pela secagem dos mesmos. No dia seguinte lemos a história “Agora já sei como apertar os cordéis” e depois desta leitura, ditámos algumas partes da história, de forma a trabalhar a componente curricular do português. As MEC (2015) referem o papel importante desta componente curricular, enquanto língua materna e língua oficial de escolarização, o seu domínio indispensável na participação ativa dos alunos na comunidade em que se inserem, assim como para um melhor aproveitamento escolar e uma melhor compreensão do mundo e de si próprio.

Posteriormente, passámos à explicação de como apertar os ténis, utilizando o modelo elaborado para o efeito. Para tal, as crianças sentaram-se nas cadeiras e, após a explicação, deixámos que explorassem autonomamente os ténis e, consoante a dificuldade de cada uma, foi prestado auxílio.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

A atividade teve como finalidade desenvolver capacidades como: autonomia, motricidade fina, partilha, conceito de espaço e lateralidade e aprendizagem colaborativa. À medida que os alunos iam aprendendo, auxiliavam os colegas com mais dificuldades, trabalhando a aprendizagem cooperativa. Nesta linha de raciocínio, Buescu, Morais, Rocha, e Magalhães (2012) defendem que os conhecimentos, capacidades essenciais e as competências que os estudantes devem adquirir, ao longo dos diferentes anos de escolaridade e ciclos, são mais bem conseguidos, pois são os alunos os principais protagonistas na aquisição do seu saber.

No decorrer da semana foi visível uma maior autonomia no processo de apertar os ténis, pois estes estiveram sempre à disposição dos alunos, para que treinassem vezes sem fim. As crianças têm a consciência de como evoluíram e ainda hoje fazem comentários, como os seguintes:

-
- O L.V. “Eu não sabia apertar os meus sapatos e agora, depois de treinar neste sapato, aprendi com ajuda dos meus amigos!”
 - O L. “Com a tua ajuda, estou quase a conseguir!”
 - O M. “Adoro ensinar os meus amigos a apertar os sapatos!”
-

In notas de campo, 11 de maio de 2022

Atualmente, num grupo de 25 crianças, pelo menos 19 já sabem apertar autonomamente os seus sapatos. As restantes, todos os dias treinam com a ajuda dos outros membros da turma.



Figura 11 - Realização da atividade "O nó do meu sapato".

Os Bancos da Amizade (Figura 12)

A presente atividade foi planejada previamente e concretizada no dia 08 de junho de 2022(cf. Apêndice Q) e surgiu depois da leitura do livro “Como fazer Amigos,” de Tom Percival, e de uma chuva de ideias em que falávamos da importância de fazermos amigos novos:

-
- O J lembrou- se que no pré-escolar tínhamos feito bancos de jardim e disse: “Neste recreio não temos um cantinho para conversar!”;
 - O D- “Podíamos fazer também para este lado dos mais crescidos!”;
 - A G.-“Vamos falar com o professor Renato para ver se deixa!”.

In notas de campo a 27 de abril de 2022

Perante o relato das crianças, decidimos falar com a Direção, para ver se a ideia era viável, mas surgiu um problema que se relacionava com a redução do espaço exterior. Ficámos um pouco desanimados, voltámos a conversar e o M. lembrou-se – “Em vez de fazermos bancos para nós e se fizéssemos uns bancos para os professores e para as auxiliares? Era uma boa ideia”!

Este passou a explicar a ideia aos restantes colegas, que adoraram e aderiram. Então voltamos a falar com a Direção e a nossa ideia foi aceite com uma enorme satisfação. Como refere Fernandes (2011), os docentes, ao fazerem parte de todo o processo de planificação de uma proposta vinda por parte do aluno, contribuem para uma melhoria das práticas pedagógicas e transmitem reflexos positivos nos resultados escolares.

Uns dias depois, em conjunto com a turma, fizemos uma lista dos materiais que iríamos necessitar para a construção dos bancos. É importante salientar que, como referem (Samuelsson & Pramling 2013, p.2), a criança não separa a construção e o brincar da aprendizagem, esta relaciona-os com o mundo de uma forma lúdica, criando novas ideias, fantasia e, simultaneamente, explorando a realidade e criando novos significados.

Posteriormente, levámos os materiais necessários para o exterior e passámos à construção, iniciando a mesma com o corte e união das paletes (este trabalho mais minucioso teve sempre a supervisão dos adultos), colocámos cartões no chão, de modo a isolar o mesmo, para não o danificar com as tintas e, de seguida, passámos à pintura que foi feita única e exclusivamente pelas crianças. De acordo com Yelland (2011, p.4), os momentos de

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

descontração e de brincadeira são um “meio rico e diversificado para a aprendizagem”, sendo uma estratégia de desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dos alunos.

Tal como na Educação Pré-escolar, também no 1º ciclo, o objetivo desta atividade foi fomentar a partilha, a preocupação com o outro, a entreajuda, o respeito, a aprendizagem cooperativa, a socialização e principalmente a colaboração de todos, sempre com a supervisão dos membros da Direção e de alguns professores. Segundo Favinha (2012) o diretor de uma escola tem de ser o primeiro a estimular os laços relacionais entre a comunidade escolar (professores, auxiliares, alunos e pais), desempenhando um papel importante e criando estratégias de mediação, com o propósito do sucesso escolar.

A realização desta atividade tinha como intuito arranjar um cantinho para que os professores que são doutros distritos de Portugal pudessem relacionarem-se mais com os professores de Lisboa, criando laços mais fortes entre si, fazendo com que aqueles se sentissem integrados. De acordo com Correia (2008 p. 33), “há que reforçar esta dimensão ao propor que um novo modelo de escola crie um sentido de comunidade entre todos, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” .

Esta atividade, à semelhança da que foi feita no EPE, também clarifica que a socialização da criança envolve o desenvolvimento de cinco competências sociais e emocionais, como refere Casel (2003, citado por Cacheiro e Martins, 2012):

Autoconsciência – em que a criança identifica, de forma realística, os seus próprios sentimentos e emoções, bem como as suas capacidades e desenvolve a autoconfiança;

Consciência social – em que se pretende desenvolver nas crianças o respeito e compreensão para com o próximo (estas devem compreender o que os outros estão a sentir, bem como a sua perspetiva); bem como a capacidade de apreciar e interagir com diversos grupos;

Autorregulação – ao lidar com as nossas emoções, de modo que não interfiram com as tarefas, antes facilitem a sua realização; ser capaz de adiar a gratificação para prosseguir objetivos, persistir perante obstáculos e frustrações;

Competências relacionais – serem capazes de lidar eficazmente com as emoções envolvidas nos relacionamentos; estabelecer e manter relações saudáveis baseadas na cooperação, ser capaz de resistir à pressão social inapropriada, negociando soluções para os conflitos e procurando ajuda quando necessário;

Tomar decisões de forma responsável – Ser capaz de tomar decisões com base em considerações acuradas sobre todos os fatores relevantes e com base nas consequências que os diferentes cursos de ação podem ter para as partes envolvidas nos conflitos.

“Adorei trabalhar na construção dos bancos, todos juntos.” (NV)

“Que bom! Vamos fazer uns bancos para os adultos fazerem novas amizades.” (M.)

In notas de campo de 08 de junho de 2022



Figura 12 - Realização da atividade "Os bancos da amizade".

4.2.2. Discussão dos resultados no 1ºCEB.

À semelhança do EPE, foram utilizados os mesmos instrumentos de análise e recolha de dados, a observação direta, os registos fotográficos, áudio e vídeo, a entrevista à PC (cf. Apêndice B) o questionário às crianças (cf. Apêndice D), e os trabalhos elaborados pelos alunos no âmbito das atividades implementadas, e só assim foi possível recolher e apresentar dados mais concretos.

A fase de observação direta, antes do plano de ação, permitiu-nos observar as lacunas existentes no grupo. Este apresentava comportamentos disruptivos e manifestava um considerável conflito entre pares, mantendo um afastamento entre si, não existindo, por isso, união no mesmo. Neste sentido, optámos por implementar dinâmicas de grupo, de forma a minimizar todas estas questões muito pertinentes, procurando estimular a aquisição de

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

competências sociais nos alunos. Através da entrevista realizada à PC (cf. Apêndice B) foi questionado à mesma “Quais as dinâmicas na resolução de conflitos que costuma usar com a sua turma?”, sendo que a resposta foi a seguinte:

“Registo diário de comportamento, com recompensa no final do mês, assembleia de turma e diálogo com os alunos para resolução dos conflitos.”

Entrevista à PC no dia 27/05/2022

4.3. A triangulação de resultados do EPE e 1ºCEB

De modo a analisar e discutir os resultados obtidos nos dois contextos (EPE e 1ºCEB), foram utilizados diferenciados recursos como: observação direta, entrevistas, questionários, registos fotográficos e áudios, vídeos, evidências, notas de campo, diário reflexivo e produção das atividades realizadas, permitindo-nos, assim, analisar e discutir os dados.

A realização do plano de ação no contexto EPE foi uma adaptação difícil, dada a falta de regras que o grupo apresentava. Observámos ainda muita falta de autonomia, de partilha, de estímulo no que se refere a destrezas manuais, e à resolução de conflitos entre pares, mas que gradualmente e com a nossa intervenção foram-se notando melhorias no comportamento do grupo.

A implementação de atividades mais dinâmicas ajudou-nos a colmatar as lacunas anteriormente referidas, sendo que o grupo demonstrou bastante interesse e envolvimento em todas as propostas sugeridas.

Relativamente ao 1ºCEB, foi no início um pouco conturbado, devido à falta de maturidade e de regras que a grande maioria apresentava, mas com a implementação das atividades lúdicas e apelativas, o grupo de uma forma gradual, envolveu-se e adquiriu progressivamente mais autonomia e respeito pelo outro.

A nossa maior dificuldade prendeu-se com a ausência de contacto com as famílias, devido à pandemia Covid 19. Logo, o contexto familiar onde os alunos estavam inseridos era desconhecido, dificultando desta forma a falta de informação nesse sentido, o que impedia, por vezes, o sucesso das estratégias de intervenção utilizadas.

Este ponto referente à triangulação de resultados de dados prende-se no cruzamento das aquisições apreendidas nos dois contextos, sendo apresentados de uma forma mais pormenorizada e mais descritiva, tendo como objetivo responder à nossa questão de investigação predefinida no início do plano de ação. Como refere Fígaro (2014), “a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspetivas e observações em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho” (p.127).

Podemos constatar através das entrevistas feitas à EC (cf. Apêndice A) e à PC (cf. Apêndice B) que o plano de ação realizado em ambos os contextos, foi bastante relevante no desenvolvimento de cada criança.

No que diz respeito às dinâmicas de grupo na gestão de conflitos, ambas consideram uma mais-valia para o bom funcionamento do grupo na aquisição do conhecimento, *”respeitando mais as regras e o respeito pelo outro, fazendo uma melhor gestão do trabalho a realizar* *“In entrevista realizada à PC (cf. Apêndice B), Maior comunicação entre as partes em conflito, para levar a que ambas as partes compreendam a ocorrência de forma global, ajudando na análise das causas, sobretudo há que recorrer ao diálogo para reparar conflitos. Fomentou mais autonomia, e responsabilidade in entrevista realizada à EC (cf. Apêndice A).*

Uma e outra revelaram que as dinâmicas de grupo são uma ferramenta pedagógica à qual recorrem com alguma frequência. Segundo Virões (2013), “na educação atual é cada vez mais urgente as estratégias interventivas, de forma a desenvolver a socialização entre pares (...) esta necessidade provém da conscientização do ser humano quanto à sua responsabilidade e dignidade. Ser professor é educar é ajudar o crescimento e a afirmação do carácter próprio da humanidade e de cada indivíduo” (p.34).

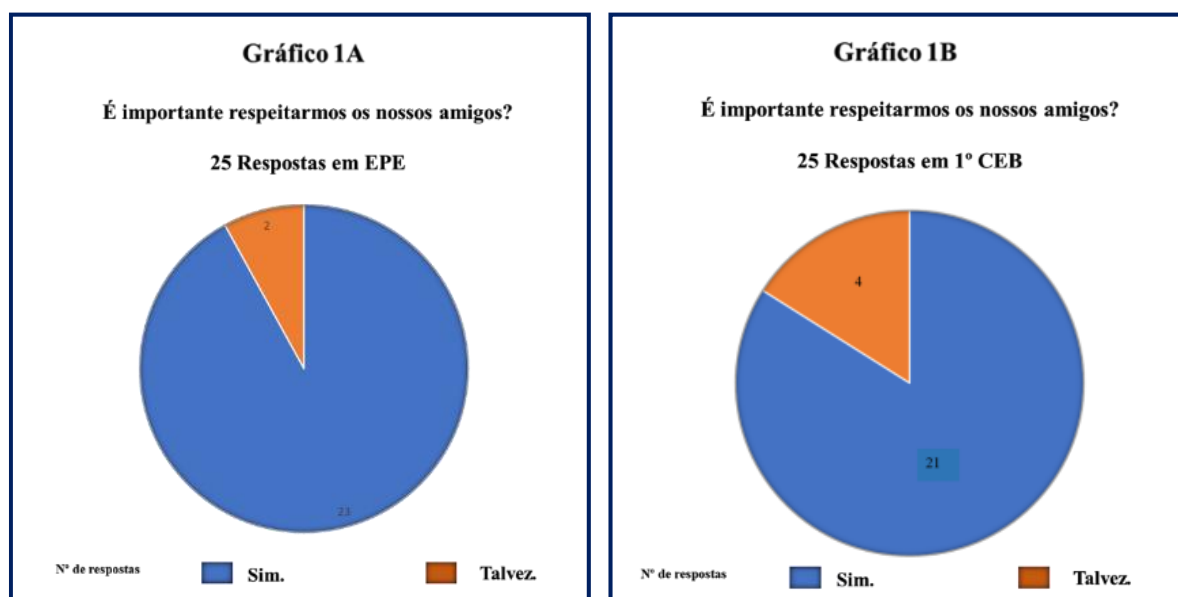
No que se refere à entrevista e ao questionário realizados às crianças dos dois contextos (EPE e o 1ºCEB) no decorrer do plano de ação, foram-lhes colocadas algumas questões referentes ao desenvolvimento de toda a nossa investigação e que impacto teve a mesma no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. Com os gráficos em baixo representados podemos constatar que em ambos os contextos as respostas foram semelhantes às várias questões colocadas.

Levantámos algumas questões aos dois grupos, sendo que a primeira foi a seguinte: **“É importante respeitarmos os nossos amigos?”** Pretende-se, com esta questão, levar as

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

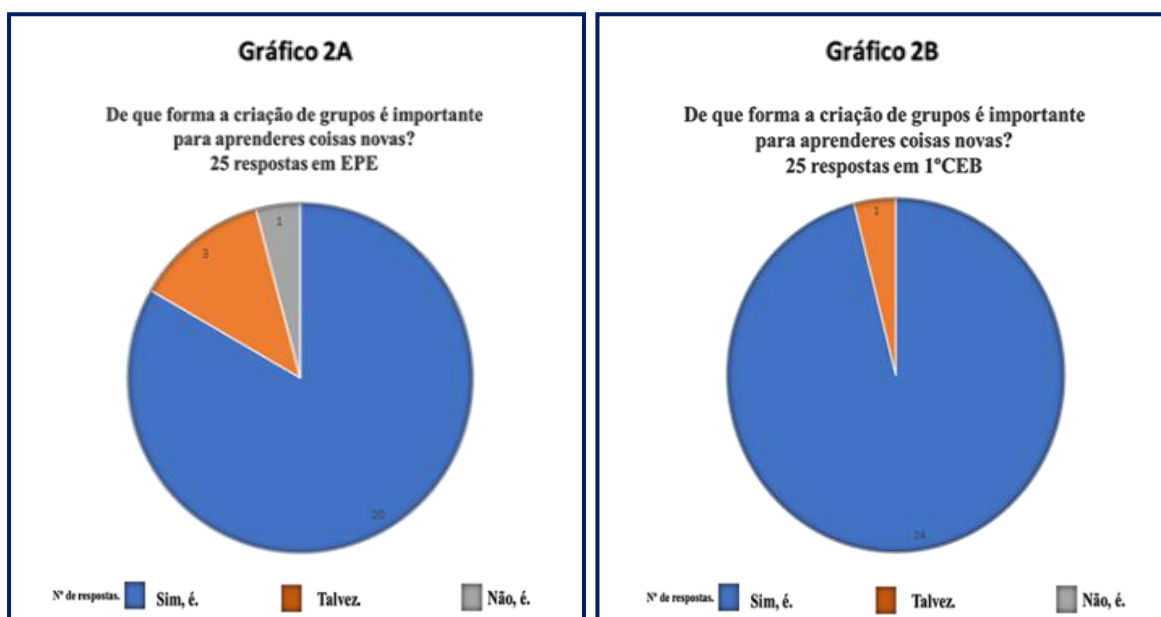
crianças a pensar de que forma, poderão ser respeitadas, tendo em conta que elas próprias respeitaram os seus pares e que aprendizagem poderão fazer a partir dessa premissa. Como é possível constatar através da análise dos gráficos 1A e 1B, a maioria dos alunos respondeu de forma positiva a questão colocada, revelando assim, que houve uma evolução quanto a percepção dos alunos relativamente ao valor do *respeito* aplicado aos outros. De acordo com Rodrigues, (2017) através do respeito mútuo, as crianças criam laços sociais entre si e com os adultos, aprendem a ultrapassar diversos obstáculos que possam surgir ao longo da sua vida.

Gráfico 1A e 1B- Comparação da resposta à entrevista e ao inquérito por questionário em EPE e 1.º CEB



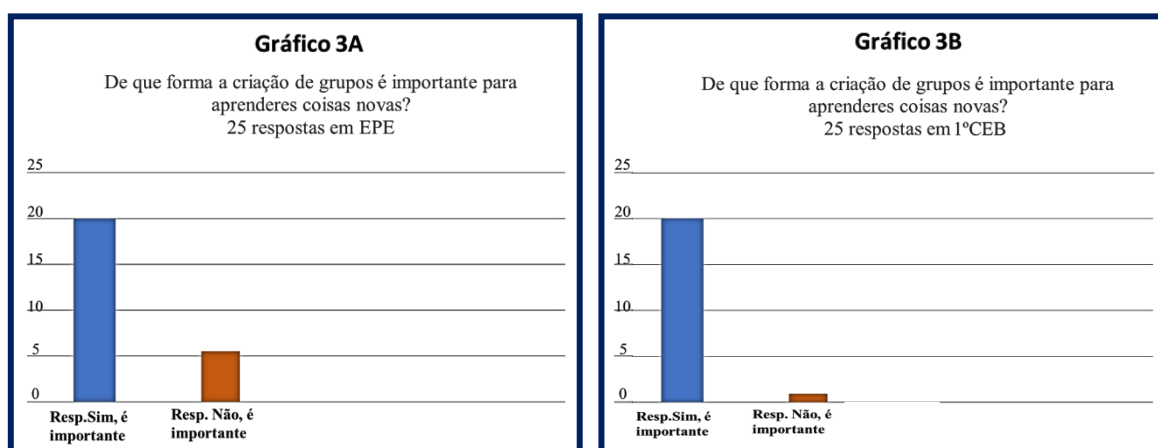
Referente à segunda questão –“**Acham que é importante saberem fazer algumas tarefas sozinhos?**”- Verificamos(através da análise dos gráficos 2A e 2B) que as crianças de ambos os contextos tiveram a noção de que, depois das várias dinâmicas realizadas desenvolveram mais autonomia no seu quotidiano, assumiram outras responsabilidades, trazendo-lhes mais independência que, por sua vez, se relaciona com as habilidades que realizam no desempenho das tarefas e na aplicação das regras que lhes são colocadas diariamente. De acordo com Ferri, (2015. P. 35) [...] *cada docente é acima de tudo considerado como alguém que apoia e acompanha o processo de aprendizagem das crianças [contribuindo] para promover o papel autêntico e autónomo da criança no processo educativo*

Gráfico 2A e 2B- Comparação da resposta à entrevista e ao inquérito por questionário em EPE e 1.º CEB



A terceira questão- **“De que forma a criação de grupos é importante para aprenderes coisas novas?”** – Evidência a importância de criarmos pequenos grupos(com a percentagem elevada de respostas obtidas e observadas nos gráficos seguintes 3A e 3B), de forma que algumas das crianças que tinham mais dificuldades (seja a nível de aprendizagem, de timidez ou de socialização) pudessem sentir-se amparadas pelos colegas e professores/ educadores, a fim de colmatar as suas complexidades, de maneira a alcançar o sucesso. Como refere Tomaz (2007, p. 107), trabalhar em grupo desenvolve a capacidade e a vontade de trabalhar com os outros, estimula a cooperação e o empenho em projetos comuns, a competência de resolver conflitos de forma pacífica, dialogada e a capacidade de participar ativamente e criticamente em debates e no processo de tomada de decisões.

Gráfico 3A e 3B- Comparação da resposta à entrevista e ao inquérito por questionário em EPE e 1.º CEB



No que diz respeito à quarta e última questão que colocámos em comum aos dois grupos (Quadro 3) “**Tens mais facilidade agora em resolver os conflitos sozinho?**”- Apelamos ao conhecimento adquirido ao longo de todo o plano de ação, relativamente à gestão de conflitos e a todas as dinâmicas criadas para a resolução dos mesmos, criando assim, estratégias de intervenção de forma a que as crianças desenvolvessem ferramentas para a resolver os conflitos de maneira mais autónoma sem ter que recorrer ao adulto ou à agressividade.

Em ambos os contextos, foi notório a melhoria nesta questão da gestão de conflitos. No final de cada intervenção do plano de ação, tanto no EPE como no 1ºCEB já tínhamos crianças a tentar acalmar e resolver conflitos autonomamente e criando estratégias para melhorar a dinâmica de sala.

Quadro 3 – *Conceções dos alunos no plano de intervenção no EPE*

Observação Inicial do contexto no EPE - Ações iniciais das crianças	Após a intervenção do plano de ação Conhecimentos Adquiridos
Gestão de Conflitos	
Criança M. - “eu bato-lhe porque ele não me ouve”	Criança M. “Agora com mais calma, falo com os meus amigos sem lhes bater”.
Criança B. -. Eu atiro-lhe com coisas porque ele é mau para mim”.	Criança B. -. “Antes de atirar com coisas aos meus colegas tento perceber o que se passa com eles.
<i>In notas de campo 30/03/2021</i>	<i>In notas de campo 26/05/2021</i>

Na questão das dinâmicas de grupo na gestão de conflitos analisando a entrevista (Apêndice A) realizada à EC mencionou que considera importante que sejam desenvolvidas estratégias

“Que desenvolvam maior comunicação entre as partes em conflito, para levar a que ambas as partes compreendam a ocorrência de forma global, ajudando na análise das causas, sobretudo há que recorrer ao diálogo para reparar conflitos. Fomentando mais autonomia, e responsabilidade”.

Transcrição da entrevista realizada à EC, 2021

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

de intervenção diversificadas de forma a desenvolver capacidades (autonomia, respeito e companheirismo) pertinentes no dia a dia de cada criança.

Segundo Tomás e Fernandes, (2013, p.202) a educadora, contribuí para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo com pequenas intervenções que permitem a promoção da criança enquanto sujeito ativo na construção de conhecimento e de si próprio. Ideia esta que é possível corroborar com a transcrição abaixo representada (Quadro 4):

Quadro 4 – Conceções dos alunos no plano de intervenção no 1.º CEB

Observação Inicial do contexto no 1ºCEB - Ações iniciais das crianças	Após a intervenção do plano de ação Conhecimentos Adquiridos
Gestão de Conflitos	
Criança L. - “Eu atirei-lhe com a cadeira porque ele gozou comigo”.	Criança L. “Agora com mais calma, quando gozam comigo finjo que não vejo. E agora até tomo uns comprimidos que me ajudam a acalmar”.
Criança J.- ”. Eu puxei-lhe o cabelo porque ela também me puxou”.	Criança J.- “agora quando me aleijam tento perceber o porquê”.
<i>In notas de campo 3/03/2022</i>	<i>In notas de campo 29/04/2022</i>

No 1ºCEB , já no que se refere à análise da entrevista(Apêndice B) da PC percebeu-se que esta tal como a EC, acha muito importante todas as estratégias diversificadas desenvolvidas de forma a evoluir a capacidade de autonomia de cada individuo, tal como se pode constatar na transcrição da entrevista abaixo mencionada:

“Maior motivação para os alunos e maior desenvolvimento do pensamento autocrítico em relação aos acontecimentos e maior autonomia na gestão de conflitos”.

Transcrição da entrevista realizada à PC, 2022

Perante estes dois quadros, foi feita uma análise que nos permitiu observar o desenvolvimento na gestão de conflitos entre as crianças em ocasiões distintas de ambos os contextos, revelando uma evolução significativa relativamente à sua autonomia e ao respeito pelo outro. Nesse sentido, pudemos observar a diferença das respostas iniciais das respostas

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

do final da investigação após as estratégias de intervenção desenvolvidas ao longo de todo o plano de ação.

Poderemos considerar, que no término deste plano de ação que ao longo de toda a investigação pretendíamos ir ao encontro de todas as necessidades de ambos os grupos de forma a facilitar a aquisição de conhecimentos e criar estratégias diversificadas, de modo, a desenvolver o respeito, a autonomia e principalmente dar-lhe ferramentas para o futuro, para saberem lidar com todas as suas frustrações do dia a dia. Respondendo assim, a nossa questão de investigação inicial. “Que impacto têm as dinâmicas de grupo na resolução de conflitos?”.

Capítulo 5. Conclusão

Esta investigação foi bastante enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional. Coloquei em prática as componentes teóricas apreendidas no decorrer da minha licenciatura e mestrado. Considero que esta investigação permitiu consolidar as minhas habilidades investigativas, tendo mais ferramentas para analisar um determinado tema a investigar. Todo o trabalho realizado no percurso de estágio possibilitou vários momentos de reflexão por meio das observações, criando alicerces para que no futuro seja uma educadora reflexiva. Neste sentido, segundo Felício e Oliveira (2008), “a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” (p.221).

Após a leitura e ponderação da bibliografia sugerida, associada a todas as intervenções feitas no âmbito da prática pedagógica, uma das conclusões a considerar é a de que prevenir e gerir conflitos com crianças, bem como estimular a aquisição de competências sociais não é uma tarefa fácil, exigindo, por isso, muita habilidade por parte dos profissionais de educação; já para não falar de outras qualidades fundamentais que estes devem evidenciar como a flexibilidade, a imparcialidade e a neutralidade.

Outra das considerações pertinentes prende-se com o uso, por vezes indiscriminado, de algumas expressões, como se de sinónimas se tratassem. Refiro-me, por exemplo, a “aptidões sociais” e “competências sociais” que, embora com significações diferentes, não deixam, no entanto, de complementar-se, visto que os comportamentos socialmente aceites, associados às habilidades relacionadas com a qualidade do desempenho social contribuem, no seu todo, para o sucesso na aprendizagem e para um relacionamento social futuro. Portanto, mais importante do que esta ou outras distinções, é o facto de ficarmos conscientes de que o desenvolvimento socioemocional das crianças contribui amplamente para o sucesso anteriormente referido, bem como das suas relações sociais futuras; daí a nossa intervenção enquanto promotores das suas competências sociais.

Outro dos aspetos a reter é o facto de o educador/professor ser visto pela criança como um modelo social, o que pressupõe algum cuidado nas interações desenvolvidas a este nível. E se pretendermos que estas crianças sejam, no futuro, adultos socialmente responsáveis, então devemos agir em conformidade com valores morais positivos e proporcionar-lhes todas as condições para que esse objetivo seja uma realidade.

Ao longo da investigação, foi necessário fazer alguns ajustes, decorrentes não só das situações que iam surgindo, como da análise da bibliografia consultada.

Respondendo à questão levantada inicialmente – **“Que impacto têm as dinâmicas de grupo na resolução de conflitos”?** - e considerando todas as observações feitas, foi possível aferir que a implementação dessas dinâmicas foi impactante e imprescindível na gestão de conflitos. Foi igualmente possível reforçar a ideia de que deverá existir bom senso na aplicação de metodologias que permitam um desenvolvimento socioefetivo dos alunos, que se afigura primordial, em detrimento do aspeto cognitivo, a que tantos docentes (infelizmente) dão primazia. Para isso, é necessário tomar decisões estratégicas, alinhadas nos aspetos anteriormente referidos.

A investigação efetuada associada à prática pedagógica trará, certamente, implicações para o desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo uma melhoria dessa prática. Futuramente, gostaríamos de fazer outras abordagens, aprofundando outros temas pertinentes no contexto em que vivemos atualmente. Referimo-nos, por exemplo, à interculturalidade e, no âmbito desta, ao aspeto religioso, pois muitos são os desafios que se colocam neste sentido.

Ficamos com a perceção que muito ficará por aprender e por registar sobre a temática escolhida. Com tudo, toda a pesquisa e trabalho desenvolvidos foram bastante frutíferos e, acima de tudo, muito pertinentes para uma aplicação prática enquanto docente.

5.1. Implicações da investigação para a prática profissional futura

Com o término desta investigação, poderemos concluir que esta é crucial para o nosso desenvolvimento pessoal, mas principalmente para a nossa prática futura. É na figura de investigador que assumimos um papel de procura pela qualidade no processo de ensino/aprendizagem, procurando sempre aprofundar a compreensão das relações entre a ligação de ensino, aprendizagem e prática docente, tentando compreender o que é ser professor. De acordo com Alarcão (2001) “A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (p.13). Essa qualidade deverá, a nosso ver, associar-se a uma forma de ensino defendida por Freire (1996, p.23), quando refere que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção

no mundo; ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige saber escutar; ensinar exige querer bem aos educandos; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Não existem quaisquer dúvidas de que o estágio é de extrema importância no que refere a fornecer-nos ferramentas imprescindíveis para a nossa vida futura profissional. Segundo Pimenta e Lima (2004) “o estágio profissional é o eixo central da formação de professores, pois, é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. Neste sentido, para além deste desenvolvimento profissional, devido à estruturação do próprio mestrado, e dos referidos estágios realizados, de acordo com Serra, (2004, p.76), “existe o reconhecimento das diferenças existentes entre estes dois níveis, no que respeita quer aos objetivos, quer às metodologias específicas”. Podemos constatar que existe um elo de ligação amplo entre o pré-escolar e o 1ºCEB, permitindo-nos respeitar todos os processos e tempos evolutivos de cada criança, ou seja, referentemente ao tema abordado, este foi de grande importância nos dois contextos. Estas crianças, embora em idades distintas, têm um ponto em comum que é uma grande imaturidade. Logo, consideramos ainda que a investigação surtiu efeitos bastante positivos em ambos os grupos, uma vez que os seus interesses e necessidades foram respeitados, e as atividades propostas foram adaptadas, sempre que sentimos essa necessidade, verificando-se o desenvolvimento progressivo da autonomia em grande parte das crianças, na resolução de alguns conflitos e na aquisição de outras competências sociais, emocionais e cognitivas. Uma vez que a investigação decorreu durante a pandemia Covid-19, existiram limitações no contacto com os familiares nos dois contextos, logo, referimos este ponto como o menos positivo de toda esta investigação. “No fim das contas, estamos todos em busca de um mesmo objetivo: ser feliz e saber quem nós, realmente, somos. E eu quero ser feliz. Acima de qualquer coisa, quero ser feliz”. Gabriel Carvalho (s.d.,2004)

Referências

- Alves, A. (2013). *Perturbações de Espectro do Autismo e Programas de Intervenção Educativa. O Caso Português*. (Doutoramento em Estudos da Criança - Educação Especial. Universidade do Minho, Braga).
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Anderson, C. (2000). Challenges to Science Teacher Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- Ariès, P. (1986). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arribas, T. L. et al. (2004). *Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Cadernos de Educação de Infância*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey (Ed.), *Child's play: developmental and applied* (pp. 9-27). New York: Lawrence Erlbaum.
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto De Creche*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, pp. 47-51.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bras, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147;56.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H., Ferreira, M. & Ferreira, M. M. (1998), *Metodologia da Metodologia da Investigação. Guia para Investigação. Guia para Auto-aprendizagem aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- competência(s) e ação social das crianças. In *Educativa*, Goiânia, v.16, n.2, 201-216.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer Interactions and Play in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 143-161). New York, NY: The Guilford Press.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 Anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Corsi, B. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*. 42, 279-296.
- Coutinho et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII, 2, 355-380.
- Cribb, S. L. S. P. (2007). A horta escolar como elemento dinamizador de Educação Ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: *Anuais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis.
- da Educação.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*. Vol. 1 nº4. Janeiro/Março/2004, pp.107-112.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios. In *Educar*, 31, 213-230.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* Nº 201 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa. [Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância].
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- Dias, D. (2012). *O Educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/4316>.
- Direito da criança- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos- Comité Português para a UNICEF Edição revista 2019.
- Drummond, C. (2015). *Contos de Aprendiz*, Edição:11 Edição em Português - Companhia das Letras.
- Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- "Explorando os temas, celebrando a diversidade". APEI, Nº 28, 35-37.
- Ferreira, M. (2002). *A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos*. (tese de doutoramento, Universidade do Porto: Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/19509;57>.
- Ferri, G. (2015). O papel dos adultos nos processos educativos. *Infância na Europa*
- Fígaro, Roseli. (2014). *A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho*. *Revista Fronteiras – estudos mediáticos*, Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06/4196>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., O. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- Gondim, S. M. G.; Morais, F. A.; Brantes, C. A. A. Competências Socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de Competências para o Trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, out-dez 2014.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, k., Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*, pp. 315-395. US: Wiley and Sons.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M., (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As Fronteiras de Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- <http://agendalx.pt/local/casa-da-cultura-junta-de-freguesia-da-ajuda>.
- <http://jf-ajuda.pt/educacao>.
- <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-da-ajuda>.
- <http://www.pordata.pt>.
- <http://www.websiteinstitucional.com>.

- Kishimoto, T. (2007). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Leite & Pinto (2016). O Trabalho Colaborativo entre os Professores no Quotidiano Escolar: Condições para a sua Existência e Sustentabilidade. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. Consultado em <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/102379/2/177941.pdf>.
- Licht, B., Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), 235-249.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Formosinho, L. Katz, D. MacClellan & D. Lino (Eds.) *Educação Pré-Escolar: Construção Social Da Moralidade* (pp. 76-103). Porto: Texto Editora.
- Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- M. C. Carvalho e M. B. Rubiano. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: O. Z. Moraes, (org.). *Educação infantil muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Macedo. L.P. N. C, P.(2005). A. S. Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto interação e conhecimento*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento, apresentada na FCTUNL]
- Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa, Editorial Presença.
- Mégrier, D. (1995). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escolar*. Lisboa: Papa-Letras, Lda.
- Mesquita, S. (2015). O desenvolvimento da comunicação e as interações entre pares:

- Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória Lisboa:
- Nabuco, M., E. (2000). *A Avaliação como Processo Central da Intencionalidade Educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/656>.
- Nörnberg, M. (2009). A Ética do Cuidado numa Instituição de Educação de Crianças e Jovens do Meio Popular. *Textura*, 19-20, 14-31.
- Northway, M. e Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos*. Sintra: Livros Horizonte.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem* (Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga).
- policopiado). Escola Superior de Educação do Porto, Porto.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *Actas Del VIII Simposio de La SEIEM*, 2(4).
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Casa de Trabalho.
- professores. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, M.P.I.F.C.P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma Construção de Proximidade para uma Escola de Sucesso* (tese de doutoramento. Universidade de Málaga).
- Rodríguez, F. G., Sánchez, F. J. C., & Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51-57.
- Rodrigues, M. (2017). Brincar "é uma coisa boa": a voz de crianças em idade pré-escolar. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. In *Nuances: Estudos Sobre Educação*, v. 12, n. 13. 105-126.

- Salomão, H.; Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Acedido em 16/04/2015. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares: Um Caleidoscópio de Olhares*. Porto, Porfedições.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. In *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGE.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Simons, H. (1988). *The Evaluation of Educational Programms: Methods, Uses and Benefits*. Scotland: Scottish Council for Research in Education.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Sousa M & M, Sarmiento. T. (2010). *Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo. Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 141-156. Consultado em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf.
- Tomás, C. (2010). *Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 160-167.
- Tomás, C. (2017). Para Além de uma Visão Dominante sobre as Crianças Pequenas: Gramáticas Críticas na Educação De Infância. In *Revista Humanidades e Inovação*, v.4, n.1, 13-20.

- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação pedagógica: a valorização da(s)
- Tomaz, C. (2007). Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de
Uma prática em contexto de creche (Dissertação de mestrado, documento
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia*, 1, 27–46.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129–146.
- Vasconcelos T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da educação na construção da cidadania. *Saber (E) Educar*, 12, 109–117; Zabalza, M. (1987). Didática da Educação Infantil. Porto: Edições ASA.
- Virões, M. B. (2013). O papel da escola na educação de valores. Lisboa: Universidade
- Westbrook, R. B, & Teixeira, A. (2010) *John Dewey*. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.
- Zeichner, K. M. (1996). *Reflective teaching: an introduction* / Kenneth M. Zeichner, Daniel P. Liston. Mahwah, N.J.:L. Erlbaum Associates.

Apêndices

Apêndice A – Entrevista à Educadora Cooperante

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Os objetivos e finalidades desta entrevista; - A oportunidade de realizarmos uma gravação em suporte áudio; - A garantia de anonimato da informação fornecida.
Educadora Cooperante	Caracterizar a trajetória profissional da educadora; perceber os seus procedimentos e concepções	- Iniciarmos a nossa conversa, com uma questão sobre o seu percurso académico, profissional bem como os anos de serviço como docente? - A sua prática está assente em algum modelo pedagógico? - De que forma costuma planificar a sua intervenção? - Como efetua a avaliação das crianças? - Quais as potencialidades e fragilidades do grupo em termos globais? - Que benefícios este projeto trouxe ao grupo na aprendizagem colaborativa e resolução de conflitos entre pares? - De que forma promove dinâmicas de grupo para a resolução de conflitos internos?
Instituição	Conhecer a Instituição e o meio circundante	- De que forma caracteriza todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição? - Como caracteriza a área envolvente da Instituição e de que forma a escola tira partido?
Família	Conhecer o trabalho em parceria com as famílias	- Que destaque tem a família na sua prática? Qual o seu grau de envolvimento? - Com que regularidade são efetuadas reuniões de pais?

Fim da entrevista	Terminar a entrevista	12. Existe alguma questão que queira colocar/abordar? 13. Finalizo a entrevista, agradeço a sua disponibilidade e colaboração.
-------------------	-----------------------	---

Respostas

1. Iniciarmos a nossa conversa, com uma questão sobre o seu percurso académico, profissional bem como os anos de serviço como docente?

Fiz o bacharelato na Escola Superior de Educação João de Deus, iniciei em 1989 e terminei em 1992; no ano letivo 1999/2000, tirei o Complemento de Formação em Educação de Infância, ficando com o curso equiparado a uma licenciatura.

Comecei a trabalhar logo a 1 de setembro, num Externato ao pé de casa, em Lisboa, onde fiquei durante 8 anos. Estive depois em dois colégios diferentes, um ano letivo em cada um, finalmente em 2002/2003 entrei para o ensino público, onde estive como contratada 12 anos; em 2014/2015 passei a Quadro de Zona Pedagógica e desde 2017/2018 que sou Quadro de Agrupamento.

Já trabalhei nos concelhos de Loures, Odivelas, Olhão, Lisboa, Oeiras e Amadora.

A 1 de setembro deste ano completo 29 anos de serviço.

2. A sua prática está assente em algum modelo pedagógico?

O trabalho pedagógico/educativo que desenvolvo tem como base as OCEPE, o PE de Agrupamento e o Plano Anual de Atividades do Agrupamento.

Não sigo nenhum modelo específico, é um pouco deste, um pouco daquele!

3. De que forma costuma planificar a sua intervenção?

O trabalho com o grupo de crianças e cada projeto a desenvolver vai decorrendo por etapas, que vão sendo elaborados conforme cada tema vai surgindo e/ou o interesse das crianças permitir, tentando privilegiar todas as áreas de desenvolvimento, atendendo ao grupo e a cada criança.

Existe uma planificação com áreas e conteúdos, que não está dividida temporalmente, para ser trabalhada ao longo do ano.

4. Como efetua a avaliação das crianças?

Avaliar o processo e os efeitos permite tomar consciência da minha ação e adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, à sua evolução.

A avaliação das crianças é feita ao longo do ano através da observação contínua e direta, da participação e realização nas atividades propostas nas várias Áreas, para se poder avaliar individualmente cada uma, assim como a sua integração e postura face à vida do grupo.

A avaliação escrita é feita no Registo de Avaliação, através do programa informático Inovar, nos períodos intercalares e no final de cada semestre.

5. Quais as potencialidades e fragilidades do grupo em termos globais?

Uma das fragilidades que mais se notam nas crianças do grupo é aquela que mais se agravou com a pandemia: as competências motoras - dificuldades a nível de postura, equilíbrio estático e dinâmico, deslocamentos, coordenação, ritmo e compreensão /aceitação de regras.

Na motricidade fina revelam alguma falta de precisão, a maioria apressa-se a concluir o trabalho que tem em mãos, descurando detalhes do desenho; desenham a figura humana com poucos pormenores e desenhar/pintar não é uma atividade que a maioria aprecie.

As crianças deste grupo estão sempre prontas a ajudar os adultos e os colegas, são muito solícitos (adoram fazer recados); não são muito inquietos, nem malcriados, conseguem ser um grupo relativamente calmo.

6. Que benefícios este projeto trouxe ao grupo na aprendizagem colaborativa e resolução de conflitos entre pares?

Maior comunicação entre as partes em conflito, para levar a que ambas as partes compreendam a ocorrência de forma global, ajudando na análise das causas, sobretudo há que recorrer ao diálogo para reparar conflitos. Fomentou mais autonomia, e responsabilidade. Considero ainda importante que sejam desenvolvidas estratégias de intervenção diversificadas de forma a desenvolver capacidades (autonomia, respeito e companheirismo) pertinentes no dia a dia de cada criança.

7. De que forma promove dinâmicas de grupo para a resolução de conflitos internos?

Antes de parar uma situação de conflito, verifico se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto.

Se tal não for possível, começo por identificar a situação conflitual, para a rever com a criança; depois identificam-se alternativas para resolver o conflito. Pode-se debater com as crianças as consequências das alternativas geradas e adotar-se uma das soluções geradas pelo grupo.

8. De que forma caracteriza todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição?

Esta escola tem um grupo muito meritório e dedicado de educadoras, professoras do 1º ciclo e coordenador que se esforçam por ajudar ao máximo estas crianças.

Todo o corpo docente partilha informação, articula e apoia as colegas e os técnicos externos naquilo que for necessário.

Por vezes, o meio familiar é disfuncional e a escola é onde encontram um horizonte para se agarrarem, são crianças que demonstram necessidade de afeto/carinho e também precisam de adquirir normas de convivência.

9. Como caracteriza a área envolvente da Instituição e de que forma a escola tira partido?

A escola tem o bairro da Cova da Moura mesmo ao lado e o bairro do Zambujal aqui perto. São locais com problemáticas sociais muito marcadas e com vivências nem sempre positivas.

Na escola tentamos que as crianças se sintam acolhidas e felizes.

Há ligações com associações de desporto, psicologia, terapia da fala, contactos com hospitais e centros de saúde, etc., de modo a facilitar o acesso às mais diversas facilidades que as crianças possam necessitar.

10. Que destaque tem a família na sua prática? Qual o seu grau de envolvimento?

O diálogo e a colaboração com as famílias revestem-se de particular importância para a concretização do processo educativo.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Pretende-se que haja envolvimento das famílias não só quando são solicitadas, mas também por sua iniciativa.

No entanto, obstante os nossos esforços para os convocar, verifica-se que existe pouca colaboração e falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos.

Nota-se que as crianças são pouco estimuladas em casa e que têm poucas regras de educação.

11. Com que regularidade são efetuadas reuniões de pais?

A passagem de informação escrita aos pais e encarregados de educação é feita no Registo de avaliação, através do programa Inovar.

As reuniões de pais são realizadas online, enquanto a situação pandémica se mantiver; a só a reunião inicial foi presencial, apenas com a comparência de um elemento e com as medidas de segurança apropriadas.

Sempre que os pais ou a Educadora sintam necessidade de reunir, está estipulado um dia para os receber pessoalmente, via telefone ou eletronicamente.

12. Existe alguma questão que queira colocar/abordar?

Não!

Apêndice B – Entrevista à Professora Cooperante



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Guião de entrevista à professora cooperante

O presente documento surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada IV – 1º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, correspondente ao 2.º semestre.

Este guião tem como objetivo compreender a perceção de uma professora do 1º ciclo do ensino básico e sobre a sua implementação, bem como se a sua prática pedagógica tem influência nas crianças e nas suas práticas na dinâmica de grupos na resolução de conflitos.

Agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade. Reitero a confidencialidade desta entrevista, que servirá unicamente para fins académicos.

Questões/respostas

1) Formação académica?

Licenciatura em Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo.

Tem pós-graduação? Se sim, quais os contributos desta para a sua vida profissional?

Pós-Graduação em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor.

2) Tempo de serviço?

10 anos

3) Tempo de serviço na instituição atual?

Dois anos letivos.

4) A sua prática está assente em algum modelo pedagógico?

Modelo pedagógico tradicional.

5) De que forma costuma planificar a sua intervenção?

Semanalmente com ajuste ao longo da semana.

6) Como efetua a avaliação das crianças?

Através de fichas de observação direta, da oralidade, empenho, comportamento e fichas de avaliação.

7) Na globalidade, quais as potencialidades e fragilidades da turma?

Comportamento, baixo índice de concentração. Como potencialidades destaco o interesse e empenho da maioria dos alunos da turma.

8) Quais as dinâmicas na resolução de conflitos que costuma usar com a sua turma?

Registo diário de comportamento com recompensa no final do mês, assembleia de turma e diálogo com os alunos para resolução dos conflitos.

9) De que forma promove aprendizagens colaborativas para a resolução de conflitos entre pares?

Elaboração e registo de regras para a sala de aula e recreio e promoção de empatia entre os pares.

10) Que benefícios este projeto trouxe ao grupo na aprendizagem colaborativa e resolução de conflitos entre pares?

Maior responsabilidade aos alunos no que concerne ao seu comportamento e maior reflexão na avaliação do mesmo.

11) De que forma as dinâmicas de grupo e estratégias de intervenção implementadas, melhoram a aquisição de outras competências?

Maior motivação para os alunos, maior desenvolvimento do pensamento autocrítico em relação aos acontecimentos e maior autonomia.

12) Depois da implementação deste projeto, quais as competências/ atitudes (competências pessoais, comunicacionais, emocionais, sociais...) que os alunos demonstram ter melhorado?

O comportamento em sala de aula respeitando mais as regras estipulados e o respeito pelo outro, fazendo uma melhor gestão do trabalho a realizar.

13) De que forma caracteriza o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição em que leciona?

Ajuda no desenvolvimento da autonomia dos alunos, entre ajuda de pares, desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

14) Como caracteriza a área envolvente da Instituição e de que forma a escola usufrui da proximidade?

Neste tempo de pandemia houve menos aproximação, foram desenvolvidas apenas pequenas atividades com a comunidade.

15) Que destaque tem a família na sua prática? Qual o seu grau de envolvimento?

A família faz parte integrante na educação dos alunos. De um modo geral, a família mostra interesse e participação nas atividades.

16) Com que regularidade são efetuadas reuniões de pais?

Existem reuniões sempre que é necessário tratar de algum assunto mais particular. Existindo também reuniões gerais ao longo dos semestres.

17) Quando os pais não comparecem nas reuniões que outras estratégias utiliza?

Envio frequente de email's e telefonemas para tratar dos assuntos.

Obrigada pela atenção.

Apêndice C – Entrevista às crianças do Pré-Escolar

É importante respeitarmos os nossos amigos?	
Nome	Resposta
BR	Não, não sei!
DF	Sim, porque assim eles são nossos amigos!
DS	Tem autismo e não verbal.
DF	É importante, porque temos de respeitar os amigos!
FL	Sim, para podermos ajudar os nossos amigos!
HS	Sim é, porque eu gosto de respeitar!
JS	Sim, porque às vezes são mais velhos que eu!
JN	Sim é, porque somos amigos para sempre!
LB	Sim é, porque não podemos bater!
LH	Sim é, porque senão respeitamos ficamos de castigo!
LF	Esteve doente.
MV	Sim é, para não nos portarmos mal!
MM	Não respeito porque também não me respeitam!
PG	Acho que é, não sei muito bem!
RV	Sim!
SA	Sim, porque eu quero!
SA	Sim é, hum! hum! hum!
VR	Sim é, porque não podemos bater!
WA	Sim é...
YF	Sim é, porque eu respeito os meus amigos!

Achas que é importante saberes fazer algumas tarefas sozinho?	
Nome	Resposta
BR	Sim, é eu sei limpar o pó!
DF	Sim é, eu sei calçar-me sozinho e não preciso de ajuda do pai!
DS	Tem autismo e não verbal.
DF	Sim é, eu sei me vestir sozinho!
FL	Sim, porque eu sei lavar as minhas mãos sozinho!
HS	Eu ajudo aa minha mãe a pôr a mesa!

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

JS	É importante, eu faço o meu nome sozinho!
JN	Sim é, eu adoro ajudar a minha mãe a fazer bolo de bolacha!
LB	Sim é, eu sei-me vestir sozinho!
LH	Sim é, porque eu já sou crescida e tenho de fazer coisas sozinha!
LF	Esteve doente.
MV	Sim é, eu arrumo o meu quarto sozinho!
MM	Sim é, eu sei fazer muitas coisas sozinho, estou muito crescido!
PG	Não, porque não gosto de fazer coisas sozinha!
RV	Sim é, eu sei comer sozinho!
SA	Sim é, importante eu ajudo a minha mãe arrumar a casa!
SA	Sim é, eu faço a minha cama!
VR	Sim é, eu ponho a mesa sozinha!
WA	Sim, eu agora aperto os meus sapatos sozinha!
YF	Sim é, eu agora já como a comida em separado!

De que forma a criação de grupos é importante para aprenderes coisas novas?

Nome	Resposta
BR	Sim, é bom
DF	Sim é, porque os meus amigos ajudam-me.
DS	Tem autismo e não verbal.
DF	Sim
FL	Sim,
HS	Não sei
JS	Sim
JN	Sim
LB	Sim
LH	Sim
LF	Esteve doente.
MV	Sim, porque ficamos amigos.
MM	Sim é, porque fico muito crescido!
PG	Não, porque gosto de fazer coisas sozinha!
RV	Sim.
SA	Sim é fixe

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

SA	Sim.
VR	Sim é.
WA	Sim.
YF	Sim.

Tens mais facilidade agora de resolver os conflitos sozinho?

Nome	Resposta
BR	Sim, consigo
DF	Sim é, porque os meus amigos ajudam-me muitas vezes.
DS	Tem autismo não verbal
DF	Sim
FL	Sim,
HS	Não sei
JS	Sim
JN	Sim
LB	Sim
LH	Sim
LF	Esteve doente.
MV	Sim, porque ficamos amigos.
MM	Sim é, porque estou mais crescido!
PG	Não
RV	Sim.
SA	Sim
SA	Sim.
VR	Sim é mas as vezes é difícil
WA	Sim.
YF	Sim.

Apêndice D – Questionário aos alunos do 1.º CEB



O preenchimento deste inquérito é de forma anónima.

Dados pessoais:

Idade: _____ anos

Género: Feminino ☐

Masculino ☐

Pergunta	Resposta		
1-É importante respeitarmos os nossos amigos?	Muito ☐	Pouco ☐	Nada ☐
2- Achas que é importante saberes fazer algumas tarefas sozinho?	Muito ☐	Pouco ☐	Nada ☐
3- Qual a importância de realizares tarefas em grupo?	Muito ☐	Pouco ☐	Nada ☐
4- Depois das atividades do projeto realizadas, achas que melhoraste o teu comportamento em sala de aula?	Muito ☐	Pouco ☐	Nada ☐
5- Fizeste amizades novas?	Sim ☐	Mais ou Menos ☐	Não ☐
6- Tens mais facilidade agora de resolver os conflitos sozinho	Sim ☐	Mais ou Menos ☐	Não ☐

Respostas dos alunos ao questionário.

1ª questão vinte e cinco alunos responderam muito.

2ª questão vinte e cinco alunos responderam muito.

3ª questão vinte e quatro alunos responderam muito e um respondeu nada

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

4ª questão vinte e cinco alunos responderam muito.

5ª questão vinte e quatro alunos responderam muito e um respondeu mais ou menos.

6ª questão vinte e quatro alunos responderam muito e um respondeu mais ou menos.

Apêndice E – 1ª Planificação de Educação Pré-escolar

Data	Nr. de Crianças	Valencia	Atividade	1ª Planificação
21/ 04/ 2021	20 crianças	Jardim de Infância	À descoberta dos planetas	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Desenvolvimento da coordenação óculo-motora; Desenvolvimento da motricidade fina, na colagem das letras; Desenvolvimento da consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); Desenvolvimento das funções no uso da leitura e da escrita; Desenvolvimento da leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.	Proporcionar às crianças o contacto com outros tipos de materiais; Estimular a curiosidade inata de explorar; Realizar com intencionalidade as ações e as características dos jogos Criar um clima de comunicação; Escutar e valorizar o contributo de cada criança.	Disponibilizar letras recortadas para as crianças formarem os nomes dos planetas; Numa primeira fase, sentar as crianças na mesa e disponibilizar os materiais no centro da mesa, essa ação, é para ver a reação e o comportamento das crianças; Com ajuda do adulto as crianças exploram de forma os materiais disponibilizados; Manipulação de técnicas e materiais é orientada pelo adulto.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Avaliação	Tempo
Desenvolver iniciativa e a criatividade; Estimular a colaboração, Aumentar o grau de percepção visual a cerca de detalhes, posições; Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento cognitivo;	Consegue manusear autonomamente os materiais; Monstra interesse e envolvimento durante a dinâmica. Desenvolver-se cognitivamente; Pressão nos dedos na colagem das letras; Percepção visual; Discriminação visual.	Frascos de fruta vazios; Letras impressas e recortadas; Cartão; Cola UHU; Tesoura	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; Itens de avaliação previamente preparados; Avaliação de envolvimento.	A atividade irá decorrer durante o período da manhã; A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice F – 2ª Planificação de Educação Pré-Escolar

Data	Nr. de Crianças	Valencia	Atividade	2ª Planificação
26 a 30 de abril	20 crianças	Jardim de Infância	Presente do Dia da Mãe	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Desenvolvimento da consciência sobre os dias comemorativos; Desenvolvimento da motricidade fina; Desenvolvimento da linguagem oral e abordagem á escrita; Desenvolvimento de Tradições do seu quotidiano; Desenvolvimento da formação pessoal e social.	Proporcionar às crianças o contacto com outros tipos de matérias tais com: tintas, papel de lustro, colagem...; Estimular a curiosidade inata de explorar. Realizar com intencionalidade as ações das tradições que seu quotidiano.	Numa primeira fase, sentar as crianças na mesa e disponibilizar os materiais no centro da mesa, essa ação, é para ver a reação e o comportamento das crianças; Com ajuda do adulto as crianças exploram de forma os materiais disponibilizados. Manipulação de técnicas de esponjar e materiais é orientada pelo adulto; A educadora promove atividade que transmite prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas)

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material Utilizado	Avaliação	Tempo
Desenvolver iniciativa e a criatividade; Aumentar o grau de percepção visual a cerca de detalhes, posições; Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento cognitivo; Trabalhar um dos sentidos, (tato); Explorar e utilizar diferentes materiais e texturas; Explorar elementos expressivos da comunicação visual. Estimular a motricidade fina, destrezas manuais e desenvolvimento sensorial (colagem); Estimular a concentração;	✓ Consegue manusear autonomamente os materiais; ✓ Mostra interesse e envolvimento durante a dinâmica. ✓ Desenvolver-se cognitivamente; ✓ Pressão nos dedos na colagem dos vasos e das flores; ✓ Percepção visual; ✓ Discriminação visual.	-Folha de papel manteiga; -Canetas de feltro; -Cola UHU; -Papel de lustro laranja; -Tinta verde; - Goma Eva; -Folhas de papel de várias cores; -Fitas de cetim de várias cores; -Argolas de metal.	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; ✓ Itens de avaliação previamente preparados; ✓ Avaliação de envolvimento.	✓ A atividade irá decorrer durante o período da manhã; ✓ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice G – 3ª planificação de Educação Pré- Escolar

Data	Nr. de Crianças	Valência	Atividade	3ª Planificação
03 a 08 de maio	20 crianças	Jardim de Infância	Brincar com as sílabas	
Área do Desenvolvimento	Áreas de Articulação com a Área da linguagem e Abordagem à Escrita		Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Recursos	Avaliação	Tempo
Desenvolvimento da consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem o cognitivo; (Consciência Fonológica); Desenvolver iniciativa e a criatividade; Respeitar a sua vez e dos colegas; Desenvolvimento das funções no uso da leitura e da escrita; Estimular a colaboração, entre ajuda e espírito de Equipa;	Formação pessoal e social Consegue manusear autonomamente os materiais, criando palavras; Matemática interesse e envolvimento durante a Subdomínio da expressão dinâmica; Dramática Desenvolver-se cognitivamente;	Jogo das sílabas, Imagens; Sílabas impressas e recortadas.	Proporcionar às crianças o contacto com outros tipos de materiais; Educadora, Auxiliar, Estagiária Crianças. Realizar com intencionalidade as ações e as características dos jogos Criar um clima de comunicação; Escutar e valorizar o contributo de cada criança;	Humanos; Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos, Notas de campo, Observação participante, Itens de avaliação previamente preparados, Avaliação de envolvimento, Concentração.	Dispor do jogo para as crianças formarem as palavras; Durar 10 minutos. Duração da Atividade: A atividade irá decorrer durante o período da manhã; Com ajuda do adulto as crianças exploram de forma os materiais disponibilizados encontro das necessidades das orientada pelo adulto;

Apêndice H – 4ª Planificação de Educação Pré -Escolar

Data	Nr. de Crianças	Valencia	Atividade	4ª Planificação
13/ 05/ 2021	20 crianças	Jardim de Infância	Dia da Família	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística	Estimular a curiosidade inata de explorar. ✓ Proporcionar às crianças a comunicação; ✓ Estimular a exploração sobre o conceito de família. ✓ Realizar a construção de um desenho com a representação da família; Escutar e valorizar o contributo de cada criança	✓ Numa primeira fase, sentar as no tapete e ter com eles uma conversa sobre a importância da família e, posteriormente, mostrar as propostas de atividades e deixar que eles escolheriam e quando isso ver a reação e o comportamento das crianças; Com ajuda do adulto as crianças exploram de forma os materiais disponibilizados. Manipulação de técnicas e materiais é orientada pelo adulto;

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Avaliação	Tempo
Conhecer os membros da família; Respeitar a opinião das crianças; ✓ Estimular a colaboração, entre Equipa; ✓ Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento social;	Pressão nos dedos na colagem dos pauzinhos de gelado; Perceção visual; Discriminação visual. Demonstra interesse pela atividade; Coopera com questões; Respeita a sua vez para intervir; Trabalhar a destreza manual;	Folha de papel; Canetas de cor, Lápis de cor, Pauzinhos de gelado com cores, Cola quente; Cola UHU; Novelo de lã.	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; ✓ Itens de avaliação previamente preparados; ✓ Avaliação de envolvimento.	✓ A atividade irá decorrer durante o período da manhã; ✓ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice I – 5ª Planificação de Educação Pré-Escolar

Data	Nr. de Crianças	Valencia	Atividade	5ª Planificação
19/ 05/ 2021	20 crianças	Jardim de Infância	A Árvore da Amizade	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística	Estimular a curiosidade inata de explorar. Proporcionar às crianças a comunicação; Estimular a exploração sobre ajudar o próximo Realizar a construção de uma árvore com a representação da amizade; Escutar e valorizar o contributo de cada criança	Numa primeira fase, sentar as crianças no exterior e ter com eles uma conversa sobre conflitos internos e, posteriormente, pedir opinião sobre o que fazer de atividade e deixá-los escolher e observar a reação e o comportamento das crianças; Com ajuda do adulto as crianças exploram de forma os materiais disponibilizados. Manipulação de técnicas e materiais é orientada pelo adulto;

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Avaliação	Tempo
Conhecer os conflitos uns dos outros; Arranjar solução para a gestão de conflitos; Respeitar a opinião das crianças; Estimular a colaboração, entre Equipa; Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento social;	Pressão nos dedos na colagem dos papelinhos de cores na árvore; Percepção visual; Discriminação visual Demonstra interesse pela atividade; Coopera com questões; Respeita a sua vez para intervir; Trabalhar a destreza manual;	Canetas de cor; Cola UHU; Cartão.	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; Itens de avaliação; Previamente preparados; Avaliação de envolvimento.	A atividade irá decorrer durante o período da manhã; A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice J – 6ª Planificação de Educação Pré-Escolar

Data	Nr. De Crianças	Sala	Atividade	6º Planificação
26/ 05/ 2021	20 crianças	Jardim de Infância	Rasgar e corte de revistas e jornais	

Área do Desenvolvimento	Conceitos	Intenções Pedagógicas
Desenvolvimento da coordenação óculo-motora; Desenvolvimento da motricidade fina; Aceitação e respeito pelas outras crianças; Colaboração com o adulto no momento de arrumar os materiais.	Revistas Exploração Sensorial Rasgar	Proporcionar às crianças o contacto com outros tipos de matérias; Oferecer às crianças um momento de exploração sensorial; Explorar e descobrir voluntaria e autonomamente qual o comportamento dos materiais no espaço quando os manipulam; Estimular a curiosidade inata de explorar.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Estratégias/ Procedimentos	Recursos	Avaliação	Tempo
Interagir com diferentes materiais; Respeitar os colegas; Estimular a colaboração, entreaajuda e espírito de equipa; Autonomia; Partilha.	Interage com diferentes materiais; Respeita os colegas; Consegue manusear autonomamente os materiais; Demonstra interesse e envolvimento durante a dinâmica.	Coloquei ao dispor das crianças as várias revistas, jornais e folhas de diferentes gramagens para as crianças explorem livremente e rasgarem sem medos; O entusiasmo das crianças foi imediato, e rapidamente começaram a explorar as revistas e a rasgarem, uns com a tesoura outros com as mãos, esta atividade foi livre, mantive sempre uma postura atenta e tranquila não entrevi em qualquer momento, foi uma atividade de exploração autónomo, Seguidamente colaram os seus recortes em folhas de papel branco, para exporem no painel.	Humanos Educadora Cooperante; Auxiliar; Estagiária; Crianças. Materiais Revistas Jornais Folhas de várias gramagens; Folhas brancas; Tesouras; Cola UHU.	Instrumentos de Avaliação Registo Fotográficos; Notas de Campo;	A atividade irá decorrer durante o período da manhã; A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice K – 7ª Planificação

Data	Nr. de Crianças	Valência	Atividades	7ª Planificação
31/ 05/ 2021 a 04/06/21	20 crianças	Jardim de Infância	1ª Atividade- O nó do meu sapato 2ª Atividade- O passarinho colorido	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Subdomínio das Artes Visuais;	Proporcionar às crianças a comunicação; ✓ Estimular a curiosidade inata de explorar. ✓ Realizar com intencionalidade as ações e as características dos jogos	✓ Numa primeira fase, sentar as na mesa e explicar-lhes devidamente o que irá acontecer e ver a reação e o comportamento das crianças; ✓ Com ajuda do adulto as crianças questionam e são questionadas sobre a sua dificuldade ou facilidade na aquisição do conhecimento; ✓ O adulto pede ajuda às crianças que já aprenderam para ajudar os colegas que estão com mais dificuldade.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Avaliação	Tempo
Conhecer as dificuldades das crianças na execução da tarefa; Respeitar a opinião das crianças; Estimular a colaboração, entre ajuda e espírito de Equipa; Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento cognitivo;	Demonstra interesse pela atividade; Coopera com questões Coloca questões quando tem dúvidas; Respeita a sua vez para intervir;	Um ténis; Folha branca A3 Tintas de várias cores; Cola UHU; Cartolina vermelha; Olhos de compra.	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; Itens de avaliação previamente preparados; Avaliação de envolvimento.	✓ A atividade irá decorrer durante o período da manhã; ✓ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice L – 8ª Planificação

Data	Nr. de Crianças	Valencia	Atividades	8ª Planificação
07/ 06/ 2021 a 11/06/21	20 crianças	Jardim de Infância	1ª Atividade- Construção dos bancos 2ª Atividade- Digitintas	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo; Domínio da Matemática; Subdomínio das Artes Visuais;	✓ Proporcionar às crianças a comunicação; ✓ Estimular a curiosidade inata de explorar. ✓ Realizar com intencionalidade as ações e as características dos jogos	✓ Numa primeira fase, sentamos as crianças no exterior e explicamos-lhes devidamente o que irá acontecer e ver a reação e o comportamento das crianças; ✓ Com ajuda do adulto as crianças constroem os bancos com ferramentas do cotidiano dos adultos criando mais facilidade na aquisição do conhecimento; ✓ O adulto pede ajuda às crianças que já aprenderam para ajudar os colegas que estão com mais dificuldade, praticando a aprendizagem cooperativa.

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Avaliação	Tempo
Conhecer as dificuldades das crianças na execução da tarefa; Respeitar a opinião das crianças; Estimular a colaboração, entre ajuda e espírito de Equipa; Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento cognitivo; Desenvolve as competências de comunicação oral	-Estimula e desenvolve as relações interpessoais; -Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; -Demonstra interesse pela atividade; -Coopera com questões -Coloca questões quando tem dúvidas; Respeita a sua vez para intervir;	1ª Atividade Paletes de madeira, Tintas de várias cores; Pregos; Martelo, tictic, lixadora; Cartão; 2ª atividade Farinha, Corante, água, detergente... 3ª Atividade Folha branca A4 Tintas de várias cores; Cola UHU; Caixas de ovos; Pauzinhos de compra.	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; ✓ Itens de avaliação previamente preparados; ✓ Avaliação de envolvimento.	✓ A atividade irá decorrer durante o período da manhã; ✓ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice M – 9ª Planificação

Data	Nr. de Crianças	Valencia	Atividades	9ª Planificação
14/ 06/ 2021 a 18/06/21	20 crianças	Jardim de Infância	1ª Atividade- Sementeiras 2ª Atividade- O que semeamos	

Área do Desenvolvimento	Intenções Pedagógicas	Estratégias/Procedimentos
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo; Subdomínio das Artes Visuais;	✓ Proporcionar às crianças a comunicação; ✓ Estimular a curiosidade inata de explorar. ✓ Realizar com intencionalidade as ações e as características dos jogos	✓ Numa primeira fase, sentamos no tapete e explicamos-lhes devidamente o que irá acontecer e ver a reação e o comportamento das crianças; ✓ Com ajuda do adulto as crianças colocam a terra na floreira, de seguida com ferramentas do cotidiano dos adultos estas fizeram buracos na terra para colocarem as sementes, criando mais facilidade na aquisição do conhecimento; ✓ O adulto pede ajuda às crianças que já aprenderam para ajudar os colegas que estão com mais dificuldade, praticando a aprendizagem cooperativa.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Objetivos Pedagógicos	Competências	Material utilizado	Avaliação	Tempo
Conhecer as dificuldades das crianças na execução da tarefa; Respeitar a opinião das crianças; Estimular a colaboração, entre ajuda e espírito de Equipa; Desenvolver atividades que contribuam no desenvolvimento cognitivo; Desenvolve as competências de comunicação oral	-Estimula e desenvolve as relações interpessoais; -Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; -Demonstra interesse pela atividade; -Coopera com questões -Coloca questões quando tem dúvidas; Respeita a sua vez para intervir;	1ª Atividade Terra; Sementes; Regador; Palitos; Folhas brancas; Canetas de feltro. 2ª atividade Folhas brancas; Lápis de cor; 3ª Atividade Folha branca A4 Tintas castanha; Cola UHU; Massas de compra.	Instrumentos de Avaliação Registos fotográficos; Notas de campo; Observação participante; ✓ Itens de avaliação previamente preparados; ✓ Avaliação de envolvimento.	✓ A atividade irá decorrer durante o período da manhã; ✓ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.

Apêndice N – 1ª Planificação do 1.º CEB

1ª - Planificação de aula

1.º Ano - 5 aos 7anos		Atividade – Vamos brincar com as Sílabas			
Tempo de Aplicação: 1 semana		Nr.de Alunos: 25 alunos		Data: 17/01/22 a 21/01/22	
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Português	Oralidade Compreensão	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	Promover atividades formativas de leitura;	Temporais Parte da manhã.	- Resultado da análise do jogo para descobrir as palavras que estão divididas em sílabas; - Grelha de Registo de Observação; - Resultados obtidos através das sílabas descobertas.
			Promover estratégias que possibilitem compreensão de textos para selecionar informação relevante	Materiais Jogo das sílabas	
			de um texto com um determinado objetivo.	Espaciais Espaço Exterior	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

	Oralidade	Utilizar padrões de entoação	Promover a manipulação de unidades		
	Expressão	e ritmo adequados na	de sentido como segmentação de		
		formulação de perguntas, de	textos em frases, de frases em		
		afirmações e de pedidos.	palavras, de palavras em sílabas e		
			fonemas.		
Matemática	Adição e subtração	Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.	Utilizar números naturais em situações variadas e com diferentes significados (de quantidade, ordem, localização, designação) operações e procedimentos matemáticos).		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Data	Nr.de Alunos		Ano de Escolaridade	Professora Cooperante	Instituição	
19 de abril de	25 alunos		1º ano	Professora Nídia Jesus	Escola Básica A/V	
Articulação Curricular	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas	Recursos		Instrumentos de Avaliação
Estudo do Meio	Natureza	- Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas. - Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.	Promover atividades formativas: -Atividades experimentais	Temporais: - 1ª parte: 90 minutos; - 1ª e 2ª semana de observação: 10/ 15 minutos - 2ª parte: 60 minutos (2ª semana)		<u>Grelha de Observação:</u> - Comportamento adequado, respeitando as condições de segurança; -Empenho e atenção ao longo da experiência;
	Tecnologia	- Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais.				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Educação Artística	Artes Visuais -experimentação e criação	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete;		- 3ª semana: 60 minutos (observação, registo e conclusões) Materiais: - Ficha de procedimento experimental;	- Representação das diferentes etapas da atividade experimental e respetiva formulação de hipóteses.
--------------------	--	---	--	---	--

Apêndice O – 2ª Planificação do 1.º CEB

Apêndice P – 3ª Planificação do 1.º CEB

Data	Nr.de Alunos		Ano de Escolaridade	Professora Cooperante	Instituição	
25 a 29 de abril de 2022	25 alunos		1º ano	Professora N. J.	A/V	
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos		Instrumentos de Avaliação
Português	Oralidade - Compreensão	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	Promover atividades formativas: -Visualização de um vídeo explicativo de todo o processo de apertar os atacadores;	Temporais - 90 minutos		- Distinção das várias etapas;
				Espaciais - Mesa - Quadro- Computador - Colunas - Projetor Materiais -Lápis -Caderno -Lápis de cor -Borracha		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Escrita	Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema. Identificar especificidades gráficas da palavra/texto escrita (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas espaçamento – fronteiras de palavras.	- Ditado sobre as várias etapas de como apertar os sapatos.		- Escrita adequada; - Organização frásica;
Leitura	-Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos	-Leitura do livro “Agora já sei apertar os atacadores” de Igloo Book”	Materiais bibliográficos I.Books,(2014)”Agora já sei: Apertar os atacadores. Editora Pronto a editar. Vialonga	-Empenho, interesse, observação; - Distinção das várias etapas;

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

		fonemas ou dos grafemas na palavra; -Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúsculas e maiúscula, em resposta ao nome da letra.			
Estudo do Meio	Natureza	Identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário	Promover atividades formativas: - Debate/apresentação de como vestir e como vesti-lo.	Temporais - 210 minutos Materiais - Espaciais - Mesa - Quadro- Computador - Colunas - Projetor	-Empenho, interesse, observação; - Poder de argumentação.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

		e dos espaços de uso coletivo.			
Cidadania	Grupo 2 - Relacionamento interpessoal	Dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a		Materiais -Tintas de várias cores;	-Empenho, interesse, observação;

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Expressões Artísticas	Experimentação e Criação	tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental	Colaborar com os colegas, esperar pela sua vez de falar,...	-Pinceis; Ténis em madeira, previamente preparados.	-Empenho, interesse, observação;
		Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	Elaboração dos ténis.		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Matemática	Comunicação matemática	Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.	Enfiar e ordenar o atacador de forma a poder executar a aprendizagem previamente apreendida de apertar os atacadores.	Materiais Ténis em madeira, previamente preparados; Atacadores	-Empenho, interesse, observação; Ficha de conceitos,
------------	------------------------	--	---	--	--

Apêndice Q – 4ª Planificação do 1.º CEB

Data	Nr.de Alunos		Ano de Escolaridade	Professora Cooperante	Instituição	
06 a 10 de junho de 2022	25 alunos		1º ano	Professora N. J.	A/V	
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos		Instrumentos de Avaliação
Português	Oralidade Compreensão	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	Promover atividades formativas: Chuva de ideias previas dos alunos sobre amizade; Explicação prévia de todo o processo de realização dos bancos da amizade;	Temporais - 90 minutos Espaciais Mesa Quadro Computador Colunas Projettor	Distinção das várias etapas;	
					Empenho, interesse, observação Identificação e associação do género das palavras apresentadas;	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

	Escrita	Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema. Identificar especificidades gráficas da palavra/texto escrita (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas espaçamento – fronteiras de palavras.	Escrever um pequeno texto com características dos novos amigos.	Materiais -Lápis -Caderno -Lápis de cor -Borracha	Escrita adequada; Organização frásica;
	Leitura	Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos	Leitura do livro “Como se fazem amigos?” de Tom Percível”	Materiais bibliográficos T. Percival, (2021)”Como se fazem amigos?”editora jacarandá. Brasil.	-Empenho, interesse, observação; Distinção das várias etapas de como fazer uma nova amizade;

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

		fonemas ou dos grafemas na palavra; Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúsculas e maiúscula, em resposta ao nome da letra.			
Estudo do Meio	Natureza	Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos – casa, rua, escola e meio aquático - e propor	Promover atividades formativas: Normas de segurança para efetuarmos a elaboração do banco sem riscos. Visualização de um vídeo de normas de seguranças.	Temporais - 210 minutos Materiais - Espaciais - Mesa - Quadro-Computador - Colunas - Projetor	Empenho, interesse, observação; Poder de argumentação.

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

		medidas de proteção adequadas.			
Cidadania	Grupo 2 - Relacionamento interpessoal	Dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a	Colaborar com os colegas, esperar pela	Materiais -Tintas de várias cores; -Pinceis;	Empenho, interesse, observação;

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Expressões Artísticas	Experimentação e Criação	tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	sua vez de intervir, ajudar, ... Elaboração dos bancos da amizade.	-Paletes - Aventais, - Trinchas, - Pregos, - Cartão, - Máquina Titic.	Empenho, interesse, observação;
-----------------------	--------------------------------	--	--	--	---------------------------------------

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Matemática	Números e operações	Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.	Contagem de quantos pregos, trinchas, aventais, necessitavam para a construção	Materiais - Paletes - Aventais, - Trinchas, - Pregos, - Tintas, ...	-Empenho, interesse, observação;
------------	---------------------	--	--	---	----------------------------------

Apêndice R – Escala de ECERS

Instituição: _____ Sala: Azul

Educador/(a): _____

Número de adultos presentes em sala: 2

Número de crianças que frequentam a sala: 20

Número de crianças permitidas a frequentar a sala: 25

Número de crianças com incapacidades identificadas: 2

Verifique o tipo de incapacidade:

Física/ Sensorial

Cognitiva/ linguagem – X

Total e Pontuação Média		Itens Cotados	Cotação	Pontuação
Espaço mobiliário	e	8	47	5,875
Cuidados Pessoais		5	35	7
Linguagem/ raciocínio		4	27	6,75
Atividades		10	57	5,7
Interação		5	30	6
Estrutura do Programa	do	4	26	6,5
Pais e pessoal		6	37	6,166666667
Total		42	259	6,166666667

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

Social/ emocional

Outra: _____

Datas de Nascimento das crianças:

Criança Mais Nova: __/__/____

Criança Mais Velha: __/__/____

Tabelas

ESPAÇO E MOBILIÁRIO					
1.Espaço Interior		Notas:	Resultado	5	
	S / N / NA		Continue		
1.1.	N				
1.2.	N				
1.3.	N				
1.4.	N				
3.1.	S				
3.2.	S				
3.3.	N				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.4.	N		2		
3.5.	N/A				
5.1.	S				
5.2.	S		Continue		
5.3.	S				
7.1.	N/A				
7.2.	N		5		
2.Mobiliário, rotinas, brincadeiras e aprendizagens		Notas:	Resultado	6	
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	S				
3.2.	S		Continue		
3.3.	N/A				
5.1.	S				
5.2.	S		4		
5.3.	N				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

7.1.	N		6	
7.2.	S			
3.	Mobiliário, descanso e conforto	Notas:	Resultado	5
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S		Continue	
3.2.	S			
5.1.	S		4	
5.2.	S			
5.3.	N		5	
7.1.	N/A			
7.2.	N		Resultado	7
4.	Arranjo da sala para atividades	Notas:		
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.2.	S		Continue		
3.3.	S				
3.4.	S				
5.1.	S		3		
5.2.	N				
5.3.	N				
7.1.	S		7		
7.2.	S				
7.3.	S				
5.	Espaço de privacidade	Notas:	Resultado	5	
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
3.1.	S				
3.2.	S		Continue		
5.1.	N				
5.2.	N		3		
7.1.	N				
7.2.	N		5		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

6. Exposição de material relacionado com criança		Notas:		
	S / N / NA		Resultado	6
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S		Continue	
5.1.	S		Continue	
5.2.	S			
5.3.	S			
7.1.	N		6	
7.2.	S			
7. Espaço motricidade global		Notas:		
	S / N / NA		Resultado	6
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	N		2	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.1.	S		Continue	6
5.2.	S			
5.3.	S			
7.1.	N		Continue	
7.2.	S			
7.3.	S			
8. Equipamento Motricidade Global		Notas:		
	S / N / NA		Resultado	7
1.1.	N		Continue	4
1.2.	N			
1.3.	N			
3.1.	S		Continue	
3.2.	S			
3.3.	S			
5.1.	N		Continue	
5.2.	S			
5.3.	S			
7.1.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

7.2.	S		7
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			47
B. Número de Itens Cotados			8
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação Média A/B			5,875
ROTINAS/ CUIDADOS PESSOAIS			
9. Chegada/ saída		Notas:	Resultado 7
	S / N / NA		
1.1.	N		Continue
1.2.	N		
1.3.	N		
3.1.	S		
3.2.	S		2
3.3.	N		
5.1.	N		
5.2.	S		3
5.3.	N		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

7.1.	S		7	Resultado	7
7.2.	S				
7.3.	S				
10.	Refeições/ merendas	Notas:			
	S / N / NA				
1,1	N		1		
1.2.	N				
1.3.	N				
1.4.	N				
1.5.	S				
3.1.	S		2		
3.2.	S				
3.3.	S				
3.4.	S				
3.5.	N				
3.6.	S		2		
5.1.	S				
5.2.	S				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.3.	S		7	
5.4.	S			
7.1.	N/A			
7.2.	N/A		7	
7.3.	S			
11. Sono/ Descanso		Notas:	Resultado	Continue
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
1.3.	N			
3.1.	N/A		Continue	
3.2.	N/A			
3.3.	N/A			
3.4.	N/A		Continue	
5.1.	N/A			
5.2.	N/A			
5.3.	N/A		Continue	
7.1.	N/A			
7,2	N/A			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

12. Uso de casa de banho/ fralda	Notas:	Resultado	7
	S / N / NA		
1.1.	N		
1.2.	N		
1.3.	N		
1.4.	N		Continue
3.1.	S		
3.2.	S		
3.3.	S		
3.4.	S		
3.5.	S		Continue
5.1.	N/A		
5.2.	S		
5.3.	S		Continue
7.1.	S		
7.2.	S		7
13. Práticas de Saúde	Notas:	Resultado	7

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S			
3.3.	N		2	
3.4.	S			
5.1.	S			
5.2.	S			
5.3.	S		Continue	
7.1.	S			
7.2.	N/A			
14.	Práticas de	Notas:		
	Segurança		Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
1.3.	N			
3.1.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.2.	S		Continue	
3.3.	S			
5.1.	S			
5.2.	S		Continue	
7.1.	S			
7.2.	S		7	
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			35	
B. Número de Itens Cotados			5	
ROTINAS/ CUIDADOS PESSOAIS Pontuação Média A/B			7	
LINGUAGEM			—	
RACIOCINIO				
15.	Livros e Imagens	Notas:	Resultado	6
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S		Continue	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.1.	S		7	
5.2.	S			
5.3.	S			
5.4.	S			
5.5.	S			
7.1.	N		6	
7.2.	S			
16.Encorajar as crianças a comunicar		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S		Continue	
3.3.	S			
5.1.	S		Continue	
5.2.	S			
7.1.	S			
7.2.	S		7	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

17. Uso da linguagem para competências de raciocínio		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S		Continue	
5.1.	N		4	
5.2.	S			
7.1.	S			
7.2.	S		7	
18. Uso Informal da Linguagem		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
1.3.	N			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.1.	S		Continue		
3.2.	S				
5.1.	S		Continue		
5.2.	S				
5.3.	S		7		
5.4.	S				
7.1.	S		7		
7.2.	S				
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			27		
B. Número de Itens Cotados			4		
LINGUAGEM – RACIOCINIO Pontuação Média A/B			6,75		
ATIVIDADES					
19.	Motricidade	Notas:	Resultado	6	
Fina					
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	N		1		
3.2.	N				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.1.	S		Continue	6
5,2	S			
5.3.	S			
7.1.	N			
7.2.	S			
20.Arte		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	2
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S			
3.3.	N		3	7
5.1.	N			
5.2.	N			
7.1.	S			
7.2.	S		6	
7.3.	S			
21. Música/ Movimento		Notas:		Resultado

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	N			
3.2.	S		2	
3.3.	S			
5.1.	N		4	
5.2.	S			
7.1.	S			
7.2.	S		6	
7.3.	N			
22. Blocos		Notas:	Resultado	5
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
3.1.	S			
3.2.	S			
3.3.	S		Continue	
5.1.	S			
5.2.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.3.	S		7	
5.4.	S			
7.1.	S			
7.2.	N		5	
7.3.	N			
23. Areia/ Água		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	N/A			
3.2.	N/A		Continue	
3.3.	N/A			
5.1.	N/A		Continue	
5.2.	N/A			
7.1.	N/A			
7.2.	N/A		7	
24. Jogo Dramático		Notas:	Resultado	1
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.1.	N		1		
3,2	N				
3.3.	N				
5.1.					
5.2.					
5.3.					
5.4.					
7.1.					
7.2.					
7.3.					
7.4.					
25.	Natureza/	Notas:	Resultado	6	
Ciências					
	S / N / NA				
1.1.	N		2	Continue	
3.1.	S				
3.2.	N				
3.3.	S				
5.1.	N				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.2.	N		5	Resultado	7
5.3.	N				
5.4.	S				
7.1.	N		6		
7.2.	S				
26. Número	Matemática/	Notas:			
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	S				
3.2.	S		Continue		
5.1.	S				
5.2.	S				
5.3.	S		7		
5.4.	S				
7.1.	S				
7.2.	S		7		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

27. Uso televisão, vídeo, computadores		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA		Continue	
1.1.	N			
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S			
3.3.	S			
5.1.	S			
5.2.	N			
5,3	S			
5.4.	S			
7.1.	S		6	
7.2.	S			
28. Promover aceitação da diversidade		Notas:	Resultado	5
	S / N / NA		7	
1.1.	N			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

1.2.	N		Continue		
1.3.	N				
3.1.	S				
3.2.	S		Continue		
3.3.	S				
5.1.	S				
5.2.	N		4		
7.1.	N		5		
7.2.	N				
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			57		
B. Número de Itens Cotados			10		
ATIVIDADES Pontuação Média A/B			5,7		
INTERAÇÃO					
29.Supervisão de atividades de motricidade global		Notas:	Resultado	7	
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.1.	S		Continue		
3.2.	S				
5.1.	S				
5.2.	S				
5.3.	S				
7.1.	S				
7.2.	S				
7.3.	S		7		
30.Supervisão Geral das Crianças		Notas:		Resultado	7
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	S				
3.2.	N				
3.3.	S				
5.1.	S				
5.2.	S				
5.3.	S		2		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.4.	S		7	
7.1.	S			
7.2.	S			
31. Disciplina		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
1.3.	N			
3.1.	S		Continue	
3.2.	S			
3.3.	S			
5.1.	S		Continue	
5.2.	S			
5.3.	S			
7.1.	S		7	
7.2.	S			
7.3.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

32. Interações	pessoal-criança	Notas:	Resultado	2
	S / N / NA			
1.1.	N			
1.2.	N			
1.3.	N		Continue	
3.1.	S			
3.2.	N		2	
5.1.	S			
5.2.	S			
5.3.	S		Continue	
7.1.	S			
7.2.	S			
33. Interações	entre crianças	Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N			
1.2.	N			
1.3.	N		Continue	

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.1.	S		
3.2.	S		
3.3.	S		Continue
5.1.	S		
5.2.	S		Continue
7.1.	S		
7.2.	S		7
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			30
B. Número de Itens Cotados			5
INTERAÇÃO Pontuação Média A/B			6
ESTRUTURA DO PROGRAMA			6
34.Horário	Notas:	Resultado	
	S / N / NA		
1.1.	N		Continue
3.1.	S		
3.2.	N		
3.3.	S		
3.4.	S		2

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.1.	S		7	
5.2.	S			
5.3.	S			
5.4.	S			
7.1.	S		6	
7.2.	N			
35. Jogo Livre		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
3.1.	S			
3.2.	S		Continue	
3.3.	S			
5.1.	S			
5.2.	S		Continue	
7.1.	S			
7.2.	S		7	
36. Tempo de grupo		Notas:	Resultado	6
	S / N / NA			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	S				
3.2.	N		2		
5.1.	S		4		
5.2.	S				
5.3.	N				
7.1.	S		6		
7.2.	S				
7.3.	N				
37. Condições para crianças com incapacidades		Notas:	Resultado	7	
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
1.3.	N				
1.4.	N				
3.1.	S				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.2.	S		Continue		
3.3.	N/A				
3.4.	S				
5.1.	S				
5.2.	S		4		
5.3.	N				
7.1.	S		7		
7.2.	S				
7.3.	S				
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			26		
B. Número de Itens Cotados			4		
ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação Média A/B			6,5		
PAIS E PESSOAL					
38.	Condições para necessidades dos pais	Notas:	Resultado	6	
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	S				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.2.	S		2		
3.3.	N				
3.4.	S				
5.1.	N		6		
5.2.	S				
5.3.	S				
5.4.	N		6		
7.1.	S				
7.2.	S				
7.3.	N		6		
39. Condições para necessidades pessoais do pessoal		Notas:		Resultado	6
	S / N / NA				
1.1.	N		Continue		
1.2.	N				
3.1.	S				
3.2.	S				
3.3.	S				

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

3.5.	S		2	
5.1.	S			
5.2.	S			
5.3.	S			
5.4.	S		7	
7.1.	S			
7.2.	N			
7.3.	S		6	
40. Condições necessidades profissionais pessoal		Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N			
1.2.	N			Continue
3.1.	N			
3.2.	N			
3.3.	S		1	
5.1.	S			
5.2.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

5.3.	S		Continue	7
7.1.	S			
7.2.	S			
41.	Interação e Cooperação do Pessoal	Notas:	Resultado	7
	S / N / NA			
1.1.	N		Continue	
1.2.	N			
1.3.	N			
3.1.	S		Continue	
3.2.	S			
3.3.	S			
5.1.	S		Continue	
5.2.	S			
5.3.	S			
7.1.	S		Continue	7
7.2.	S			
7.3.	S			

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

42. Supervisão e avaliação do pessoal	Notas:	Resultado	5
	S / N / NA		
1.1.	N		
1.2.	N		Continue
3.1.	S		
3.2.	S		Continue
5.1.	N		
5.2.	S		
5.3.	S		
5.4.	N		6
7.1.	S		
7.2.	N		
7.3.	N		5
43. Oportunidades para desenvolvimento profissional	Notas:	Resultado	6
	S / N / NA		
1.1.	N		

Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção

1.2.	N		Continue
3.1.	S		
3.2.	S		
3.3.	S		Continue
5.1.	N		
5.2.	N		
5.3.	N		
5.4.	S		5
7.1.	S		
7.2.	S		
7.3.	N		6
A. Subescala (Itens 1 a 8) Pontuação			37
B. Número de Itens Cotados			6
PAIS E PESSOAL Pontuação Média A/B			6,166666667