



CÁTIA
ALEXANDRA LIMA
BATISTA

N.º 200139005

**INTERAÇÃO E GESTÃO DE
CONFLITOS INTERPARES NA
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
EXPRESSAR SENTIDOS,
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE
CRIANÇAS E ADULTOS**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

VERSÃO DEFINITIVA

outubro, 2023

CÁTIA
ALEXANDRA LIMA
BATISTA

**INTERAÇÃO E GESTÃO DE
CONFLITOS INTERPARES NA
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
EXPRESSAR SENTIDOS,
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE
CRIANÇAS E ADULTOS**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Figueira,
Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora Isabel Correia,
Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Doutora Elisabete Gomes, Instituto
Politécnico de Setúbal

outubro, 2023

Agradecimentos

Terminar este ciclo significa uma grande realização e concretização pessoal. Este foi sem dúvida um dos momentos mais importantes, marcantes e desafiadores da minha vida.

Começo por agradecer à minha família, principalmente, à minha mãe e ao meu pai que foram, sem dúvida, os pilares essenciais para que eu tivesse conseguido alcançar esta meta profissional. Obrigado por terem acreditado em mim, por me transmitirem os melhores valores, por terem sempre uma palavra de incentivo e por nunca me terem deixado desistir, pois sabemos que não foi fácil. Espero ter-vos deixado orgulhosos!

Às minhas amigas da licenciatura, que, atualmente, fazem parte do meu círculo restrito de amizades, por sempre estarem presentes e pelas partilhas que temos vivenciado ao longo destes cinco anos.

Às minhas colegas e amigas de mestrado, por me terem recebido de braços abertos, pelo apoio, pela motivação ao longo deste árduo mestrado. Só nós sabemos como foi difícil e como foi importante o apoio incansável entre nós.

À minha amiga e colega de profissão Carlinha, ao fim de quase dez anos, sempre foi incansável comigo procurando incentivar-me para fazer sempre melhor, por sempre me ter ajudado, por sempre conseguir revelar o melhor de mim. Se hoje estou aqui a escrever este texto também é graças a ela!

Às educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e crianças que tive o prazer de acompanhar durante os períodos de estágio, um especial obrigado por partilharem a sua prática pedagógica, a sua experiência, o seu tempo e espaço.

Por fim, agradeço a todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em particular à professora Sofia Figueira por todo o apoio e paciência e à professora Isabel Correia, orientadora do relatório de investigação, o meu muito obrigada pelas partilhas e colaboração que me permitiram concluir este caminho com sucesso.

Muito obrigada a todos, pois todos foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

Resumo

O presente relatório realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o título “Interação e Gestão de Conflitos Interpares na Educação de Infância: Expressar Sentidos, Vivências e Aprendizagens de Crianças e Adultos”, tem como principal objetivo compreender o papel do Educador na gestão dos conflitos. Este tema surgiu após ter observado estes acontecimentos nos contextos de infância e a minha intenção é desmitificar os conflitos mostrando que fazem parte do desenvolvimento social das crianças.

Relativamente à metodologia, este projeto foi desenvolvido tendo como base uma investigação qualitativa, seguindo a metodologia da investigação-ação. No que concerne aos procedimentos de recolha, foram utilizados, a observação, com os respetivos registos (notas de campo), as reflexões cooperadas, a análise documental, a entrevista semiestruturada e o tratamento da informação foi feito através da análise de conteúdo.

No desenvolvimento deste relatório, compreendi que promover momentos de partilha e cooperação entre as crianças são os elementos-chave para a gestão de conflitos e como é essencial o/a educador/a, perante estes, assumir uma postura de mediador/a.

A partilha e a cooperação são momentos fundamentais pois promovem o desenvolvimento das habilidades sociais, a construção de relacionamentos saudáveis, a resolução de conflitos de forma construtiva, o desenvolvimento das habilidades de comunicação, a empatia, a preparação para a vida em sociedade, a estimulação do desenvolvimento cognitivo e a redução de comportamentos agressivos e egoístas.

Palavras-chave: Educação de Infância; Interações Sociais; Gestão de Conflitos; Papel do Educador de Infância;

Abstract

The present report carried out within the scope of the Master in Pre-School Education, with the title “Interaction and Management of Interpeer Conflicts in Childhood Education: Expressing Senses, Experiences and Learning of Children and Adults”, has as main objective to understand the role of the Educator in conflict management. This theme emerged after observing these events in childhood contexts and my intention is to demystify conflicts by showing that they are part of children's social development.

Regarding the methodology, this project was developed based on a qualitative investigation, following the action-research methodology. With regard to collection procedures, observation, with the respective records (field notes), cooperative reflections, document analysis, semi-structured interviews and the processing of information was done through content analysis.

In the development of this report, I understood that promoting moments of sharing and cooperation between children are the key elements for conflict management and how essential it is for the educator, in the face of these, to assume a mediator posture.

Sharing and cooperation are key moments as they promote the development of social skills, building healthy relationships, constructively resolving conflicts, developing communication skills, empathy, preparing for life in society, stimulating cognitive development and the reduction of aggressive and selfish behaviors.

Keywords: Childhood Education; Social Interactions; Conflict management; Role of the Early Childhood Educator;

Índice

Introdução	10
Capítulo I – Quadro teórico de referência.....	15
1. Aprender, proteger, prevenir, mediar – qual o lugar do conflito na Educação de Infância?	15
1.1 Clarificação de conceitos	15
1.2 O conflito na construção da identidade da criança	22
1.3 O papel da criança na resolução de conflitos	26
1.4 O papel mediador do adulto.....	32
Capítulo II – Fundamentos Metodológicos.....	37
2. Metodologia de Investigação	37
2.1 Investigação Qualitativa.....	37
2.2 Investigação – Ação	40
2.3 A Ética na Investigação	42
2.4 Técnicas e Procedimentos de recolha de informação.....	44
2.4.1 Observação Participante.....	45
2.4.2 Entrevista Semiestruturada	48
2.4.3 Pesquisa Documental.....	50
2.5 Análise e tratamento da informação	51
Capítulo III – Os Contextos Educativos	53
3. Caracterização dos contextos educativos	53
3.1 Instituição A – Creche	53
3.1.1 Caracterização da Equipa.....	54
3.1.2 Caracterização do Grupo	55
3.1.3 Caracterização do Espaços, Materiais e Rotina	58

3.2	Instituição B – Jardim de Infância	62
3.2.1	Caracterização da Equipa	63
3.2.2	Caracterização do Grupo	64
3.2.3	Caracterização do Espaços, Materiais e Rotina	67
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções		72
4.	Interação e Gestão de Conflitos Interpares na Educação de Infância	73
4.1	Intervenções no contexto de creche	73
4.1.1	“Construção de um robô”	75
4.1.2	“Brincadeira livre - Os Legos”	77
4.2	Intervenções no contexto de Jardim de Infância	80
4.2.1	“A voz não é para gritar”	82
4.2.2	“Situações de conflito”	85
4.3	Reflexões Emergentes	87
Capítulo V – Considerações Finais		90
Referências Bibliográficas		99
Apêndices.....		106
Apêndice 1 - Apresentação às famílias		106
Apêndice 2 – Notas de campo		107
Apêndice 3 – Reflexões Cooperadas		111
Apêndice 4 – Guião da Entrevista.....		115
Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Creche		116
Apêndice 6 – Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Jardim de Infância		121
Apêndice 7 – Tabela de análise de conteúdo		126

Índice de Figuras

Figura 1 - Início da construção.....	76
Figura 2 - Pintura do robô.....	77
Figura 3 - As várias brincadeiras entre o grupo	79
Figura 4 - Livro "A voz não é para gritar"	83
Figura 5 - Leitura de imagens.....	84
Figura 6 - Placard - a voz e os comportamentos	85

Introdução

O relatório de investigação intitulado “Interação e Gestão de Conflitos Interpares na Educação de Infância: Expressar Sentidos, Vivências e Aprendizagens de Crianças e Adultos”, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

O presente estudo ocorreu em dois momentos, inicialmente no contexto de creche, no qual iniciei a pesquisa do tema a investigar e, posteriormente, em contexto de jardim de infância.

A escolha do tema para o projeto de investigação foi um processo árduo e demorado, uma vez que, ao longo das primeiras semanas de estágio, não tinha, ainda, conseguido identificar nenhum aspeto determinante que se associasse a um tema a desenvolver ou realizado uma observação específica, motivadora e significativa para o projeto.

Contudo, após momentos de pesquisa e de reflexão sobre as aprendizagens do estágio, concluí que poderia ter encontrado o tema central deste Projeto de Investigação. Efetivamente, no período de estágio, durante os tempos consignados aos momentos de brincadeira livre, adotei, recorrentemente, uma atitude reflexiva e de observação. Deste modo, tinha como objetivo conseguir analisar e sistematizar, as ações do grupo de crianças que acompanhei, partindo das suas atitudes e interatividade e, consequentemente, ter consciência das aprendizagens realizadas. De facto, foi durante estes períodos de brincadeira espontânea que fui anotando, no meu diário de bordo, aspetos comportamentais perceptíveis através das interações das crianças, nomeadamente, a natureza do apoio e de entreajuda que existia entre os pares. Foi durante estes períodos que observei vários conflitos entre as crianças e perante estas situações de conflitos, não sabia qual a melhor atitude que devia adotar, acabando por intervir de imediato.

Os conflitos são episódios habituais nesta faixa etária e por isso, cabe ao educador ajudar a criança a gerir estes conflitos. Post e Hohmann (2007, p. 92) referem

que “com o apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais”.

As interações surgem como uma forma de intervenção eficaz neste âmbito, pois é através das interações diárias com os pais, com os educadores, com os pares e com outros adultos que as crianças aprendem a agir e a encontrar meios de lidar com os outros e de se relacionarem com eles, de forma saudável e equilibrada. Para além disso, as relações sociais estabelecidas, desde muito cedo, pelas crianças com aqueles que as rodeiam, independentemente do seu papel, irão influenciar o modo como, no futuro, estas se relacionarão com as outras pessoas (Post & Hohmann, 2011).

Outra autora a apoiar esta ideia é Folque (2006) ao defender que a “aprendizagem feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento.” (p. 5). Assim, poderemos considerar que as relações entre pares são essenciais para a adaptação na primeira infância.

Considerando que esta é uma questão presente e relevante no contexto de Educação de Infância, que leva o educador a questionar-se e a procurar estratégias para consolidar as relações entre o grupo, decidi o tema do projeto de investigação: **Interação e Gestão de Conflitos Interpares na Educação de Infância.**

Enquanto futura educadora, considero ser primordial não só saber agir e criar estratégias fundamentadas para a resolução dos conflitos entre os pares como também dotar as crianças de ferramentas e competências essenciais, que consigam colocar em prática, sendo, deste modo, bem-sucedidas nas suas relações.

Ao longo do período de estágio, concluí que uma das temáticas sobre a qual era relevante refletir, de forma a trabalhá-la de forma mais sistemática e “deliberada” eram as ferramentas que poderão ajudar a gerir melhor os conflitos e a saber qual a melhor atitude adotar.

Relativamente a esta matéria, surgiram-me várias questões, nomeadamente: Como devem atuar os educadores de infância perante situações de conflito? A partilha

de opiniões e de sentimentos e a cooperação serão interações promotoras para uma aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos?

De forma a responder a estas questões e para desenvolver a investigação, formulei a questão problema “Qual o Papel do Educador na Gestão de Conflitos na Creche e no Jardim de Infância?”, com o objetivo de perceber como o Educador deve intervir perante as situações de conflitos.

De acordo com Boivin (2011) a existência de problemas precoces com os pares pode ter um impacto negativo no desenvolvimento social e emocional da criança pelo que, é necessário que existam intervenções desde cedo, de forma a ultrapassar estas dificuldades.

Neste âmbito, é necessário implementar estratégias no contexto das relações interpares das crianças, que consolidem competências como o aprender a brincar, a comunicar com os colegas, a controlar os sentimentos, e o ser capaz de resolver problemas e conflitos. Post e Hohmann (2011) afirma que “à medida que as crianças pequenas vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas (...) também se envolvem em conflitos sociais.” (p. 89) Nesta fase, os educadores poderão intervir na resolução do conflito, por exemplo, ao abordar calmamente as crianças envolvidas, ao parar as suas ações, ao reconhecer os sentimentos das crianças, ao recolher informação, ao envolver as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e ao oferecerem apoio (Idem).

Na minha perspetiva, a relevância deste tema alicerça-se no facto de, como já foi referido anteriormente, ser essencial que os educadores sejam sensíveis às questões relacionadas com a gestão de conflitos e com as relações interpares, temas com implicações nas futuras interações entre as crianças, visto uma intervenção tardia pode levar a que estas crianças desenvolvam dificuldades na criação de relações afetivas e sociais.

É importante referir que nos momentos de estágio o país estava a passar por uma situação pandémica e por isso não podemos esquecer-nos de que passamos por

tempos diferentes e que a situação pandémica trouxe alguns constrangimentos e obstáculos neste sentido.

De facto, foi no domínio da adaptação que provavelmente surgiram mais constrangimentos, pois muitas das estratégias que antes se implementavam para ajudar as crianças e as famílias nesta nova fase de vida foram repensadas e alteradas dado que uma das principais medidas de prevenção da propagação do vírus foi o distanciamento social.

A falta de interação social foi outro dos fatores, uma vez que as crianças precisam de interação social para desenvolver habilidades sociais e emocionais. E, por isso, o distanciamento social e a redução do contato físico com colegas e crianças poderiam afetar negativamente esse desenvolvimento.

Contudo apesar destes constrangimentos, não senti que fossem um obstáculo nas minhas intervenções conseguindo superar os mesmos.

Em relação à estrutura do relatório do projeto, este encontra-se organizado em quatro capítulos.

No Capítulo I encontra-se o quadro teórico de referência, ou seja, realizou-se uma abordagem teórica na qual é sustentada a temática do projeto, nomeadamente, o conflito na construção da identidade da criança; o papel da criança na resolução de conflitos; o papel mediador do adulto.

O Capítulo II diz respeito aos fundamentos metodológicos, no qual abordo e destaco a metodologia de investigação utilizada, os princípios éticos, as técnicas e instrumentos de recolha de informação usados, assim como o processo de tratamento e análise da informação.

O Capítulo III faço referência à caracterização dos contextos educativos, nomeadamente a caracterização da equipa educativa, do grupo de crianças e dos espaços, materiais e rotina.

No Capítulo IV destaco as apresentações e interpretação das intervenções no qual se realiza uma análise e reflexão sobre as intervenções, articulando com o quadro

teórico de referência e com as concepções e respostas das educadoras cooperantes às entrevistas.

O último **Capítulo V** faço um balanço reflexivo e crítico de todo o processo de investigação, no qual destaco as minhas conquistas, aprendizagens como também as minhas inseguranças e dificuldades.

Por último são apresentadas as referências bibliográficas e os apêndices que são devidamente referenciados ao longo do relatório e que resultaram de um contributo fundamental para este estudo.

Capítulo I – Quadro teórico de referência

1. Aprender, proteger, prevenir, mediar – qual o lugar do conflito na Educação de Infância?

1.1 Clarificação de conceitos

Nos primeiros anos de vida as crianças comunicam e interagem com os outros através de sorrisos, choros, gestos e vocalizações. Hohmann e Weikart (2009) referem que as crianças em idade de creche procuram ativamente os seus companheiros, brincam lado a lado, observam, imitam, falam e interagem ludicamente. Estas interações tornar-se-ão cada vez mais maduras e complexas, de acordo com o desenvolvimento das várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas das crianças (Arezes & Colaço, 2014). A este respeito, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente (p. 9).

As crianças começam a interagir com os seus pares nos contextos da primeira infância, bem como, a estabelecer e a criar relações e a iniciar a aprendizagem das competências sociais.

As interações sociais, contribuem, assim, para o desenvolvimento das crianças e para a aquisição de saberes e conhecimentos. De acordo com Schaffer (1996, cit. por Arezes & Colaço, 2014)

entende-se por interação o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes (p. 113).

Neste âmbito, é importante referir que existem diversos fatores que podem influenciar e condicionar as interações das crianças mais pequenas com os seus pares, por exemplo “a regulação das emoções”, a “existência de limites de entendimento entre si e o outro” assim como “as diferenças individuais de algumas crianças que são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares e outras são relativamente inibidas na presença dos seus pares (...)” (Idem, p. 113).

Assim sendo, diversos autores reforçam a importância das interações entre pares desde muito cedo, pois esta prática irá proporcionar às crianças o desenvolvimento das capacidades de autorregulação, o aumento da sua experiência social e potencializar o desenvolvimento de competências.

Conforme Bronson (2000, cit. por Arezes & Colaço, 2014) “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança” (p. 114), pois é nesta fase que as crianças começam a adquirir e a desenvolver algumas das competências a nível da linguagem, a adquirir regras e a comunicar as suas necessidades.

A forma como a criança interage com os pares e com o mundo é influenciada pelos jogos e pelas brincadeiras. A brincadeira, de acordo com a 6.ª Recomendação do Conselho Nacional de Educação (2011) integra uma das linhas pedagógicas incluídas neste documento e, por esta razão, “as instituições devem garantir o direito de brincar e potenciar várias oportunidades de exploração, e experimentação, propondo experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança” (p. 28).

Deste modo, o brincar assume um papel fundamental na iniciação e no desenvolvimento das interações entre as crianças, pois “expressa uma atividade humana, uma prática social, uma forma de expressão (...)” (Sousa, 2018, p. 109).

Segundo Brougère (2010, cit. por Sousa 2018) a criança “precisa aprender a brincar pela mediação do adulto ou de outra criança mais experiente” (p. 109).

Desta forma, é fundamental que o educador promova ambientes, tarefas, brincadeiras e planifique atividades propícias às interações, visto ser a partir destas que as crianças compreendem “o mundo que a cerca, tornando-se capaz de tomar decisões, expressar seus sentimentos e valores, conhecendo a si, os outros, o mundo, construindo sua própria identidade.” (Sousa, 2018, p. 111). Principalmente quando as crianças são ainda muito pequenas, o educador pode recorrer a sons, gestos, experiências sensoriais, de forma a promover o interesse e a brincadeira.

Um dos pensadores da educação pioneiro no conceito e no desenvolvimento das crianças relativamente às interações sociais, com enfoque na importância do brincar, foi Vygotsky. Na perspectiva de Vygotsky (1930/2009, cit. por Sousa 2018) “a brincadeira aparece como elemento principal para que as aprendizagens aconteçam.” (p. 112). Por exemplo, uma das atividades potenciadoras do desenvolvimento são os jogos, pois estes são “promotores da expansão da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da autorregulação, e são, ainda, uma motivação para a aprendizagem” (Yudina, 2007, p. 5).

Por outro lado, a teoria de Vygotsky perspetiva também a diversidade como potenciadora do meio social da sala de atividades, e, por isso, destaca a importância de a organização e constituição dos grupos das crianças prever a integração de crianças com diferentes idades, pois esta diversidade promove “aprendizagens e enriquecimento cognitivo e social das crianças” (Folque, 2006, p. 7).

Perante o exposto e com base na mesma teoria, salienta-se o ponto de vista de Vygotsky acerca da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que está relacionada com a ideia de mediação, ou seja, segundo este teórico, para que exista uma aprendizagem efetiva as crianças devem de estar em contacto com pares mais desenvolvidos e com adultos. Yudina (2007) descreve a ZDP como

a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela

dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto (p. 5).

Para além da importância dos conceitos já referidos, é fundamental compreendermos o conceito de cooperação, que Arezes e Colaço, (2014) definem do seguinte modo: “a cooperação representa algo mais complexo, implicando a existência de um objetivo comum” (p. 116).

A cooperação é um conceito que implica uma aprendizagem gradual, tendo o educador um papel fulcral na planificação, gestão e implementação do mesmo, pois é a partir da ajuda “do adulto como andaime” que as crianças vão desenvolver o espírito de cooperação e interajuda. Deste modo, “a partir dos dois anos de idade as crianças são capazes de se envolver em situações cooperativas diversas, tanto com os adultos como com os pares” (Idem, p. 116).

Outro aspeto fundamental a considerar no âmbito da interação e gestão de conflitos interpares na educação de infância é a compreensão do facto de que a creche e o jardim-de-infância são instituições que têm a seu cargo a promoção do desenvolvimento de competências socio-emocionais, que ajudam “as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir” (Vale, 2009, p. 130).

Consequentemente, o desenvolvimento de competências emocionais assume também uma grande importância, pois, se as consolidarem, as crianças conseguirão gerir e lidar com as suas emoções e paralelamente desenvolverão relações mais positivas, pois compreendem as emoções dos outros e conseguem falar das suas emoções, o que é um fator essencial para conseguirem descrever o que sentem e negociar com os seus pares (Vale, 2009).

Conforme Bisquerra; Goleman; Vallés e Vallés (2000, 1997, 2000 cit. por Vale, 2009) o programa de educação, no que diz respeito à educação socio-emocional, deve centrar-se em cinco objetivos:

1. Autoconsciência emocional: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções, reconhecer as diferenças entre sentimentos e acções e compreender as causas dos sentimentos;
2. Gestão das emoções: desenvolver habilidades para controlar as próprias emoções, prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas (por exemplo, melhorar a capacidade para expressar verbalmente a ira sem lutar), desenvolver habilidades de resistência à frustração, desenvolver habilidades para gerar emoções positivas;
3. Controlar produtivamente as emoções: desenvolver habilidades de automotivação, de maior capacidade de concentração nas tarefas e maiores responsabilidades, desenvolver a capacidade de saber esperar por recompensas a longo prazo em detrimento de recompensas imediatas;
4. Empatia: desenvolver a capacidade de aceitar a perspectiva do outro, desenvolver sentimentos de empatia e sensibilidade para com os outros, e desenvolver a capacidade de escuta;
5. Gerir relacionamentos: desenvolver competências para resolver conflitos e negociar acordos, desenvolver a capacidade de cooperação, de partilha e de ajuda.

Desta forma, a educação de infância deverá ter como intenções desenvolver competências como a autoestima, a autoconsciência, a empatia, a cooperação, o controlo dos impulsos e de sentimentos, a prevenção, assim como estratégias de resolução de conflitos, pois todos estes indicadores promoverão

o aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como a diminuição de pensamentos auto-destrutivos e violentos, o que ajuda a construir uma boa auto-estima na criança (Vale, 2009, p. 131).

Porém, dada as dinâmicas das relações e das interações sociais surgem inevitavelmente os conflitos. De facto, estes manifestam-se, na maioria dos casos,

através das interações, pois é no contexto dos diálogos, das brincadeiras, que podem existir desacordos e originar-se discordâncias. Desta forma, podemos definir conflito,

como um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua atividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja (Carita, 2005, p. 41).

É necessário que os educadores e as famílias encarem os conflitos com alguma naturalidade, pois os “conflitos existem desde o início da humanidade e fazem parte do desenvolvimento humano” (Silva & Dotta, 2013, p. 67). Consequentemente, é essencial que, nos estabelecimentos de educação, os educadores/professores lidem com o conflito e contribuam para a sua resolução, não devendo ignorá-lo ou subestimar a sua importância. Silva e Dotta (2013) destacam a relevância de reconhecer os conflitos como uma vantagem e um caminho para o desenvolvimento.

O conflito é uma condição importante do desenvolvimento social dos indivíduos, porquanto as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca, funcionam como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal, que promovem as competências sociocognitivas e de gestão emocional, que tornam o indivíduo mais capaz de estabelecer relações positivas com os outros. O conflito é necessário e benéfico ao desenvolvimento dos alunos e à melhoria da qualidade das suas relações (p. 69).

Outro aspeto que contribui para a existência de conflito decorre da fase de desenvolvimento infantil, conhecida como egocentrismo. Segundo a teoria de desenvolvimento de Piaget, nesta fase, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, podendo constatar-se que a existência de conflitos tem maior incidência na faixa etária dos 0-3, uma vez que estas crianças ainda não desenvolveram as competências de convivência social, não conseguindo, por exemplo, colocar-se no lugar do outro.

DeVries e Zan (1998) defendem que a capacidade da tomada de perspectiva do outro vai sendo gradual, pois através da experiência e das estratégias de mediação e de negociação, a criança será capaz de se colocar na posição do outro, afastando-se assim, progressivamente, da fase do egocentrismo.

Todos os indicadores anteriormente referidos são fundamentais se o educador assumir uma pedagogia participativa, ou seja, uma pedagogia que promova aprendizagens conjuntas entre criança e educador, pois ambos são “atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 8).

O principal objetivo deste modelo pedagógico é o envolvimento das crianças na construção da aprendizagem através da experiência contínua e interativa, uma vez que nesta perspectiva a criança é vista como um ser competente, a qual colabora no processo educativo. Os ambientes educativos, neste tipo de abordagem pedagógica, são pensados e criados de forma a promover o desenvolvimento de interações e de relações sustentadas em “atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Idem, pp. 9 -10).

Contudo, a pedagogia participativa nem sempre foi e continua a não a ser nos dias de hoje a pedagogia vigente. De acordo com Tomás (2007) o “conceito de participação hegemónico, que vigorou até à década de 90 do século 20, adoptava exclusivamente uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças” (p. 47).

Só recentemente surgiu o conceito de participação ativa e a consequente implementação gradual do mesmo. De acordo com Tomás e Gama (2011) participar significa

influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p. 3).

Desta forma, reforçamos a importância da criança participar ativamente no processo de aprendizagem pois como já referimos anteriormente as crianças devem ser “vistas como coparticipantes, podendo interferir nas escolhas de vida e [nos] seus futuros” (Oudenhoven e Wazir, 2007, cit. por Ribeiro & Cabral, 2015 p. 245).

As crianças ao serem agentes do seu próprio processo de aprendizagem permite que estas “afirmem-se cada vez mais num grupo social de caráter particular a que chamamos de infância” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 245). Lugares onde lhes é dado espaço e tempo para elas falarem e tomarem as suas próprias decisões, “é importante dar-lhes um tempo em que decidem o que vão fazer e onde ninguém lhes dá ordens” (Moreira, 2010, cit. por Ribeiro & Cabral, 2015, p. 245).

Assim, a criança ao ser um agente ativo no seu processo de aprendizagem revela implicações positivas para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois “atribui sentido às atividades, aos espaços e aos tempos, de acordo com a sua realidade social, com o seu universo específico, com os seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas” (Pinto, 1997, cit. por Ribeiro & Cabral, 2015, p. 246).

1.2 O conflito na construção da identidade da criança

De acordo com Nascimento (2003) a escola “pode e deve ter um papel importante na promoção da literacia emocional e social dos alunos e (...) a instrução direta é uma abordagem adequada a esse fim” (p. 233).

Desta forma, integrar princípios e competências de resolução de conflitos na planificação da ação pedagógica oferece às crianças não só alternativas à violência como também o apoio ao nível “do desenvolvimento de referenciais e competências sociais de cooperação, empatia, de resolução criativa de problemas bem como competências cognitivo-sociais e relacionais” (Nascimento, 2003, p. 233).

Na educação pré-escolar, a integração destas dimensões, pensamos que deve ser feita com intencionalidade educativa. Deste modo, os educadores poderão desenvolvê-la através de programas, com recurso a manuais de apoio ou através da reflexão e consequente ação acerca dos acontecimentos que vão decorrendo da sala ou

durante as atividades, ou dos problemas ou situações colocadas pelas próprias crianças (Nascimento, 2003).

Assim, se o educador tiver presente este fator poderá promover e estimular no ambiente educativo uma relação dialógica, do discurso de uma criança relativamente a um tema, o que, posteriormente, levará as crianças a serem mais tolerantes em relação ao outro, mais flexíveis, mais reflexivas e confiantes, tanto com os pares como com o adulto (Nascimento, 2003).

Sob outra perspectiva, a “partir da psicogenética de Wallon (...) o conflito está intrinsecamente relacionado com a constituição da identidade dos sujeitos (...)” (Corsi, 2011, p. 289).

Este processo de construção inicia-se por volta dos três anos de idade, momento em que surgem, com mais frequência, as “crises de oposição”, na tentativa, por parte da criança, de construção da sua própria identidade.

A negação de tudo o que não representa o eu favorecerá a entrada da criança numa investigação de si mesma e, assim, numa descoberta e compreensão de quem ela é para, então, constituir – ainda que num processo inacabado – sua identidade a partir da preservação e afirmação de si mesma, do eu (Idem, p. 289).

Wallon (1995, 1998 cit. por Corsi, 2011) é um dos autores de referência na defesa desta perspectiva, pois alega que o conflito não deve ser entendido como um aspeto negativo, que prejudica o desenvolvimento e a construção da identidade da criança, mas sim como algo necessário para os processos de construção da personalidade das mesmas, enfatizando a importância das emoções e das relações que estas estabelecem no contexto.

Sabemos o quanto é importante desenvolver e estimular as relações e as interações entre pares, uma vez que é nestes momentos que a criança começa a construir a sua personalidade e, portanto, é também nestes períodos que se impõe e se afirma, definindo aquilo que é ou não é, acabando, recorrentemente, por mergulhar

completamente nos efeitos da emoção e perder o controle sobre as suas próprias ações, surgindo, desta forma, os conflitos. Corsi (2011) especifica, a este respeito, que

as agressões físicas entre as crianças não deixam de ter caráter constitutivo, uma vez que estas representam um prolongamento das emoções com as quais estão lidando diante do conflito e que ainda não têm total controle acerca delas (p. 291).

Sendo as crianças seres em constante aprendizagem e desenvolvimento é fundamental ouvir o que têm a dizer, o que “elas veem, como sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa” (Campos; Cruz, 2006, cit. por Corsi, 2011, p. 294) para que o adulto, em parceria com criança, promova e desenvolva estratégias eficazes.

A escuta assume-se, assim, como um indicador essencial e promotor de uma ação educativa cooperativa, pois se o educador criar no contexto o hábito de escuta tanto de si como dos outros, irá promover nas crianças os processos de negociação, uma vez que as crianças irão aprender e compreender “que o que dizem ou expressam é tomado em consideração” (Clark, 2005 cit. por Filipe, Silva, & Gomes, 2021, p. 60).

Para além disso, o educador ao criar estes espaços de escuta também irá descobrir mais sobre as crianças, sobre os “seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções e desejos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30).

Neste sentido, a escuta poderá ser considerada como um “porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa.”(Idem, p. 30).

O desenvolvimento de “competências cognitivas de resolução de problemas sociais” revela-se fundamental, pois estas “irão conduzir à autorregulação” (Webster-Stratton, 2018, p. 232), de forma que as crianças se tornem adolescentes e adultos que consigam gerir a suas emoções, defender o seu ponto de vista, enfrentar dificuldades reconhecendo e respeitando a posição e a opinião do outro.

Em relação às competências sociais, de acordo com Fonseca e Rosa (2015) com base em Brazelton (1995) “estas deverão ser fomentadas, uma vez que são facilitadoras

das aprendizagens das crianças; que não só aprendem padrões de comportamento com os outros, como podem experimentar, com segurança, os seus próprios padrões” (p. 167).

Salvaguardando o facto de os conflitos entre crianças pequenas serem inevitáveis, é através das estratégias de resolução de conflito propostas pelo educador, que a criança poderá desenvolver “uma capacidade de controlo interno e aprender a resolver os seus conflitos com os outros, utilizando formas de interação adequadas” (Lino, 2006, p. 85).

Através destas estratégias, a criança poderá aprender a identificar possíveis comportamentos desadequados ou que ponham em perigo a sua segurança; ter a capacidade de exprimir por palavras os seus sentimentos assim como dos outros; conseguir apresentar possíveis soluções para a resolução do problema; ser capaz de identificar, compreender e explicar o porquê daquele(s) comportamento(s) serem inaceitáveis (Lino, 2006).

As crianças que revelam ter comportamentos desajustados apresentam “relacionamentos interpessoais pobres, pela dificuldade que têm em relacionar-se com o outro” (idem, p. 93).

Lino (2006) refere-se a um relato da experiência de formação de uma equipa educativa, com o objetivo de implementar estratégias e soluções para a resolução de conflitos interpessoais. Esta formação teve como base a teoria de Selman (1980) no que se refere à seleção de uma perspeiva social e das estratégias de resolução de conflitos interpessoais e, posteriormente, centrou-se no planeamento da intervenção da equipa educativa.

A partir deste relato, foi possível identificar de que modo, tendo por base atividades educacionais integradas nos tempos da rotina diária, crianças que apresentavam mais dificuldade em gerir os conflitos conseguiram alterar os seus comportamentos.

A partir de histórias narradas, cujas personagens se envolvem em situações de conflito e desenvolvem relações de amizade, foi possível implementar, posteriormente, estratégias de clarificação de valores. De acordo com Lino (2006) “as pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento. Tais orientações, que tendem a organizar a vida, podem ser chamadas de valores”(p. 95).

Assim, a noção de valores surge a partir da experiência, podendo então concluir-se que é através das vivências proporcionadas pelas interações com os pares e adultos que a criança adquire e desenvolve o conceito de valor.

O principal objetivo do educador nesta fase, enquanto mediador e facilitador, é o de criar condições que permitam à criança evoluir no processo de aquisição de valores através de atividades desafiadoras e do interesse da criança. Como foi anteriormente referido, pode recorrer-se às histórias, cujas narrativas permitem às crianças distinguir os comportamentos adequados dos inadequados e estabelecer, intuitivamente, um paralelo entre, as atitudes das personagens e as situações que ocorrem na sala (Lino, 2006).

Para além desse fator, por meio de outras atividades dinamizadas em sala como os cartazes sobre amizades e as folhas de valores - “quem são os teus amigos e porquê? - verifica-se que as crianças conseguem identificar situações de conflito, alertando o colega e sugerindo soluções, o que reflete um crescimento relativamente aos contextos de interajuda e de apoio mútuo (Idem, p. 96).

1.3 O papel da criança na resolução de conflitos

Como foi referido anteriormente, a participação das crianças na resolução de conflitos começou a ser considerada na mudança de uma perspetiva “paradigmática que considerava as crianças como objectos de intervenção” para uma perspetiva que encara “as crianças como actores sociais com direitos, nomeadamente os que estão consagrados na Convenção dos Direitos da Criança (1989)” (Tomás & Gama, 2011, p. 1).

O documento *Convenção sobre os Direitos da Criança* estabelece quatro pilares fundamentais, que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- “A **não discriminação**, ou seja, todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo.
- O **interesse superior da criança**, que deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito.
- A **sobrevivência e desenvolvimento** sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente.
- A **opinião da criança**, isto é, a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos (UNICEF, 2004).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (p. 9).

É fundamental que o educador escute a voz da criança e que valorize a sua contribuição para o grupo, uma vez que a participação das crianças na vida do grupo se revela fundamental pois,

permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39).

Por outro lado, a participação das crianças no processo educativo, através da oportunidade de decisão em conjunto com os outros e da “distribuição de tarefas

necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Idem, p. 25).

Tomás (2007) define a participação das crianças considerando vários elementos:

- 1º. “a partilha de poderes entre adultos e crianças”;
- 2º. “a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar”;
- 3º. “a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo”;
- 4º. “o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação” (p. 48).

O respeito e o reconhecimento das capacidades do grupo enquanto crianças competentes e participativas fomenta a aprendizagem das mesmas enquanto agentes do processo educativo, valorizando as suas experiências, saberes e competências únicas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Através da documentação pedagógica o educador pode desenvolver estratégias de análise, interpretação e compreensão reconhecendo a criança como agente participativo. Planificando com ela e não apenas para ela, avaliar com ela e não por ela ou para ela,

são estratégias pedagógicas para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 34).

A criança, ao longo do crescimento, como foi referido anteriormente, passa por várias etapas de desenvolvimento e, conforme vai percorrendo essas fases, vai-se desenvolvendo. Uma das áreas de desenvolvimento de relevante interesse e igual complexidade é o desenvolvimento moral, uma vez que é fundamental compreender como os indivíduos regulam o seu comportamento e que valores estão presentes no processo de evolução.

Piaget, nos vários estudos desenvolvidos referentes à temática do desenvolvimento moral, estabeleceu diferentes estágios de desenvolvimento através de entrevistas e da observação de crianças em jogos de regras. Estas pesquisas permitiram concluir que existem diferenças quanto à forma como a criança compreende e aplica as regras, tendo em conta as diferentes idades, distinguindo-se as fases de anomia, heteronomia e autonomia moral (Fini, 1991).

Piaget (1932/1994, cit. por Santos, Prestes e Freitas, 2014) denomina de anomia a fase em que a “criança não vê diferença entre o que se faz e aquilo que se deve fazer” (p. 248).

Relativamente à fase de heteronomia moral, período em que as crianças da educação pré-escolar se encontram, “a criança percebe as regras como absolutas, imutáveis, intangíveis. Nesta fase a criança julga a ação como boa ou não com base nas consequências dos atos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação” (Fini, 1991, p. 60).

Em contrapartida, na fase da autonomia moral, identificada nas idades entre os 8 e os 12 anos, a criança já compreende o propósito e as consequências das regras. Neste estágio, “a criança se caracteriza pela moral da igualdade ou de reciprocidade; percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social” (Idem, p. 60).

Outro autor dedicado ao estudo do desenvolvimento moral é Kohlberg, psicólogo e pesquisador norte americano, que prosseguiu o estudo e redefiniu os estágios de julgamento moral propostos por Piaget (1932).

Kohlberg, para o seu estudo, realizou várias pesquisas com crianças e jovens de idades distintas e provenientes de diferentes estados do país. Inspirado por Piaget, utilizou o mesmo método de recolha de informação, as entrevistas. Este autor estava principalmente preocupado com a capacidade cognitiva das crianças de avaliar, argumentar e refletir sobre aspetos morais.

Assim, Kohlberg definiu seis estágios de desenvolvimento moral,

que classificou como sequenciais e invariantes, relacionados com a maturidade das estruturas cognitivas. Isto significa que, uma vez atingido um determinado estágio, ou seja, a capacidade de compreender e formular determinados tipos de argumentos relacionados a uma maturidade biológica, não seria possível uma regressão a estágios anteriores (...) (Biaggio, 1998, cit. por Rego, 2003, p. 85).

Os seis estágios estão divididos em três níveis de raciocínio: o pré-convencional (dos 2 aos 6 anos de idade), baseado nas necessidades do próprio indivíduo e cujo comportamento é orientado de forma a evitar a punição e as consequências das ações que determinam o que é certo ou errado; o nível convencional (a partir da adolescência) em que a base do indivíduo para o raciocínio moral se transferiu das consequências do comportamento para as normas e expectativas do grupo (o grupo de referência, por norma, integra pessoas próximas do indivíduo); e o nível pós-convencional (adultos), em que o indivíduo desenvolve os próprios padrões pessoais de comportamento, que podem ou não ir ao encontro dos padrões dos outros (Rego, 2003, pp. 86-87).

Desta forma, o papel da criança na resolução de conflitos irá depender do estágio em que esta se encontra e de outros parâmetros exteriores. Os estudos de Selman (1980) cit. por Vinha, Silva, Marques, e Oliveira, referem que

as estratégias de negociação utilizadas em situações de conflitos dependem do desenvolvimento. Isto significa que essas estratégias vão sendo aperfeiçoadas e, conseqüentemente, alcançando melhores resultados, conforme vai havendo a diminuição do egocentrismo, a construção da reversibilidade, a ampliação das capacidades de cooperar e de identificar e manifestar os sentimentos, entre outras características (p. 5).

Selman (1975, cit. por Feitosa, et al., 2016) também se baseou na teoria de Jean Piaget, que desenvolveu “os estágios sucessivos do desenvolvimento da tomada de perspectiva do outro e na relação desta habilidade para descrever teoricamente o paralelismo com o desenvolvimento do pensamento moral” (p. 104), ou seja,

concentrou-se nas “mudanças qualitativas das estruturas cognitivas infantis responsáveis pela compreensão das relações entre a perspectiva do eu e dos outros” (Idem).

Assim, é a partir do momento em que começa a compreender e a distinguir a sua perspectiva e a dos outros que a criança irá desenvolver as suas concepções, conseguindo não só reconhecer os seus sentimentos e os do outro como também ser capaz de se colocar no papel do outro.

Selman (1975) entende que o desenvolvimento da criança a partir do estágio estrutural em que ela pode tomar somente um ponto de vista até o momento em que ela pode considerar a visão dos outros, bem como relacioná-la com a sua, ocorre simultaneamente às mudanças de suas concepções do desenvolvimento da personalidade, motivação e outros elementos que integram a realidade social (Idem, pp. 104-105).

Para além disso, este autor distingue o que cada criança compreende, ou seja, em relação ao “estágio cognitivo da criança”, este “indica o seu nível de entendimento dos problemas físicos e lógicos, já o seu estágio de tomada de perspectiva social evidencia o seu nível de entendimento sobre a natureza das relações sociais”, e, por último, relativamente ao julgamento moral refere que este “diz respeito à maneira pela qual ela decide como resolver conflitos sociais entre pessoas com diferentes pontos de vista”(Idem, p. 105).

Neste âmbito, é importante referir que o educador assume um papel fundamental, pois é a partir da forma como este atua e através das estratégias que utiliza que serão promovidas competências de desenvolvimento e de autonomia moral durante o processo de crescimento das crianças. De acordo com Santos, Prestes e Freitas (2014) “as intervenções realizadas pelos educadores provocam nos educandos consequências significativas para a construção de regras e valores, podendo favorecer tanto o desenvolvimento da moral da heteronomia quanto a autonomia moral das crianças” (p. 249).

1.4 O papel mediador do adulto

Gonzalez-Mena (2015) refere que as “discussões entre crianças em idade escolar não significa que elas não saibam relacionar-se, pelo contrário, as discussões são a sua forma de pensar e de se resolver socialmente” e, por isso, neste âmbito, o papel do educador é mediar o comportamento das crianças para que estas “aprendam a discutir de maneira mais efetiva” e a prevenirem o conflito (p. 106).

Sendo o educador a figura de referência para as crianças, é fundamental ter consciência de que o seu comportamento influencia diretamente o comportamento das mesmas, através da forma como inicia e expande as interações; como conversa com as crianças; pelo modo como organiza o ambiente e lida com os comportamentos inadequados (Gonzalez-Mena, 2015, p. 106).

Por outro lado, o educador deve, primeiramente, perceber que tipo de comportamentos precisam de ser orientados, visto nem todos os desentendimentos entre as crianças implicarem necessariamente a intervenção do adulto. Porém, o educador deve estar atento a determinadas atitudes como o morder, o bater, o agarrar, o empurrar e o destruir materiais, pois são comportamentos que requerem mediação do educador, de modo a apoiar a criança e a garantir a prevenção dos mesmos.

De acordo com Gonzalez-Mena (2015) o apoio por parte do educador face às condutas elencadas foca-se “menos em tentar controlar as crianças e mais em impedir os maus comportamentos e em ensinar estratégias alternativas para se comportar”, para que estas se possam autorregular controlar (p. 106), visto que o principal objetivo do adulto é ajudar as crianças a regularem as suas atitudes, através da escuta dos seus sentimentos, mostrando-se sensível e atento ao problema.

O “comportamento é comunicação” – ou seja, a forma como a criança age diz-nos o que ela quer, o que ela precisa – o educador deve estar atento a estas ações para melhor compreender e interpretar o motivo por detrás daquele comportamento (Idem, p. 122).

Por outro lado, quando surgem conflitos,

os adultos não tomam posição, nem fazem juízos de valor. Em vez disso, modelam comportamentos adequados, envolvendo as crianças na resolução de problemas, de forma a elas se sentirem satisfeitas por serem responsáveis e por encontrarem soluções. Quer os adultos, quer as crianças, veem os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da ação (Epstein & Hohmann, 2019, p. 64).

Para além de assumir o papel de mediador, é também importante que o educador incentive a criança a desenvolver a capacidade de se colocar no papel do outro, pois, desta forma, esta estará a desenvolver a sua consciência social, a capacidade de adaptação e a competência de negociação. Todos estes fatores contribuirão para uma atitude cooperativa entre as crianças.

Por isso, o educador deve assumir uma atitude positiva, ou seja, uma conduta que reconheça/aceite/valide os sentimentos de todas as crianças e as suas perceções dos conflitos; ajude as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que outras têm a dizer; esclareça e declare o problema; dê oportunidade para que as crianças sugiram soluções. Desta forma, estará a desenvolver nas crianças muitas das competências interpessoais de que necessitam e a fortalecer a confiança necessária para resolverem os conflitos (Epstein & Hohmann, 2019).

É fundamental que o educador organize o espaço educativo atendendo às necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais das crianças. Os ambientes sócio-morais construtivistas são espaços que respeitam as crianças, reconhecendo-lhes o direito às suas emoções, ideias e opiniões de forma a desenvolverem “personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, inquisitivas e criativas”. Neste ambiente sociomoral o educador utiliza a sua autoridade de forma seletiva e sensata e não de forma rígida e vigorosa (DeVries & Zan, 1998, p. 36).

Assumindo o seu papel enquanto gestor do currículo, o educador deve organizar os espaços educativos de modo a otimizar o carácter interativo da relação entre as crianças, podendo utilizar e aproveitar os incidentes espontâneos do dia-a-dia para “maximizar as oportunidades das crianças de confrontarem os problemas sociais,

emocionais, intelectuais e morais com a atividade construtiva” (DeVries & Zan, 1998, p. 60).

Todavia, estas interações resultantes destes confrontos necessitam de um considerável apoio e auxílio do educador, pois quando as crianças têm dificuldades na interação, uma vez que podem não conseguir conter os seus impulsos ou compreender diferentes pontos de vista, o educador deve, portanto, ser um companheiro nas brincadeiras, promovendo competências de cooperação, escuta, autonomia e um facilitador das interações.

A interação entre colegas em e por si mesma não garante um ambiente sócio-moral que promova o desenvolvimento infantil. O professor pode influenciar a qualidade das interações das crianças de várias maneiras, inclusive oferecendo atividades que engendram a necessidade e o desejo de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação entre os alunos (Idem, p. 32).

Como foi referido anteriormente, sendo o educador o principal gestor do currículo, este possui várias estratégias para integrar a gestão/mediação do conflito. De acordo com Katz e McClellan (2006) existe estratégias educativas específicas que os educadores poderão promover nos seus contextos nomeadamente:

Encorajar a compreensão social, estimulando a empatia e o altruísmo das crianças - através da observação o educador pode ajudá-las a compreender o efeito das suas ações sobre as outras crianças e os seus sentimentos;

Alertar as crianças para os sentimentos e interesses dos outros, ou seja, estimular e acentuar as predisposições da criança para “especular e para antever e prever as respostas e sentimentos de colegas a diversos acontecimentos e experiências”. Com esta estratégia o educador transmite a ideia de que são apreciados todas as opiniões, os interesses e os sentimentos do grupo;

Encorajar interpretações alternativas do comportamento – através desta estratégia, o educador pode encorajar a criança que rotula outra a considerar outras formas de

interpretar o comportamento da criança rotulada. O importante neste caso é conseguir que as crianças pensem nas razões para as diferenças e que respeitem essas mesmas diferenças, combatendo a insensibilidade dos interesses dos colegas e a incapacidade de interpretar certas situações;

Ajudar as crianças a descobrir um terreno comum, ou seja, o educador pode preparar um espaço onde os interesses e experiências das crianças sejam comuns. Desta forma, este espaço transforma-se num local de partilhas de ideias, sentimentos e histórias que as crianças contam umas às outras. “Esta prática pode estimular um padrão de interação frequente entre crianças, de forma que a comunicação não tenha de se dirigir sempre aos adultos ou passar por eles” (p. 38).

Para além destas estratégias, os momentos em grande grupo são espaços que se revelam fundamentais, pois, nestes contextos, as crianças poderão desenvolver as suas capacidades de “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros”, desempenhando estes momentos um papel relevante na interação social (Idem, p. 13).

Todos os indicadores acima referidos, que integram a construção de um ambiente socio-construtivista, proporcionam às crianças aprendizagens essenciais, visto constituírem oportunidades para as crianças conviverem e aprenderem umas com as outras, relembrando a importância da interação entre pares, de fazerem e tomarem decisões sobre a sua ação, jogos e brincadeiras, experiência que se refletem, posteriormente, no crescimento social e cognitivo.

Outro indicador que de acordo com DeVries e Zan (1998) pode fazer parte do currículo, de forma a integrar a gestão e a mediação dos conflitos é:

Estabelecimento de regras e tomada de decisões – num ambiente socio-construtivista, o educador proporciona às crianças espaço e poder para estas decidirem como o dia será construído. Assim, a criança desenvolverá um sentimento de responsabilidade partilhada pelo que acontece no contexto educativo. Através deste parâmetro, “as crianças poderão promover o sentimento de necessidade de regras e de justiça”; “o

sentimento de propriedade das regras, procedimentos e decisões na sala”; e “o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que acontece na sala e pela forma como o grupo se relaciona no espaço comum” (p. 138).

Capítulo II – Fundamentos Metodológicos

2. Metodologia de Investigação

“A investigação e o pensamento científico (...) contribuem para problematizar e compreender as situações educativas” e, por isso, têm vindo a ganhar grande ênfase, principalmente na última década, por conseguirem enquadrar e caracterizar, progressivamente, a Educação “como área de saber e campo de estudo dotado da sua própria especificidade” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 2).

2.1 Investigação Qualitativa

A Investigação na área da Educação de acordo com Alves e Azevedo (2010)

é um campo de acção e pensamento multi-referenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades (p. 1).

Amado (2014) defende a importância e a singularidade da investigação em educação, afirmando que

investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (pp. 19-20).

De facto, na área da educação, os educadores e professores trabalham com crianças com singularidades únicas e que estão em constante crescimento e evolução e, por isso, os profissionais desta área constroem e assumem constantemente um papel de observadores e de investigadores, de forma a melhorar as suas práticas, que se refletem, posteriormente, em momentos de aprendizagens significativas para as crianças.

Assim, a investigação assume “um carácter compreensivo, onde o pensamento eco-sistémico e complexo é convocado, na medida em que pretendemos não perder de vista a dinâmica existente entre os vários elementos em interacção” (Alves & Azevedo, 2010, p. 15).

Nesta perspetiva, a investigação qualitativa é a metodologia que melhor se enquadra no presente estudo, uma vez que é “aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica (Idem, pp. 24-25).

Desta forma, a investigação qualitativa em educação assume várias formas e é conduzida em múltiplos contextos.

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Esta modalidade de investigação é denominada qualitativa, porque os dados recolhidos durante as experiências e os acontecimentos são de grande relevância e muito ricos em pormenores descritivos quanto a pessoas, locais e conversas.

São diversos os métodos ou as estratégias relativas à investigação qualitativa que podemos adotar, de forma a melhorar o nosso registo e ir ao encontro da informação que pretendemos recolher. Para tal, é necessário efetuar inicialmente uma pesquisa e perceber que métodos é que pretendemos utilizar nessa investigação. A observação participante, as entrevistas, os inquéritos e a pesquisa documental são as técnicas mais utilizadas nestas pesquisas.

A investigação qualitativa deve apresentar cinco características, conforme registam Bogdan e Biklen (1994). A primeira a destacar seria o facto de “na investigação qualitativa a fonte direta de dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), ou seja, os investigadores frequentam os locais de

estudo porque se preocupam e dão importância ao contexto. Consequentemente, acreditam que as observações podem ser mais eficientes se forem registadas no seu ambiente natural. A segunda característica pressupõe que “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), ou seja, todos os dados que são recolhidos durante as observações são em forma de texto ou imagem. A terceira característica deste modelo de investigação implica que “os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Desta forma, os investigadores dão mais importância aos fatores e aos pequenos pormenores identificados durante o processo, pois são estes que irão ser relevantes para o estudo, porque são estes fatores que irão responder, na maioria das vezes, às questões propostas. Relativamente à quarta característica, subentende-se que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), ou seja, os objetivos dos investigadores não pressupõem que os dados recolhidos correspondam, necessariamente, às hipóteses construídas previamente, mas sim que se vá recolhendo e agrupando os dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) esta é uma teoria que procede de “baixo para cima”, e não de “cima para baixo” (p. 50). Por último, a quinta característica, diz respeito ao significado: “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50). O diálogo realizado entre os investigadores e os respetivos sujeitos é efetuado de uma forma neutra, tendo em consideração as experiências do ponto de vista do sujeito.

Em suma, a investigação qualitativa baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas ou ambientes que irão fazer parte do estudo. É importante que os investigadores eliminem os seus preconceitos, de forma a não prejudicar ou alterar as conceções do estudo proposto.

Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada a priori. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83).

2.2 Investigação – Ação

A investigação-ação “é uma daquelas expressões que se leem e ouvem com alguma frequência, principalmente nos meios relacionados com a educação” (Coutinho, et al., 2009, p. 2).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a “investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

A metodologia da investigação-ação permite confrontar a teoria e a prática, de modo a construir um saber teórico sobre a prática. Esta metodologia caracteriza-se pela escolha de um problema específico ao qual se procura dar resposta num ou em vários contextos. Neste caso será em contexto de creche e jardim de infância. A formulação da proposta de solução terá de ser bem fundamentada tendo em conta as características dos contextos. Desta forma, podemos afirmar que

durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado (Amado & Ferreira, 2014, p. 188).

De acordo com Coutinho, et al. (2009) existem dois conceitos que estão interligados nesta metodologia e que são fundamentais, a prática e a reflexão pois,

assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente, emerge o pensamento reflexivo (p. 358).

Em relação às características desta metodologia, o que melhor identifica a investigação-ação (I-A) é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, que procura responder da melhor forma aos problemas pressupostos. De acordo com Amado e Cardoso (2014) esta metodologia é “caracterizada por ciclos espirais de

identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema” (p. 188).

Outras características desta metodologia destacadas por Coutinho, et al., (2009) é o facto de ser participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo; prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, descreve e intervém na realidade; cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos; crítica, uma vez que não procura apenas as melhores práticas mas sim agentes de mudanças e auto-avaliativa, porque as mudanças são constantemente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade.

Desta forma, a investigação-ação tem como objetivo a compreensão, o melhoramento e a reformulação das práticas educativas. Esta investigação implica planejar, atuar, observar e refletir cuidadosamente sobre o que se faz e como se faz, de modo a introduzir novos conhecimentos e melhores práticas.

Neste sentido, o meu papel enquanto investigadora será centrado na investigação-ação, na medida em que o meu principal objetivo será participar, refletir individualmente e com os agentes educativos envolvidos, nomeadamente, as educadoras cooperantes, as crianças e as famílias, criando assim um ambiente de cooperação entre o investigador e os investigados.

Efetivamente, é fundamental que o educador reflita sobre o processo e as estratégias implementadas no contexto educativo, visto que é a partir dessa reflexão e flexibilidade que conseguirá perceber as necessidades ou dificuldades das crianças e alterar a sua metodologia em função da situação.

Em suma, a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais eficazmente contribui para uma melhoria das práticas educativas, porque aproxima ambas as partes envolvidas durante a investigação, enriquecendo e desenvolvendo ambientes de partilha e colaboração. “Tudo isto nos leva a concluir que a investigação-ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Idem, p. 376).

2.3 A Ética na Investigação

No decorrer de um processo de investigação é fundamental que o investigador assuma uma atitude de preocupação em relação às questões éticas, de modo a salvaguardar o investigador e os investigados. Sendo a ética definida como “normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

Os mesmos autores, identificam quatro princípios éticos que orientam uma investigação qualitativa, sendo eles os seguintes:

1. “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”, ou seja, proteger as identidades de todos os intervenientes no processo;
2. “Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação” e para além disso os investigadores não devem “mentir aos sujeitos nem registar conversas ou imagens com gravadores escondidos”;
3. “o investigador deve ser claro, explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo” e por isso é fundamental que o investigador tenha os seus objetivos devidamente estabelecidos para que os investigados estejam esclarecidos durante todo o processo;
4. Ser “autêntico quando escrever os resultados” através dos métodos de recolha de informação escolhidos pelo investigador, não devendo alterar os dados recolhidos em estágio “ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar (...)” (p. 77).

Durante os momentos de estágio, assumi a minha posição de investigadora qualitativa, procurando sempre ter em consideração as perspetivas e conceções de todos os intervenientes, educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e crianças, tendo em consideração, desta forma, “as questões éticas que devem

acompanhar os investigadores ao longo de todas as etapas de investigação” (Correia, 2018, p. 161).

Mantive em todo o processo a privacidade de todos os intervenientes como também dos contextos educativos que frequentei, garantindo que todos os dados recolhidos durante este processo de investigação foram somente partilhados com as educadoras cooperantes, docentes da unidade curricular de estágio e com a docente orientadora do meu projeto de investigação.

A partilha e a recolha de dados entre os intervenientes assenta “em princípios de isenção, humildade, rigor, que envolveu consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (idem, p. 60). De modo que sejam assim criadas as condições favoráveis para a orientação e conclusão da investigação. Consequentemente, é importante que o investigador garanta a confidencialidade dos dados para “não causar quaisquer danos físicos, mas, sobretudo, psicológicos e emocionais àqueles, que investigamos” (Vasconcelos, 2006, p. 98, cit. por Correia 2018, p. 161).

Desta forma, a minha principal intenção e preocupação ao longo do processo de investigação foi criar uma relação de confiança e proximidade com as educadoras cooperantes de forma que estas também se sentissem seguras ao evidenciarem as informações para a investigação e que estas se revelassem pertinentes para o presente estudo.

Assim, no início de cada estágio as educadoras cooperantes tiveram o cuidado de informar os pais sobre o meu papel, explicitando os objetivos do estágio, tendo sido bem aceite por todos.

No contexto de creche, foi necessária a elaboração de um documento dirigido às famílias, que integrava uma breve apresentação e um pedido formal de modo a obter a autorização para a recolha de informações através de fotos, que contribuíram assim para a investigação (V. Apêndice 1). Quanto ao contexto de jardim de infância, não foi necessário esta formalização, pois a educadora já tinha informado os pais numa reunião, sobre a realização do estágio, não havendo por isso a necessidade da elaboração de um documento que identificasse esta situação. Em ambos os contextos, houve sempre o

cuidado de assegurar a privacidade das crianças, não revelando os seus rostos em todos os documentos produzidos.

2.4 Técnicas e Procedimentos de recolha de informação

Segundo Ponte (2002) podemos mencionar quatro razões para que os educadores/professores realizem pesquisas sobre a sua própria prática:

- 1º. “para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática”;
- 2º. “como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional”;
- 3º. “para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional”;
- 4º. “como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos” (p. 3).

O campo da investigação oferece, assim, uma grande diversidade metodológica tendo em conta o modo como pretendemos escolher os procedimentos e proceder ao tratamento da informação.

Tendo em conta o tema escolhido para a minha investigação, existem técnicas e instrumentos que melhor se adequam relativamente a outros. Entre os mais variados procedimentos de recolha de informação, foquei-me na técnica de observação participante, onde tive oportunidade de observar em direto e presencialmente o fenómeno em estudo com recurso a notas de campo. O mesmo acontece relativamente à pesquisa documental, que também se centra na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e a leitura de documentos escritos, que se constituem como uma boa fonte de informação; as técnicas baseadas na conversação, centradas na perspetiva dos participantes e que se enquadram nos ambientes de diálogo e de interação e, por último às entrevistas semiestruturadas (Coutinho, et al., 2009, p. 373).

2.4.1 Observação Participante

A observação revela-se um instrumento fundamental na área da investigação, contudo exige um treino adequado, cuidado e rigoroso sobre o que se quer observar. Carmo e Ferreira (2008) referem que “a criação de uma atitude de observação consciente passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” porque ver não é simplesmente só olhar e escutar não é apenas ouvir (p. 108). Por conseguinte, através desta prática cuidada, é possível descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

Ainda de acordo com os mesmos autores, duas características importantes no treino da observação são destacadas: “a capacidade para o observador se distanciar do objecto de observação”, de modo a conseguir algum distanciamento e perspectiva e “a capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural” (Idem, p. 111).

Para além disso, Carmo e Ferreira (2008) mencionam também que a participação pode ser não participante ou participante, dependendo do facto de o investigador interagir, ou não, com o contexto em causa. Na observação não participante o investigador “não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, 2015, p. 25), enquanto na observação participante, o investigador tem um contacto direto com o contexto e com os sujeitos, observa, manipula e intervém, recolhendo informação crucial para a sua investigação.

Desta forma, é importante que o investigador assuma tanto um papel de observador como de participante. Principalmente nos primeiros dias, o investigador deve assumir uma postura preferencialmente de observação e aos poucos ir desenvolvendo relações de confiança com os sujeitos e participando progressivamente nas atividades do contexto.

Bogdan e Biklen (1994) referem que, nos primeiros dias de observação, “o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”, para além disso também é “necessário calcular a quantidade correta de participação e

o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p. 125).

De acordo com esta ideia, num primeiro momento procurei adotar uma conduta centrada na observação, pois integrava um ambiente novo e não estava familiarizada com o contexto. Assim procurei conhecer o espaço em que estava inserida compreender a rotina, conhecer os espaços e os materiais, como também os sujeitos aí inseridos, nomeadamente, as crianças e a equipa educativa.

Após a integração no novo ambiente, fui conseguindo adaptar-me e apropriar-me do espaço, sendo possível, assim, adotar uma postura de observadora participante, com um papel mais ativo, interagindo diretamente com o contexto e envolvendo-me gradualmente no mesmo. Esta atitude revelou-se uma mais-valia pois permitiu-me observar e refletir sobre as intervenções, sobre os diálogos que ocorriam entre os pares e a equipa pedagógica, o que se revelou um fator importante no desenvolvimento do meu projeto de investigação.

Contudo, enquanto estagiária senti alguma dificuldade em conseguir, simultaneamente, assumir o papel de observadora e de participante; porém, com o apoio da equipa educativa, este impasse foi ultrapassado e, ao longo do tempo, fui conseguindo progredir e conciliar a dualidade dos papéis.

De facto, a observação assume-se como uma ferramenta fundamental e indispensável, uma vez que permite à equipa educativa refletir, questionar e analisar as experiências do grupo de crianças, identificar as suas características e especificidades de forma global ou individual, de forma a conseguir dar uma resposta diferenciada a cada uma, perspetivando-a como um ser único. Por isso, “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5). Para além disso, foi possível garantir que as planificações propostas adequassem às necessidades e interesses do grupo.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008) após a observação é necessário o seu registo e para isso existem instrumentos valiosos, como as notas de campo. (p. 117).

Desta forma, o registo das observações realizadas ao longo do percurso de investigação foi em forma de notas de campo (V. Apêndice 2).

As notas de campo assumem, portanto, parte importante do processo investigativo e permitem um registo detalhado, descritivo e extensivo da informação observada, pois a partir das mesmas “o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Durante a investigação, foi necessário usar um caderno, no qual, ao longo do percurso, fui registando as minhas observações de forma que posteriormente fosse mais fácil analisar e refletir sobre as mesmas. Relativamente a esta informação é importante que as notas de campo contenham os seguintes elementos: “quando é que a observação foi feita (data e hora); quem fez, onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo” (idem, p. 167) como também que sejam escritas o quanto antes de forma a não se perder informação relevante (Carmo & Ferreira, 2008, p. 119).

No decorrer dos estágios, inicialmente, senti alguma dificuldade em perceber o que era realmente importante e relevante observar e registar, contudo, este obstáculo foi ultrapassado com o auxílio da educadora com quem partilhava as minhas questões e que me ajudou a orientar a minha visão e atenção. De facto, a partilha de saberes e experiências entre educadoras cooperantes e estagiárias revela-se importante pois possibilitam compreender melhor os aspetos abordados e as perspetivas das mesmas sobre o tema em estudo. Nos apêndices, (V. Apêndice 3) apresento exemplos de reflexões cooperadas em ambos os contextos educativos.

Dada a importância de um registo objetivo e claro, aproveitava, para realizar esta tarefa em todos os momentos de pausa (hora da sesta, hora de almoço), assim como no final do dia, de modo a tornar as minhas anotações mais fidedignas, uma vez que os acontecimentos ainda estavam bem presentes na minha memória, conseguindo, deste modo, descrever de forma mais pormenorizada tudo o que tinha observado e as atividades que tinha realizado com o grupo.

Para além disso, uma segunda observação sobre os acontecimentos fornece-nos muitas informações que, *à priori* não foi possível observar, registar, sobre as quais podemos refletir.

O indivíduo, ao recordar e ao refletir sobre os seus atos, pode dar esclarecimentos que permitam saber o que pensa sobre as suas atitudes e palavras, e, se o desenho de investigação for traçado com esse objetivo, possibilita, ainda, que se analise o desenvolvimento desse pensamento e os fatores que estão na base de uma eventual inadequação do raciocínio prático às situações (Amado & Ferreira, 2014, p. 237).

2.4.2 Entrevista Semiestruturada

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas, numa investigação qualitativa, podem assumir duas formas: “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Independentemente da opção, a entrevista permite ao “investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Idem, p. 134).

Segundo Amado e Ferreira (2014) a entrevista pode assumir uma variedade de formas ao mesmo tempo que se apresenta com os mais diversos fins e usos. Contudo, a que melhor se aplica à minha investigação, de modo a enriquecer a recolha de informação, é a entrevista semiestruturada.

Na entrevista semiestruturada ou semidiretiva – as “questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” não existindo assim “uma imposição rígida de questões” (p. 208);

Ao optar por este tipo de entrevista “o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence (...)” (Duarte, 2004, p. 220).

Antes da realização da entrevista, expliquei às educadoras cooperantes as razões que justificam a opção por aquele tipo de instrumento; apresentei o guião da entrevista (V. Apêndice 4), que levava impresso para que fosse possível conhecê-lo previamente; elenquei os procedimentos de análise referindo, por exemplo, o conceito de conflito, as causas dos conflitos entre crianças, os momentos da rotina com maior frequência de conflitos, o papel do adulto na mediação de conflitos e os modos de resolução de conflitos por parte das crianças.

De acordo com Amado e Ferreira (2014) o guião é um instrumento crucial para a realização de uma entrevista, pois

além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações (...) nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática (p. 214).

Relativamente às questões, estas devem ser: colocadas ao longo da entrevista de forma aberta, de forma a possibilitar “respostas nos próprios termos dos entrevistados e minimizando a imposição de respostas”; singulares, para que não “contenham mais que uma ideia”; claras, de forma a garantir “utilização de uma linguagem inteligível”; e neutrais, para que não minem “a neutralidade com respeito ao que diz o entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 217).

Ainda antes da realização da entrevista foi solicitada a autorização das educadoras cooperantes para proceder à gravação da mesma em registo áudio (recorri ao gravador do telemóvel para mais tarde facilitar a transcrição do discurso).

As entrevistas foram realizadas presencialmente em cada uma das instituições onde realizei os estágios decorrendo de forma fluída e serena, e durante as quais as educadoras cooperantes de forma espontânea foram verbalizando as suas conceções, pontos de vista, partilhando suas experiências e refletindo sobre as suas práticas.

Posteriormente, procedi à transcrição das mesmas (V. Apêndice 5 e 6), analisei e tratei a informação recolhida, de forma muito cuidadosa e prudente. De facto, este é

um processo crucial no que se refere a assegurar os princípios éticos subjacentes e, por isso, foi, desde logo, acordado, no início de cada entrevista, que, depois de efetuada a transcrição, procederia à sua devolução, para que as entrevistadas pudessem aferir o seu rigor.

Por fim, saliento o facto de que a análise das entrevistas se reveste de grande complexidade, consistindo numa “tarefa complicada e que exige muito cuidado com a interpretação”, pois enquanto investigadores “precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação”, ou seja, é fundamental “colocar de parte as nossas crenças” (Duarte, 2004, p. 216).

2.4.3 Pesquisa Documental

Outro procedimento fundamental para a recolha de informação é a pesquisa documental, pois este método “visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (scripto, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73).

De acordo com Aires (2015) os documentos oficiais produzidos pelas instituições de ensino “proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa” (p. 42).

No contexto de creche, o Projeto Educativo está disponível no site da instituição e pode ser consultado através da internet. O projeto pedagógico 2020/2021 foi disponibilizado apenas durante a hora de refeição e, por isso, apenas consegui debruçar-me sobre os aspetos relacionados com o grupo e com a sala.

Na valência de Jardim de Infância, o Projeto Educativo ainda estava em construção, consequentemente não tive acesso ao mesmo, tal como o Projeto Curricular da sala. No entanto, mais tarde, consegui ter acesso à caracterização do grupo 2021/2022, informações que se revelaram importantes para completar a caracterização do grupo em articulação com as minhas observações.

Por outro lado, através do site da instituição foi possível ter acesso à Carta de Missão do Diretor 2021/2025 e ao Projeto Curricular do Agrupamento 2018/2021.

Ainda a salientar que seria bastante benéfico para o estudo o acesso a documentos não produzidos pelos estagiários, como, por exemplo, as grelhas de avaliação e de observação de cada criança, pois estes permitiriam uma visão mais alargada e documentada sobre o desempenho e a evolução de cada criança, como também o conhecimento do seu comportamento individual. De facto, esta informação seria bastante pertinente, uma vez que, a partir das minhas observações e reflexões, poderia realizar uma comparação entre ambos os documentos produzidos.

2.5 Análise e tratamento da informação

A análise e o tratamento da informação são dois indicadores essenciais numa investigação qualitativa. Segundo Berelson (1952,1968 cit. por Carmo e Ferreira 2008) estas são técnicas que permitem “fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p. 269).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) estes indicadores caracterizam-se como o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)” (p. 205).

Neste sentido, podemos compreender que a recolha de informação por si só não é suficiente, pois só a leitura, a exploração e a interpretação dos conteúdos recolhidos é que torna a informação útil e relevante para o estudo da investigação.

Durante os meus momentos de estágio fui recolhendo informação sobre os contextos através das notas de campo, reflexões cooperadas, fotografias e, posteriormente, através das entrevistas e por isso a organização da informação foi indispensável neste processo. A organização de toda a informação recolhida, permitiu-me fazer uma análise mais pormenorizada da questão em estudo.

Deste modo, todo o processo de organização incidiu na técnica de análise de conteúdo, que, para Amado, Costa e Crusoé (2014) além de ser uma técnica “flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados” é também uma técnica que “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos (...)” (p. 300), uma vez que uma das finalidades deste procedimento é estabelecer uma ligação entre a prática observada e vivenciada nos contextos e os discursos das educadoras.

Assim sendo, optei por organizar toda a informação recolhida (notas de campo, reflexões cooperadas e entrevistas) individualmente, para, num momento posterior, realizar uma análise detalhada de todos estes dados.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam esta técnica como uma análise que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser transmitido aos outros” (p. 205), por isso este processo revelou-se bastante exigente.

Por último, para analisar e interpretar as respostas das educadoras cooperantes às questões colocadas durante a entrevista, formulei uma tabela de análise (V. Apêndice 7), estando esta organizada com as seguintes categorias: concepções sobre conflito; causas dos conflitos entre crianças; momentos da rotina com maior frequência de conflitos; papel do adulto na mediação de conflitos; modos de resolução de conflitos por parte das crianças.

Capítulo III – Os Contextos Educativos

No presente capítulo irei descrever e caracterizar os dois contextos de estágio, instituição A - Creche e instituição B - Jardim de Infância, durante os quais desenvolvi o meu projeto de Investigação-Ação.

Por um lado, ao longo desta descrição irei identificar aspetos como: infraestruturas e espaço físico, projeto educativo e projeto pedagógico, equipas educativas, grupo de crianças e contextos familiares, organização das rotinas, espaços e materiais.

Por outro lado, irei apresentar e aprofundar de forma diferenciada a caracterização do grupo, da rotina, do espaço e dos materiais, pois estas dimensões revelam-se mais significativas tendo em conta a temática do meu projeto de investigação.

3. Caracterização dos contextos educativos

3.1 Instituição A – Creche

A Instituição A é um estabelecimento da rede particular, rege-se pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e é membro da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo. Assim, é um Estabelecimento educativo da rede privada com as valências de Creche e Jardim de Infância reconhecida pelo Instituto da Segurança Social, I. P. e pelo Ministério da Educação, enquadrando-se, deste modo, nos objetivos do Sistema Nacional de Educação.

Desta forma, atualmente, a instituição A é constituída por outras valências, nomeadamente o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. No total, o estabelecimento educativo integra aproximadamente 550 alunos e 90 funcionários, distribuídos pelas diversas valências.

A equipa pedagógica da sala integra uma educadora e uma auxiliar de educação, por sua vez, a sala do berçário e a sala rosa são asseguradas pela mesma educadora e quatro auxiliares.

A principal missão da instituição A é, por um lado, proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de experimentarem e descobrirem caminhos com segurança e

autonomia, como também, por outro, servir de inspiração para estes desenvolverem o conhecimento, o espírito de cooperação e de solidariedade, a liberdade de serem criativos e constituir-se enquanto suporte para alcançarem o sucesso (Projeto e Objetivos Educativos Instituição A, 2020-2022).

O Projeto Educativo tem como propósito a concretização de um projeto que proporcione um ensino diversificado e de alta qualidade, englobando uma educação pela diferença, pelos valores, pela tolerância e pela solidariedade (Idem).

Durante os dois momentos de estágio nesta instituição a minha adaptação e o meu relacionamento foram um desafio, pois não consegui criar vínculos significativos e consolidados com a equipa educativa, o que poderá justificar, em parte, pelo facto da equipa ainda não estar estabilizada, ou seja, iniciei o trabalho com uma auxiliar temporária e só posteriormente, no segundo momento de estágio, é que estive com a auxiliar efetiva da sala. Por outro lado, a situação pandémica fez com que eu e a educadora estivéssemos algumas semanas ausentes devido ao período de quarentena, o que não permitiu desenvolver uma relação de maior proximidade. Em contrapartida, tanto a educadora como a auxiliar me acolheram de forma recetiva, mostrando-se disponíveis para me auxiliar e para responder a qualquer questão/dúvida que fosse surgindo.

O trabalho em equipa é uma realidade quando o conjunto de pessoas que o asseguram trabalham para o mesmo objetivo e partilham os mesmos valores. É necessário um trabalho assente na aprendizagem partilhada, na formação, na auto reflexividade e na disponibilidade para trabalharmos em conjunto (Matos, Vicente, & Alves, 2015, p. 20). Para tal, é imprescindível também que todos os intervenientes no processo educativo se sintam importantes e valorizados e que o desempenho de cada uma contribua para uma rede de envolvimento, de saberes e competências (...) (Idem).

3.1.1 Caracterização da Equipa

A equipa pedagógica da sala, durante os dois momentos de estágio, era constituída por uma Educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa. Contudo no primeiro

momento de estágio a auxiliar que esteve presente na sala não era a auxiliar de referência do grupo, estando apenas a fazer uma substituição por baixa médica.

Durante este momento do estágio, observei que o grupo estava muito agitado e ocorriam muitos conflitos. Saliento esta situação porque em conversas informais com a educadora evidenciamos que o facto de o grupo se encontrar há poucos dias com a nova auxiliar poderia estar a refletir-se no comportamento de alguns meninos da sala. A falta de alguma experiência por parte da auxiliar, assim como alguns métodos por esta praticados, também foram abordados uma vez que a auxiliar nem sempre agia de forma a dar continuidade ao trabalho da educadora.

Assim, destaco a importância do trabalho em equipa nos contextos de infância, pois é fundamental que a equipa de sala esteja em harmonia e que haja concordância nos objetivos comuns para o grupo. Segundo Dias (2009)

O trabalho em equipa estabelece, desta forma, um diálogo entre os parceiros, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, a prossecução das tarefas individuais, o ultrapassar obstáculos materiais, a coordenação, o controlo ou a síntese (p. 24).

Para além disso, através do trabalho em equipa “fomenta-se a responsabilidade solidária face aos objetivos e à partilha de meios e recursos, visa-se o alcance de objetivos comuns.” (Idem, p. 23).

3.1.2 Caracterização do Grupo

No estágio realizado em contexto de creche o número de crianças alterou-se do primeiro para o segundo momento. No primeiro momento de estágio (09/11/2020 a 20/01/2021) o grupo era constituído por quinze crianças, seis do sexo feminino e nove do sexo masculino. Enquanto no segundo momento de estágio (11/10/2021 a 22/10/2021), o grupo era constituído por vinte crianças, oito raparigas e doze rapazes.

Este grupo de crianças era oriundo de uma camada social média alta. No primeiro momento, a maioria do grupo ainda usava fraldas permanentemente, enquanto que no segundo momento só algumas crianças as usavam e apenas no momento da sesta.

Este era um grupo bastante dinâmico e autónomo em relação à sua higiene e alimentação. Em relação à linguagem identificaram-se algumas dificuldades, consequentemente as crianças que apresentavam estas dificuldades estavam a ser seguidas por uma terapeuta da fala da instituição.

Para além disso, este foi um grupo que apresentou alguns desafios, particularmente na relação com o grupo de crianças, como referi anteriormente, e também pelo facto de a educadora ter sido temporariamente substituída por outra educadora. Considero que estes fatores contribuíram, para que algumas crianças se sentissem um pouco inseguras e que o grupo se apresentasse mais agitado, tal como referido pela educadora “senti-os muito agitados, houve muito choro e brigas, que, a meu ver, eram uma demonstração de procura de atenção por parte do adulto” (Reflexão cooperada - 2/12/2020). Outro aspeto que parecia influenciar o comportamento do grupo é o facto de, ao longo do ano, receberem vários estagiários de outras instituições, o que poderá dificultar a criação de vínculos significativos, pois estão constantemente a lidar com diferentes pessoas, durante períodos de tempo relativamente curtos.

A presença de conflitos neste grupo de crianças era bastante frequente. Após algumas observações, constatei que estes desentendimentos eram motivados principalmente porque as crianças desejavam o mesmo brinquedo. A este respeito a Educadora cooperante referiu que era “(...) um grupo um bocadinho competitivo não é, e acaba por haver ali alguns conflitos a nível mais na partilha dos brinquedos, ou não permitem que um colega participe na brincadeira, o que, posteriormente, se reflete nas ações subsequentes, como, por exemplo, leva-os a empurrar, bater, lançar objetos e/ou morder (Entrevista educadora cooperante A, 2022).

Constatando este tipo de comportamento por parte de algumas crianças do grupo, o meu objetivo principal foi potencializar a cooperação, a interajuda e o poder de negociação, de forma a fomentar nas crianças a apetência para controlar as suas

emoções e desenvolver a capacidade de comunicação e de expressão oral, assim como de respeito pelo outro, através de jogos, da revelação de sentimentos, sendo, deste modo, a criança a participar na resolução do conflito.

Vinha (2004 cit. por Santos, Prestes, e Freitas 2014) refere que propor alternativas às crianças ou promover relações cooperativas entre elas irá incentivar que estas participem na solução do conflito e, deste modo, irá ajudar as crianças a controlarem os seus impulsos e a considerarem o ponto de vista e os sentimentos dos outros.

Em relação ao trabalho com as famílias, este é um aspeto fundamental na educação de infância, visto as crianças estabelecerem relações próximas tanto no meio educativo, como no meio familiar, sendo, desta forma, necessário existirem “relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Na instituição A, os contactos informais do dia-a-dia com a família e cuidadores são realizados através de uma plataforma digital que o colégio dispõe – ChildDiary. Através desta plataforma, as famílias têm acesso ao dia-a-dia das crianças, ao que comeram, podendo verificar se fizeram a sesta ou, que atividades realizaram. Através desta plataforma, os pais podem interagir com o educador e com as outras famílias das crianças daquela sala. Esta partilha, de “trabalhos” realizados pelas crianças, com os pais, em conjunto com tudo o que contribui para o progresso da criança, é bastante importante, pois, desta forma, os pais sentem que acompanham o crescimento e o desenvolvimento dos filhos. Para além disso, “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem tanto das crianças como dos mesmos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

Por outro lado, as reuniões com as famílias acontecem trimestralmente, tempo/espço durante os quais a educadora assinala alguns objetivos previstos para o trabalho com o grupo. As reuniões individuais decorrem sempre que são solicitadas ou pelas famílias ou pela educadora. Porém, em ambos os momentos de estágio não me

foi dada a oportunidade de fazer qualquer partilha através da plataforma ChildDiary, nem de participar nas reuniões com as famílias.

3.1.3 Caracterização do Espaços, Materiais e Rotina

Devido à situação pandémica vivida, foi necessário criar um ambiente seguro e protetor, de modo a garantir que as crianças se sentissem apoiadas e protegidas e que conseguissem experienciar da melhor forma as suas vivências.

Assim, os espaços da instituição A foram remodelados e o colégio teve de adotar medidas que garantissem a segurança e a saúde dos mais pequenos, através das quais estes pudessem desenvolver um sentido de pertença e interação com as outras crianças. “Quando nos referimos ao nível do espaço físico como parte de um ambiente seguro falamos de espaços desenhados e projetados para as necessidades das crianças.” (UNICEF, 2020, p. 9).

Relativamente à organização do espaço da sala, a educadora tem a intencionalidade de que este seja protetor, que transmita confiança e que se configure enquanto um local para a criação de positivas interações entre crianças e adultos.

Contudo, durante o 1.º momento de estágio, notei que existiam brinquedos como, por exemplo, animais, carros e legos, que estavam dentro de baldes, e que não se encontravam acessíveis às crianças, sendo apenas disponibilizados quando eram solicitados pelas mesmas. É importante ressaltar a disposição dos brinquedos nas salas, pois, em muitos casos, encontram-se em estantes muito altas. Quando estão em locais fisicamente acessíveis às crianças, estão, porém, proibidos de serem manuseados nos momentos em que elas os desejam (Moreira, Duque, Sampaio, Ferreira, & Santos, 2013, p. 24651).

Esta situação originava frequentemente conflitos entre as crianças, pois o facto de os materiais não estarem acessíveis às mesmas, quando se encontravam ao seu alcance, desencadeava, nas tentativas de os conseguirem obter, empurrões, mordidelas, entre outros conflitos.

Ao refletir sobre esta situação, concluí que este fator, assim como o facto de as áreas onde se verificavam mais conflitos, neste caso a área das construções e a área da expressão dramática estarem lado a lado, não eram propícios à criação de um ambiente calmo e de aprendizagem, pois não existia limite de crianças por área e também porque, na minha opinião, as áreas não estavam suficientemente delimitadas, como era a intencionalidade da educadora. Durante a entrevista a mesma referiu que a organização da sala condicionava as brincadeiras, pois as crianças nem sempre “conseguem estar a brincar sem que o colega depois passe e não estrague ali a brincadeira” (Entrevista Educadora A, 2022).

No segundo momento de estágio, apesar de a sala ser outra, deparei-me com o mesmo problema. Neste caso, as áreas da construção e da expressão dramática localizavam-se em pontas opostas da sala, todavia os conflitos pela aquisição do mesmo objeto continuavam a verificar-se. Sendo reconhecido pela educadora durante a entrevista que na “escolha das áreas (...) há muito conflito (...) nós também os deixamos escolher e decidir aquilo que querem fazer (...) e no fundo eles acabam por criarem mais conflitos porque querem todos o mesmo, então gera conflitos (...) a área onde existe mais conflito é sem dúvida as construções e a garagem (...)” (Entrevista Educadora A, 2022).

De facto, neste segundo momento, constatei que, provavelmente, a delimitação das áreas ainda não estava adquirida pelas crianças, pois algumas brincavam com os legos na área da leitura, ou brincavam com os carrinhos na área da expressão dramática e esta “movimentação” fazia também com que existissem mais desentendimentos entre o grupo.

Uma prática educativa na qual se reconheça e se promova a participação da criança “requer apoiar as iniciativas independentes de cada uma, mas também ajudar a aprimorar as suas competências em situações de grupo, desenvolvendo aptidões sociais, emocionais e de cidadania” (Filipe, Silva, & Gomes, 2021, p. 60).

Tendo conhecimento que a educadora adota na sua prática o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), e sabendo que é um modelo que se

baseia em princípios democráticos, éticos, de participação e de cooperação e que os principais objetivos são fornecer às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em contextos coletivos (Folque, 2006), parece-me que nem sempre tal foi conseguido, pelo que, passo seguidamente a explicitar.

Considero que é importante que a educadora, juntamente com o grupo, no momento do conselho negocie e construa regras, pois assim irá ter em conta a participação de cada criança sobre este tema, desempenhando o papel de mediadora, que escuta e negocia com o grupo, sendo esta uma perspetiva fundamental para “integrar opiniões, aprender uns com os outros e para aprender a chegar a consensos” (Idem, p. 61). Montês, Gaspar e Piscalho (2010) reforçam esta ideia, referindo que

o facto de as crianças elaborarem e discutirem as regras da sua própria sala, é uma tarefa que permite o bom funcionamento do grupo e a vivência de valores democráticos, tais como a justiça, a responsabilidade e a cooperação (pp. 43-44).

As autoras DeVries e Zan (1998 cit. por Montês, Gaspar e Piscalho, 2010) “descreveram as regras como um fim em si mesmo, ou seja, as regras são importantes e úteis, na medida em que são indispensáveis na sociedade em que vivemos” (p. 45).

Uma possível estratégia seria depois de receber as sugestões das crianças, em conjunto, documentassem o processo, com a exposição das mesmas na sala, de forma visível para todos, contribuindo para que se tornasse num instrumento regulador, ou seja “como uma forma de lembrar as normas” e que “elas o usassem autonomamente com os colegas” (Idem, p. 45).

Para além disso Montês, Gaspar e Piscalho (2010) revelam que é “necessário envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras, contribuindo para uma atmosfera de respeito mútuo” pois é desta forma que estas irão perceber “a necessidade da existência de regras, quando reflectem juntas sobre os problemas da sala e ao participarem na determinação do que acontece na sala” (p. 46).

Conforme Henriques, (2014) “no que diz respeito ao ambiente físico da sala de atividades, este deve encontrar-se estruturado com áreas de interesse bem definidas e distintas, com material suficiente e adequado aos interesses e características das crianças” (p. 35).

O contexto da sala de atividades deve ser facilitador ao desenvolvimento social das crianças, tendo o educador o dever de escutar a “voz” das crianças e respeitar e considerar os sentimentos e as vontades das mesmas. Para isso, é necessário desenvolver-se uma relação de confiança mútua, para que a criança se sinta confiante e segura das suas ações.

Desta forma, o papel do educador deve ser essencialmente de auxiliar a criança durante o processo de conflito, em vez de o ignorar ou de resolvê-lo sem a participação da mesma. Assim, ao integrar/promover a reflexão e resolução face a estas situações de conflito proporciona momentos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais.

Deste modo, e para que as crianças desenvolvam competências face à resolução de conflitos interpessoais, é essencial que o educador promova situações de reflexão em grande grupo, fornecendo técnicas, estratégias e/ ou ferramentas que auxiliem as crianças pequenas a tornarem-se atores na resolução de conflitos (Henriques, 2014, p. 36).

As rotinas e a organização do tempo e do espaço são indicadores muito importantes na vida educativa das crianças, uma vez que estes promovem sentimentos de segurança, continuidade e controlo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 42).

Os educadores precisam de assegurar que, durante as rotinas diárias das crianças, são asseguradas as necessidades básicas das mesmas, tais como: as necessidades físicas, como o comer e o dormir; as necessidades de afeto, como a proximidade física e o ser abraçado; as necessidades de segurança, como saber o que pode ou não fazer; as relações de confiança; as necessidades de reconhecimento e de afirmação, de se sentir aceite, escutado e respeitado; a necessidade de se sentir competente; a possibilidade de experienciar o sucesso, alcançar objetivos e a

necessidade de conquistar significados e valores e de se sentir bem consigo próprio (Portugal, 2012).

A estrutura da rotina diária da sala da instituição A, organiza-se da seguinte forma, consoante os diferentes momentos de estágio:

Horas	1.º Momento de Estágio	2.º Momento de Estágio
(9h às 9h15)	Acolhimento	Acolhimento
(9h15 às 9h30)	Reunião da manhã (momento do tapete)	Reunião da manhã/Reforço alimentar
(9h30 às 11h30)	Atividades orientadas/Atividades de exploração livre/Exterior	Segunda: Natação; Terça: Música e Inglês; Quarta: Ginástica; Quinta: Inglês; Sexta: Atividades orientadas
(11h30 às 15h)	Higiene/ Almoço/ Repouso/Lanche	Higiene/ Almoço/ Repouso/Lanche
(15h às 16h)	Atividades Exploração Livre	Atividades Exploração Livre
(A partir das 15h30)	Regresso à família	Regresso à família

Em suma, “é importante entender o espaço físico e a rotina em que acontecem os conflitos, refletir sobre o que está ao redor dessas relações é essencial para compreender os reais motivos de conflitos entre as crianças.” Por isso, “é necessário uma organização adequada do ambiente, pois isso também contribui para o desenvolvimento da criança, em especial a dimensão socioafetiva.” (Sommerhalder & Buzinari, 2016, p. 128).

3.2 Instituição B – Jardim de Infância

O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu no Jardim de Infância da Instituição B, que é um estabelecimento da rede pública.

Esta instituição integra duas valências, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A valência da Educação Pré-Escolar inclui duas salas com crianças com idades entre os quatro e os seis anos, uma biblioteca, um refeitório com duas salas para cada uma das valências e, ainda, uma sala para as crianças que usufruem das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Neste contexto, consegui estabelecer e criar uma boa relação com a equipa educativa, que foi marcada pela colaboração e interajuda. O diálogo e a colaboração conjunta constituíram um compromisso desde o primeiro dia, pois todos os intervenientes se revelaram recetivos e cooperantes, tornando o trabalho de equipa muito proveitoso.

Em educação, o trabalho de equipa é fundamental porque permite “um investimento no exercício quotidiano da reflexão dos professores sobre as suas ações, prevenindo um processo de estagnação” (Horn, 2003, p. 34). Para além disso, consegui também relacionar-me e criar uma relação próxima e de confiança com as crianças.

3.2.1 Caracterização da Equipa

A equipa da sala era composta por uma Educadora e por uma auxiliar de Ação Educativa no primeiro momento de estágio e no segundo momento por uma Educadora, uma Auxiliar de Ação Educativa e uma Auxiliar Polivalente que apoiava uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Desde o início do estágio estabeleceu-se uma relação saudável e positiva com toda a equipa. A colaboração e a cooperação entre a equipa educativa foram indicadores visíveis e que se revelaram fundamentais para a criação de um ambiente educativo calmo, favorável à produção de aprendizagens significativas. “A Educação Pré-escolar tem como função promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e desafiantes, que conduzam a criança à construção de conhecimentos, pois é desta construção que depende todo o processo de desenvolvimento” (Vala, 2012, p. 5).

O diálogo e o trabalho conjunto constituíram um compromisso desde o primeiro dia, todos os intervenientes se revelaram recetivos e cooperantes, tornando o trabalho de equipa muito proveitoso. Em educação, o trabalho de equipa é importante porque permite “um investimento no exercício quotidiano da reflexão dos professores sobre as suas ações, prevenindo um processo de estagnação” (Horn, 2003, p. 34). Outro indicador positivo e fundamental foi a equipa educativa ter sempre em consideração as necessidades e os interesses das crianças.

Para além disso, consegui também relacionar-me e criar uma relação próxima e de confiança com as crianças, pois sei como é importante criar “um clima de apoio interpessoal (...) para a aprendizagem ativa” das crianças. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 63). A equipa educativa reagiu positivamente à minha presença e me integraram ao longo desta fantástica experiência e me foram dando apoio sempre que necessário.

3.2.2 Caracterização do Grupo

No estágio realizado em contexto de jardim de infância o número de crianças e de auxiliares diferenciou-se do primeiro para o segundo momento de estágio. No primeiro momento o grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças, quinze raparigas e dez rapazes, havendo uma educadora e auxiliar; no segundo momento o grupo passou a ser constituído por vinte crianças, dez raparigas e dez rapazes, tendo uma educadora e duas auxiliares.

É de salientar que este grupo integra uma criança com necessidades educativas específicas (NEE) e que, por esse motivo, no primeiro momento de estágio, o grupo deveria ter um número mais reduzido de crianças. Conforme o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, que “estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória”, artigo 3.º alínea 1, - os grupos na educação pré-escolar são constituídos por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças. Contudo, na alínea 2, - consta que “os grupos da educação pré-escolar são constituídos pelo número mínimo de 20 crianças previsto no número anterior, sempre que em relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração da criança em grupo reduzido, não podendo este incluir mais de duas nestas condições” (Despacho Normativo n.º 10-A/2018).

Ainda relativamente à questão supracitada, conversei com a educadora sobre o facto de não se verificar, neste grupo, a norma prevista pela lei e a mesma explicou-me que este menino entrou numa fase posterior (após a desistência de uma criança) já com o grupo constituído. Desta forma, não foi possível reduzir o número de crianças, nem afetar um outro recurso humano ao grupo optando-se, com o acordo e colaboração da família, pela frequência do D. apenas no período da manhã.

Contudo, no segundo momento do estágio, esta situação já tinha sido alterada, verificando-se uma redução no número de crianças e a presença de mais uma auxiliar para acompanhar diariamente esta criança com NEE.

Destaco ainda uma particularidade deste grupo, ilustrada através do diálogo transcrito, na seguinte nota de campo, que exemplifica o modo como, as outras crianças se mostram muito protetoras, compreendendo a diferença e as singularidades do colega.

(Fui ao encontro do D. que estava a começar a ficar agitado)

T. Cátia eu acho que o D. está a ficar chateado de estar aqui. (enquanto dizia isto segurava na mão e dava festinhas na cabeça do D.)

Eu: Acho que tens razão T. O que é que achas que podemos fazer para o D. se sentir melhor?

T. Vamos para a rua (recreio), ele gosta de estar lá fora.

Nota de campo, 5 de abril de 2021.

Estas interações que as crianças estabelecem tanto com os adultos como com outras crianças são muito significativas pois, “as experiências que são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vivem constituem oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Para além disso, a diversidade é encarada “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Idem, p. 10).

As considerações seguintes referem-se à gestão de conflitos, uma vez que me interessei particularmente pelas dinâmicas entre os pares e pelo modo como os mesmos agem em contextos de divergência. Assim sendo, o grupo, de um modo geral, não se revelou conflituoso, podendo considerar-se até que o mesmo era bastante amigável, com espírito de cooperação e entreajuda.

Em reflexão com a educadora, questionei se o grupo no início do ano letivo se tinha mostrado mais conflituoso, se tinha existido mais conflitos entre o grupo, e, se sim, que estratégias é que na altura tinham sido utilizadas para contornar a situação.

A educadora referiu que, inicialmente, conversou muito com o grupo e utilizou histórias sobre a amizade, sobre o respeito e a forma como se tratam os amigos

(atenção, apoio...), para consolidar as relações entre as crianças. Outra das estratégias seleccionadas foi a tutoria de pares, durante a qual um menino mais crescido fica responsável por ajudar um menino mais novo nas várias tarefas da rotina ou sempre que necessário. Pessoalmente, considero positivo e motivador, o facto de os meninos mais velhos assumirem estas responsabilidades, porque, assim, poderão considerar-se uma mais-valia para a gestão do grupo.

Sublinha-se que a utilização do diário de grupo também foi fundamental para a gestão destas situações, visto ser um instrumento onde se registam as ocorrências, tanto positivas como negativas, sobre as quais, posteriormente, em diálogo, se selecciona e constroem as regras que irão regular as interações e as relações com os outros. Desta forma, é importante referir que na educação pré-escolar é fundamental ensinar as crianças a enfrentarem e resolverem conflitos, porque regularmente,

as crianças usam estratégias inadequadas, ou porque não lhes foram ensinadas formas mais apropriadas de resolver os problemas, ou porque as suas estratégias inadequadas foram reforçadas inadvertidamente pelas respostas dos pais, dos educadores, de outros adultos ou das outras crianças (Webster-Stratton, 2018, p. 211).

Todavia, apesar de este ser um grupo calmo, existiam desentendimentos pontuais entre as crianças. Neste contexto, mesmo que, em determinado momento, as crianças, procurassem um adulto de referência, que podia ser eu, a auxiliar ou a educadora, foram sempre capazes de encontrar uma alternativa para apoiar a resolução de determinado conflito.

Em suma, apesar de existirem alguns desentendimentos entre o grupo, que são normais nas vivências do contexto, considero que o facto de a educadora ter desenvolvido um trabalho inicial sobre como devemos tratar o outro, foi essencial para que, posteriormente, existisse uma eficaz e salutar cooperação entre o grupo.

O relacionamento com as famílias foi uma das fragilidades identificadas tanto neste estágio como no anterior, devido à situação pandémica vivenciada. Apesar de todos estes constrangimentos, a Educadora colocou-me a par de todas as estratégias

que até à data tinha implementado com as famílias, como as reuniões, os questionários aos pais, de forma a ser possível efetuar um levantamento das expectativas e sugestões dos mesmos para, posteriormente, integrá-las no projeto curricular da sala. Foram também privilegiados os canais de comunicação diversos: email, contatos telefónicos, reuniões, os momentos de entradas e de saída das crianças, de forma a construir relações de confiança e de valor.

Para além disso, também trocamos diversas impressões e refletimos sobre o modo como era realizado o trabalho relativo às interações com as famílias, o que se revelou fundamental, porque, deste modo, foi possível ter acesso a algumas estratégias e dinâmicas que futuramente poderei colocar em prática.

Assim, se “o/a educador/a tiver presente a importância do envolvimento parental, as formas mais ajustadas para o grupo e para as famílias, e os objetivos que pretende atingir, será certamente mais fácil arranjar argumentos para justificar a sua necessidade e conseguir atingir os seus objetivos com a colaboração de todos” (Mata & Pedro, 2021, p. 83).

3.2.3 Caracterização do Espaços, Materiais e Rotina

A rotina diária refere-se ao tempo educativo, sendo esta a forma como o trabalho é desenvolvido ao longo do dia (Vala, 2012, p. 10).

Uma das minhas primeiras observações permitiram-me perceber como era planeada a rotina das crianças e se a mesma era flexível. Deste modo, verifiquei que a educadora se reunia várias vezes com o grupo ao longo do dia - “a existência de um momento de planificação coletiva, logo no início do dia, faz parte de uma rotina que as crianças apreendem facilmente e que se vai transformando, ao longo do ano(...)” (Sampaio, 2009, p. 5). Em diálogo com a mesma, concluí que promove estes momentos, que considera serem fundamentais para que as crianças expressem as suas opiniões, para a troca de ideias, para a criação de vínculos entre todos os intervenientes no contexto educativo e principalmente, para a promoção das relações e para a cooperação entre o grupo (Reflexão cooperada, 19/04/2021). Folque (2006, p. 6) a este respeito refere que

A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos (...) (Folque, 2006, p. 6).

A estrutura da rotina diária da sala da instituição B, organiza-se da seguinte forma:

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h às 9h30	Acolhimento / Reforço Alimentar/Higiene				
9h30/45 às 10h	Reunião de grande grupo				
10h às 11h15	Atividades/ Projetos	Atividades/Projetos Música	Atividades/ Projetos	Atividades/Projetos Educação Física	Atividades/ Projetos
11h15 às 11h45	Reunião de grande grupo/ Recreio				
11h45 às 13h45	Almoço/Higiene/Recreio				
14h às 15h	Hora do conto e Proposta: Ed / grupo/ Outros				
A partir das 15h15	Retorno às famílias				

Um dos aspetos fundamentais da rotina centra-se no facto de ser essencial que as crianças participem na organização da mesma, pois, de outra forma, poderão não compreender a forma como se desenrolam os acontecimentos e, conseqüentemente, sentirem-se perdidas e inseguras, originando, por vezes, conflitos. Deste modo, a “organização de uma rotina educativa não pode, por isso, ser feita sem a participação das crianças do grupo. Esta agenda tem de ser debatida, negociada e aferida com o grupo, em conselho, a partir dos seus interesses” (Vala, 2012, p. 10).

A organização da sala de jardim de infância que acompanhei tinha em conta alguns princípios e utiliza alguns instrumentos orientadores de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo adota uma “perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal

para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 2006, p. 6). Desta forma, a principal preocupação do educador “deverá ser a de organizar, com os seus alunos, um espaço que possibilite aprendizagens diversificadas, em situações significativas e funcionais, utilizando materiais adequados” (Vala, 2012, p. 6).

Deste modo, a educadora tenta, por isso, integrar na prática educativa os seus princípios e valores, assim como a utilização de alguns instrumentos (mapa de presenças, mapa de atividades, diário de grupo, mapa de tarefas) para a sua operacionalização, não assumindo, contudo, uma prática totalmente vinculada ao modelo pedagógico MEM (Reflexão cooperada, 19/04/2021).

O diário de grupo, por exemplo, que é composto por quatro colunas: Não gostámos; Gostámos; Fizemos; Queremos; é um instrumento fundamental pois “assegura o controlo da execução das actividades e dos projectos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (Garcia, 2010, p. 7). Para além disso, os registos efetuados pelas crianças durante a semana no diário são analisados em grupo e debatidos no conselho de sexta-feira. “Esta regulação social do grupo e do processo de negociação torna o Conselho de Cooperação Educativa como o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas” (Idem, p. 7).

As crianças ao terem oportunidade de falarem e escreverem sobre os problemas e os conflitos que acontecem na sala e no exterior estão “a aprender a conter a sua impulsividade, a evitar agir de forma emotiva e a racionalizar as suas emoções através da escrita” e por isso é muito importante que as crianças tenham oportunidade de refletir sobre as suas vivências e sobre os acontecimentos em grupo. Além disso, a realização do conselho possibilita “a gestão cooperada de conflitos e dela possam emergir as regras de convivência social” (Idem, pp. 7-8). Folque (2006) refere que

No MEM, o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo. A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida

escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa (p. 8).

De facto, no decorrer da prática, houve inúmeros elementos que identifiquei com esta metodologia: a forma como a organização do trabalho é partilhada com as crianças “permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” e, principalmente, o papel ativo desempenhado pelo educador que assume “o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a atividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento” como também o de “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 2006, p. 6 e 11) (Reflexão cooperada, 19/042021).

O espaço educativo da instituição B estava organizado em nove áreas diferenciadas, organizadas à volta da sala: Área da biblioteca; Área da escrita; Jogos de Construções; Área das Ciências e Experiências; Área das Artes Plásticas; Área da Dramatização; Zona do computador; Área dos jogos de mesa; Área Polivalente. É de salientar que o número de crianças a usar cada uma das diversas áreas é delimitado.

Esta contingência deve-se não só às circunstâncias específicas relacionadas com o contexto pandémico resultante do Covid-19, mas também ao facto de, desta forma, as crianças poderem usufruir plenamente do espaço e da aprendizagem que este possibilita. Na verdade, caso não existisse, à partida, uma predefinição conhecida pelas crianças, do número de meninos que podem usufruir de determinada área, esta ausência de limites poderia, em algumas situações, ser motivo de conflito, sobretudo nos espaços que suscitam mais interesse por parte do grupo, como, por exemplo, a área da dramatização. Importa ainda referir que as crianças são envolvidas nessa decisão, estabelecendo-se com estas, no início do ano, a gestão dos espaços.

A arrumação dos materiais foi pensada para que estes fossem de fácil acesso para as crianças, de modo, a que estas consigam utilizá-los sem depender da ajuda de um adulto.

De facto, após as minhas observações diárias ao longo das semanas de estágio, é notório que este é um espaço que privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, como condição para aprender em comunidade.

Ainda a respeito da organização do espaço educativo é pertinente salientar a decoração das paredes da sala, pois estas “tornam-se expositores permanentes de todo o trabalho desenvolvido na sala pelas crianças”. Com efeito, são visíveis na sala, textos, histórias, projetos, pinturas, registos, da autoria das crianças, entre outros. Esta estratégia educativa é fundamental, pois “trata-se de uma valorização pública das experiências de vida das crianças, das suas ideias e das suas opiniões” (Vala, 2012, p. 9) que as crianças tanto valorizam, revelando-se muito significativo este reconhecimento.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções

No quarto capítulo do presente relatório, serão apresentadas e interpretadas as intervenções realizadas nos contextos de creche e jardim de infância.

Relativamente à minha intervenção nos dois contextos, inicialmente centrou-se na minha adaptação a todo o grupo, e vice-versa, no esforço de compreender as suas rotinas, perceber e interpretar os interesses, características e necessidades de cada criança como também observar a prática da educadora cooperante, nomeadamente a sua postura e a forma como intervinha nos momentos de conflito.

As observações realizadas despertaram em mim questões e reflexões sobre esta forma de atuar e acerca do modo como a educadora lidava com os conflitos no contexto educativo, pois compreendemos que para “lidar com estas situações e para educar as crianças com sucesso, é necessário um nível elevado de maturidade emocional” além de também sermos “capazes de identificar os aspetos mais emergentes do grupo de crianças (...) para, posteriormente, pudermos elaborar um plano de ação que lhes permita intervir mais aprofundadamente nas questões identificadas” (Fonseca & Rosa, 2015, pp. 165-166).

Desta forma, umas das minhas principais preocupações e intencionalidades foi investir na criação de um clima que transmitisse às crianças segurança e confiança nas suas brincadeiras e em todos os outros acontecimentos decorridos nos contextos em que estão integradas como também identificar o que desencadeava o conflito. Assim, procurei estabelecer relações de segurança, de confiança e de afeto com as crianças de forma a gerar um clima de à vontade que permitisse interagir e criar relações com as mesmas. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9).

Após este período inicial, as minhas intervenções nos contextos sustentaram-se em planificações previamente pensadas e partilhadas com as educadoras cooperantes, tendo sido realizadas em diversos momentos da rotina, mas, maioritariamente, no

período da manhã, focando-me no pequeno e grande grupo, dependendo dos objetivos subjacentes a cada atividade.

4. Interação e Gestão de Conflitos Interpares na Educação de Infância

4.1 Intervenções no contexto de creche

O contexto de creche, enquanto primeira etapa de estágio, foi fundamental para a decisão da escolha do tema a desenvolver no presente projeto de investigação. De facto, foi neste momento que observei existirem alguns conflitos no grupo de crianças, e, por esse motivo, comecei a registar os contextos em que as discordâncias eram mais frequentes e a tentar perceber qual o motivo originador da discórdia. As observações e os registos permitiram-me concluir que era nos momentos de brincadeira livre, principalmente na zona dos carrinhos e das construções, ou seja, nos momentos de interação e de partilha, que estas situações se agudizavam. “A área onde existe mais conflito é sem dúvida as construções e a garagem.” (Entrevista Educadora Cooperante A).

As observações e a posterior ação no grupo possibilitaram-me concluir que um dos principais motivos para os conflitos reside no facto de as crianças quererem o mesmo brinquedo ou não deixarem um colega participar na brincadeira (...).

Nota de Campo, 14 de outubro de 2021

No primeiro momento de estágio, devido às alterações e à nova logística imposta pelo covid-19, o momento de estágio foi atípico, devido aos períodos de isolamento profilático, assim como à entrada e saída de pessoas do contexto onde as crianças estão integradas, que poderiam revelar-se importantes para a justificação do comportamento do grupo. “Em conversas anteriores realizadas com a educadora, a mesma explicou que o facto de a auxiliar atual se encontrar há apenas 15 dias com o grupo, e face a fatores diversos, como, por exemplo, a presença da anterior estagiária, tinha existido uma movimentação de pessoas atípica, que, na opinião tanto da educadora como na minha, pode estar a afetar o comportamento de alguns meninos da sala.” (Reflexão cooperada - 18/11/2020).

Para além do exposto, a organização do espaço e o acesso aos materiais, neste primeiro momento, não eram os mais favoráveis, pois estes últimos não estavam acessíveis às crianças. “(...) existem brinquedos como, por exemplo, os animais e os carros, que estão dentro de baldes, e que não estão acessíveis às crianças. Apenas são disponibilizados quando são solicitados pelas crianças, mas nem sempre verifiquei isto enquanto o tempo que estagiei nesta instituição.” (Reflexão cooperada – 27/01/2021).

Ao regressar ao contexto de estágio, no segundo momento, os aspetos acima referidos já não se verificavam, ou seja, já não existia uma movimentação atípica de entrada e saída de pessoas e os brinquedos já se encontravam acessíveis a todos.

Contudo, após um ano do meu último momento de estágio nesta instituição, quando regresssei, não notei uma mudança significativa em relação à existência de conflitos. Observei novamente que era nos momentos de exploração livre dos materiais que existia maior conflitualidade, assim como quando se pressuponha a partilha dos brinquedos. A Educadora, na entrevista, reforça esta ideia: “Os conflitos ocorrem muito dentro da sala, nos momentos de brincadeira livre. A escolha de áreas em que eles brincam livremente há muito conflito. principalmente nesta fase, querem todos o mesmo então gere os conflitos.” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2022).

O espaço nesta nova sala, à semelhança do que acontecia anteriormente, continuava a não ser um espaço amplo, e este poderia ser também um indicador do surgimento dos conflitos. “Em termos de espaço se calhar também não é assim um espaço tão grande, porque depois eles não conseguem estar a brincar sem que o colega depois passe e não estrague ali a brincadeira.” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2022).

As intervenções realizadas e mobilizadas no presente relatório, foram pensadas em conjunto com a Educadora Cooperante A, tendo como intencionalidades proporcionar ao grupo de crianças momentos de interação, bem como de partilha de brinquedos, visto ser este o principal motivo de conflito na sala. As intervenções, que apresento de seguida, ocorreram em dois momentos distintos, sendo uma proposta de atividade planificada e outra espontânea.

4.1.1 “Construção de um robô”

A planificação desta atividade surgiu após ter observado a interação e as brincadeiras de um grupo de crianças, tendo como principais objetivos a promoção de momentos de interação entre pares, partilha, sentido de cooperação, interajuda e poder de negociação.

Para a elaboração desta atividade, recolheram-se materiais diversos para disponibilizar ao grupo, nomeadamente materiais recicláveis, como caixas de cartão, pacotes de leite, garrafas de plástico e tampas.

Em diálogo com as crianças, percebi o interesse destes por robôs. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (p. 9). Posto isto, identifiquei de imediato uma possível atividade de interesse para aquelas crianças desenvolverem em sala, em conjunto com os amigos.

Desta forma, conversei com o T. coloquei-lhe algumas questões sobre os robôs: como eram; como poderíamos realizar a atividade (como poderíamos contruir um robô) e quem poderia ajudá-lo nessa tarefa. O T., de imediato, foi chamar o seu amigo F. para ajudá-lo na construção do robô.

E: Então já pensaram como vão construir o robô?
T: Sim, vamos colocar uns botões para ligar e desligar.
E: Mas eu acho que não temos botões T.
F: Fazemos com isto (tampas).

Nota de campo, 20 de outubro de 2021

“O T. prontamente foi buscar o seu amigo F. para ajudá-lo na construção do robô, sendo importante referir que este colega é o amigo com quem tem, com maior frequência, conflitos.” (Nota de campo, 20 de outubro de 2021).

Moore (1982 cit. por Hohmann e Weikart, 2004, p. 573) refere que “as observações indicam que as crianças têm uma maior probabilidade de lutarem com os seus amigos do que com outras crianças do grupo”.

Apesar de inicialmente ter sido uma atividade orientada apenas para as duas crianças referidas, a curiosidade e o entusiasmo das restantes crianças do grupo foi evidente, sendo notório o facto de terem sido cativados pelo desenrolar da atividade. Esta situação foi relevante, pois, nesse momento, as crianças tiveram de entrar em negociações para saber quem as ajudaria. Evidentemente, nesta circunstância, o meu papel foi importante, visto ter sido necessário gerir e apoiar a tentativa de entendimento entre o grupo, de forma que todos os que estavam interessados participassem. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “A educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos” e desta forma está a promover no grupo de crianças “uma aprendizagem experiencial cooperativa” (p. 30).



Figura 1 - Início da construção



Figura 2 - Pintura do robô

Através da realização desta atividade, compreendi e demonstrou-se a importância de trabalhar os conceitos de interação entre pares, de partilha, de cooperação, de interajuda assim como se destacou o poder da negociação e principalmente a relevância do respeito pelo outro e pelo tempo do outro. Efetivamente, é também através destas experiências que a criança se vai desenvolvendo “nos aspectos da motricidade, da linguagem, da afetividade, do pensamento e da sociabilidade de modo integrado, no seu próprio ritmo e forma” e, para tal, é necessário que o educador dê oportunidades para que as crianças participem “ativamente nas diversas situações do cotidiano, na companhia de outras crianças e de adultos” (Guasselli & Vargas, 2020, p. 20).

Neste âmbito, foi possível concluir que os conflitos em grande grupo são mais visíveis do que em atividades a pares ou a trios (Nota de campo, 20 de outubro de 2021). De facto, esta constatação é reveladora da significância das atividades orientadas, durante as quais não é tão frequente o surgimento de conflitos.

4.1.2 “Brincadeira livre - Os Legos”

Esta atividade surgiu de forma espontânea após as várias observações realizadas em contexto de estágio, pois constatei que as áreas das construções, dos carrinhos e dos animais são as que mais originavam os conflitos. “A área onde existe mais conflito é sem dúvida as construções e a garagem” (Entrevista Educadora cooperante A, 2022) como também no que diz respeito à partilha dos brinquedos - “acaba por haver ali alguns

conflitos a nível mais da partilha dos brinquedos.” (Entrevista Educadora cooperante A, 2022).

Desta forma, numa das brincadeiras livres do grupo de crianças, considerei ser importante inserir-me no meio de um dos vários grupos e comecei a observar as interações e as brincadeiras entre as crianças.

Ao longo das semanas de estágio, fui-me questionando sobre qual deveria ser a melhor postura a adotar na presença de um conflito e, no decorrer deste período, fui descobrindo estratégias para intervir e apoiar as crianças nos momentos de conflito. Para isso, é necessário sermos sensíveis a estas questões e é fundamental darmos a máxima atenção à observação e escuta das crianças, dando importância nomeadamente ao que elas dizem, interpretando a sua postura, pois, desta forma, conseguiremos conhecê-las e identificar mais eficazmente suas necessidades e, por conseguinte, responder de forma efetiva e ajustada enquanto educadores (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Sendo este um contexto de creche, no qual as crianças ainda não verbalizam as suas necessidades, anseios e frustrações, estas demonstram as suas emoções através do choro, dos gritos, do empurrar, entre outros, consequentemente revelou-se fundamental dar importância a estas questões, uma vez que “as intervenções realizadas pelos educadores provocam nos educandos consequências significativas para a construção de regras e valores” (Santos, Prestes, & Freitas, 2014, p. 249).

Por esse motivo e à semelhança da atividade anterior, os meus objetivos subjacentes a esta prática foram promover a interação, potencializar e fomentar a partilha, o sentido de cooperação, a interajuda e o poder de negociação, não esquecendo a capacidade de as crianças conseguirem controlar as suas emoções, dando um exemplo concreto, recorro à nota de campo.

Vou ter com um pequeno grupo que está a brincar no tapete e começo a observar as crianças. De imediato, a I. vem-se sentar ao meu colo. O F. começa aos gritos para a I. sair porque não consegue passar com os carrinhos. Pergunto ao F. como é que devíamos fazer para ambos brincarem. Após não receber resposta, pergunto à I. se ela acha boa ideia sentar-se ao lado do F. para ambos brincarem. Ela aceita e bate palmas.

Nota de campo, 14 de outubro de 2021



Figura 3 - As várias brincadeiras entre o grupo

As observações e a posterior ação no grupo fizeram-me concluir que um dos principais motivos para os conflitos é o facto de as crianças quererem o mesmo brinquedo ou não deixarem um colega participar na brincadeira, o que tem como consequência o empurrar, o bater, o lançar objetos e o morder (Nota de campo, 14 de outubro de 2021). “No fundo, na minha opinião e dentro do meu contexto tem a ver com o facto de eles quererem o mesmo.” (Entrevista Educadora cooperante A, 2022).

Kramer (2009 cit. por Sommerhalder & Buzinari, 2016) afirma que “entre crianças da primeira infância, as causas mais comuns de conflito são o controle e a posse de brinquedos” p. 119, e o facto de na sala de aula apenas ser disponibilizado um brinquedo para um grupo de crianças “sem que se estabeleça uma ordem e um tempo para que elas possam manuseá-lo, é uma forma de contribuir para uma situação de conflito” p. 120.

Desta forma, estes momentos de conflito podem ser evitados ou amenizados se não existir apenas um brinquedo e houver uma maior diversidade de brinquedos semelhantes, ou com estratégias “planejamento pedagógico, a organização do ambiente, dos materiais a serem disponibilizados, e com a ação pedagógica dos professores”, nomeadamente através do procedimento de se estabelecer uma ordem e

um tempo para que as crianças possam brincar com aquele brinquedo (Sommerhalder & Buzinari, 2016, p. 124).

Deste modo, após observar as interações e os diversos momentos de conflito, considero que a melhor estratégia e/ou postura a adotar pelo educador, em caso de conflito, é a de mediador, pois esta é um procedimento que permite dotar as crianças de ferramentas que lhes permitam ser elas mesmas a resolver os seus problemas, desempenhando, assim, um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

A mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece, pelo que proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, que naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade (Quinquiolo, 2017, p. 121).

Contudo, cada grupo é um grupo de crianças com especificidades distintas umas das outras, particularidades estas que devemos ter sempre em atenção, pois “antes de delinear qualquer tipo de estratégia, há a necessidade de conhecer as características da personalidade de cada uma das crianças, de modo a podermos agir em conformidade com o temperamento de cada uma” (Fonseca & Rosa, 2015, p. 168).

4.2 Intervenções no contexto de Jardim de Infância

O contexto de Jardim de infância revelou-se um espaço e um ambiente educativo diferente do contexto anterior. Durante os primeiros dias neste novo ambiente, fui observando e escutando o grupo de crianças, as suas interações, os seus interesses como também a postura da educadora face às dinâmicas do grupo. Uma das minhas primeiras observações permitiu-me perceber como era planeada a rotina das crianças, pelo que passarei a recorrer à primeira reflexão cooperada.

“(...) verifiquei que a educadora se reúne várias vezes com o grupo ao longo do dia “a existência de um momento de planificação coletiva, logo no início do dia, faz parte de uma rotina que as crianças apreendem facilmente e que se vai transformando, ao longo do ano(...)” (Sampaio, 2009, p. 5).

1.ª Reflexão cooperada, 19/04/2021

De facto, este grupo revelou-se um grupo de crianças mais capazes de resolverem os conflitos, “o grupo no geral não se revela conflituoso” (Reflexão cooperada, 19/04/2021). Apesar de existirem alguns desentendimentos entre o grupo, que são normais nas vivências num contexto coletivo, considero que o facto de a educadora ter desenvolvido um trabalho inicial centrado nas formas como devemos tratar o outro foi essencial para que, naquele momento, existisse uma eficaz e salutar cooperação entre o grupo.

O trabalho inicial da educadora incidiu sobretudo nos diálogos - “no início, conversou muito com o grupo e utilizou histórias sobre a amizade, o respeito e a forma de como se tratam os amigos (atenção, apoio...)”- para além de como estratégia ter priorizado a tutoria de pares, “em que um menino mais crescido fica responsável por ajudar um menino mais novo nas várias tarefas da rotina ou sempre que necessário.” (Reflexão cooperada, 19/04/2021).

Apesar de este ser um grupo calmo, existem sempre desentendimentos pontuais entre as crianças, que normalmente ocorrem com mais frequência no exterior. A mesma opinião é partilhada pela Educadora: - “é de facto no exterior que acontecem mais situações de conflito. Vêm de fora e a grande parte das coisas escritas no diário de grupo são as que acontecem lá fora, as brincadeiras no escorrega, na areia, no futebol e muitas vezes também envolvem meninos da outra sala.” (Entrevista educadora cooperante B, 2022).

Contudo, nestas situações de conflito, as crianças já revelam ser capazes de resolver os seus próprios problemas. Aqui, mesmo que, em determinado momento, as crianças, procurassem um adulto de referência, que podia ser eu, a auxiliar ou a educadora, foram recorrentemente capazes de encontrar uma alternativa para resolver determinado conflito.

“Então se eles puderem resolver juntos, muito bem! e eles também sabem, vão buscar os banquinhos podem conversar, podem respirar um bocadinho, podem escrever no diário, portanto eles sabem quais são as formas de resolução dos conflitos aqui na sala.” (...) “Se for uma coisa ou situação que precisa de ser resolvida, de ser construída uma regra, aí reunimos, conversamos e votamos como eles gostam de dizer.”

Entrevista Educadora cooperante B, 2022

Este desempenho por parte das crianças deve-se, sobretudo, ao papel da educadora, nomeadamente à forma como gere o currículo, como organiza a sala e os materiais, à autonomia que dá às crianças nos momentos da rotina, ao espaço que planifica para as crianças resolverem os seus conflitos e, essencialmente, à oportunidade de dar voz às crianças para elas comunicarem, interagirem, partilharem ideias, sentimentos e soluções. Em diálogo com a educadora, concluí “que promove estes momentos, que considera serem fundamentais para que as crianças expressem as suas opiniões, para a troca de ideias, para a criação de vínculos entre todos os intervenientes no contexto educativo e principalmente, para a promoção das relações e para a cooperação entre o grupo.” (Reflexão cooperada, 19/04/2021).

Desta forma, a atividade planeada para este contexto incidiu principalmente na identificação de comportamentos. Assim, a minha intencionalidade com esta prática foi auscultar as crianças no sentido de desocultar as suas ideias sobre o tema dos conflitos.

4.2.1 “A voz não é para gritar”

A planificação desta atividade partiu das observações realizadas no contexto educativo e no âmbito de uma conversa com a educadora acerca do facto de o grupo, principalmente na parte da tarde, depois do recreio, regressar ao espaço da sala com alguns hábitos do recreio como, por exemplo, o facto de, nas áreas como as construções ou o faz de conta, o som e o barulho se fazer sentir em toda a sala. Por outro lado, verificamos também que nas áreas das construções e do “faz de conta” o som e o barulho se fazia sentir em toda a sala.

Desta forma, surgiu a atividade proposta por mim, que consistiu na leitura do livro “A voz não é para gritar” de Elizabeth Verdick. Com efeito, decidi explorar este livro, porque considerei importante as crianças saberem identificar quando devem usar a “voz de casa” e a “voz de rua” (designações do livro), pois, nos dias de hoje, para as crianças,

falar alto ou gritar é um ato natural, assim como para os adultos, consequentemente este comportamento deve ser desmistificado e reeducado.

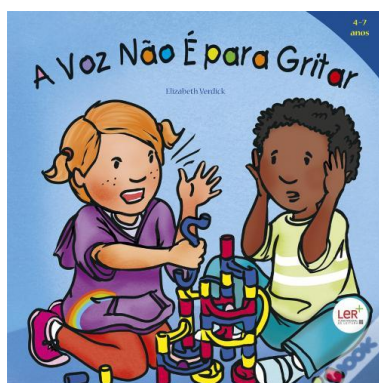


Figura 4 - Livro "A voz não é para gritar"

Por outro lado, com a leitura do livro pretendi que as crianças identificassem as diferentes emoções associadas a alguns comportamentos, visto como outros atos, os gritos magoarem os ouvidos e os sentimentos das pessoas. Deste modo, o objetivo central consistiu em incentivar as crianças a usar estratégias e truques para reagirem face às contrariedades que lhes são apresentadas no seu dia-a-dia, ensinando-as a transformar comportamentos agressivos em atitudes de compreensão, respeito, diálogo e aceitação.

Durante a leitura do livro, fui interagindo com o grupo, fazendo algumas perguntas para que as crianças fossem participando e respondendo. Por fim, após a leitura, apresentei ao grupo um conjunto de imagens para que cada par escolhesse uma e se expressasse acerca do que a imagem representava, do seu ponto de vista.

Nas dinâmicas que fui realizando ao longo do estágio, em sintonia com a dinâmica da Educadora, pude refletir sobre o quanto é importante escutar as crianças e dar voz ao grupo. Durante e após as atividades propostas planificava, sempre que possível, o momento de diálogo e de interação. De facto, “acredito que darmos voz às crianças permite que estas tenham uma participação ativa dentro da sala e que sejam agentes promotores do seu processo de aprendizagem, pois verão os seus interesses correspondidos e, desta forma, as aprendizagens realizadas terão de facto um impacto mais significativo” (Reflexão cooperada, 1/06/2021).



Figura 5 - Leitura de imagens

Durante esta interação e partilha de ideias e sentimentos surgiram vários diálogos e a título de exemplo apresento os seguintes:

D. Eu não gosto que me façam isto (e aponta para a imagem da criança zangada).

C. Mas quem é que te fez isso? Tens de lhe dizer que isso não se faz, é mau.

Nota de campo, 3 de novembro de 2021

M: Eu no outro dia empurrei sem querer o T. mas fui logo pedir desculpa.

E: E ajudaste o amigo?

M: Sim, mas ele estava a chorar porque também lhe tinha dado um pontapé. Mas depois eu pedi desculpa e fomos jogar futebol.

Nota de campo, 3 de novembro de 2021

Através dos diálogos transcritos, percebemos que o objetivo da atividade foi alcançado e que o grupo de crianças conseguiu identificar os bons e os maus comportamentos, associar a sentimentos e sugerir soluções e/ou estratégias para resolver o problema. A leitura das imagens pelas crianças foi muito construtiva, pois o grupo conseguiu identificar os comportamentos mais e menos positivos e dar exemplos de situações específicas, as quais já tinham vivenciado ou testemunhado.

Como referi anteriormente, este é um grupo que, na sua maioria, já se revela capaz de lidar com os conflitos, conseguindo sozinho encontrar soluções e estratégias de resolução através do diálogo, ou afastando-se da situação ou indo escrever no diário, procurando, aqueles que ainda necessitam de apoio do adulto de referência para os auxiliar naquele momento de frustração.

Em modo de conclusão da atividade, propus a construção de dois placards, um referente à história, onde estivesse representada a “voz da rua” e a “voz da sala” e outro referente às imagens dadas, que foi dividido, registrando-se “o que gostamos de fazer” e “o que não gostamos de fazer”.



Figura 6 - Placard - a voz e os comportamentos

4.2.2 “Situações de conflito”

Apesar de este ser um contexto educativo em que não se verificavam muitos conflitos, identifiquei algumas situações que precisaram da minha intervenção e do meu apoio, nomeadamente as que são transcritas a seguir:

Três meninos estavam a brincar na área do faz-de-conta. As meninas queriam brincar sozinhas e o T. queria brincar com elas. Perguntei o que é que elas estavam a fazer. E a M. disse que estavam a brincar aos bombeiros e que estavam muito atarefadas.

Eu: Uau, aos bombeiros, que interessante! Mas estão atarefadas porquê?

M: Então porque tenho de ir fazer comida para eles.

Eu: Então uma vez que estás cheia de trabalho, não achas boa ideia aceitares aqui a ajuda do T?

M: Sim, boa ideia.

Nota de campo, 6 de abril de 2021

Após a apresentação do projeto do covid-19, encontro a I. no canto da leitura sozinha. Vou ao encontro desta e vejo-a com lágrimas nos olhos.

Eu: Então I. passa-se alguma coisa?

I: Eu falei com a MI porque eu queria aquilo (um doseador), e ela não me deu, não é justo.

Eu: Mas disseste-lhe que também querias brincar com o doseador?

I: Sim. E ela não me deu. Ela já brincou ontem e hoje e não é justo.

Eu: Queres falar outra vez com ela? Para vermos o que podemos fazer?

I: Sim, vou chamá-la.

A I. começa a explicar novamente a situação à MI.

MI: Mas eu quero brincar com isto. Eu fui buscar primeiro.

A I começa a chorar a dizer que não é justo.

Eu: Então, mas será que não é possível brincarem as duas com o doseador?

MI: Olha boa ideia. Tu fazes de filha e eu de mãe.

Nota de campo, 14 de abril de 2021

Em ambas as situações tentei escutar as crianças para perceber qual era o seu ponto de vista, pois é através da escuta e da criação de contextos de escuta que é possível respeitar os direitos das crianças (Guasselli & Vargas, 2020). Estes autores clarificam este ato como “(...) um agir ativo, numa postura de investigação, para tentar se colocar na perspectiva da criança e quais hipóteses ela está construindo” (p. 92).

Tendo em conta a consciência de que os conflitos fazem parte do quotidiano da criança e são considerados pertinentes e necessários para o seu desenvolvimento, nos exemplos transcritos o meu papel foi também de mediadora da situação, uma vez que tentei promover alternativas às crianças ou promover relações cooperativas entre elas (Santos, Prestes, & Freitas, 2014). Desta forma, a educadora “incentiva a participar na solução do conflito e assim as ajuda a controlar seus impulsos e a considerar o ponto de vista e os sentimentos dos outros” (p. 252).

Deste modo é através desta prática, desta interação que as crianças irão desenvolver as suas competências de negociação, conforme refere a Educadora B: “o que acho fundamental é os meninos perceberem desde cedo o que é a negociação, ou

seja, eu posso fazer aquilo ou não, posso não poder naquele dia, mas vamos negociar”. “E isto é no fundo não colocar de lado, mas ir adiando que é uma coisa que os meninos também têm que aprender e que é adiar a satisfação, a realização; os desejos não têm que ser satisfeitos no imediato, podem ser adiados e concretizados sempre que possível.” (Entrevista Educadora cooperante B, 2022).

Apesar de os exemplos descritos não estarem relacionados com conflitos cujas ações entre as crianças são o bater, o empurrar e o morder, não devemos de menosprezar ou desvalorizar as outras divergências, pois através de todas as situações as crianças irão aprender, desenvolver e compreender estratégias de resolução de conflito e, ao mesmo tempo, estarão a ampliar as suas competências emocionais ao conseguirem regular as suas emoções. De acordo com Veiga e Fernandes (2012):

A criança começa a desenvolver mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressão. Entende-se então por auto-regulação o conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, mais propriamente, o controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de acções, a capacidade de saber esperar pela gratificação ou a resolução de conflitos (p. 536).

4.3 Reflexões Emergentes

O educador assume um importante e determinante papel no desenvolvimento global da criança e, em especial, no seu desenvolvimento social e emocional. Efetivamente, é através das suas práticas que os educadores, ao integrarem valores e conceitos indissociáveis da educação, do respeito e do cuidado estão a capacitar as crianças.

Evocando o perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto), é possível constatar que, qualquer educador deve ter como base da sua prática intenções educativas para com o grupo e para com cada criança individualmente, respeitando as suas necessidades e interesses. Neste perfil, está

definido que o educador deverá ser capaz de se relacionar “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”. A ação educativa do educador deve centrar-se na “cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”. Assim, é necessário que o educador apoie e fomente “o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” para que através destes “andaimes” as crianças sejam capazes de identificar e resolver os seus problemas.

Como referi anteriormente, o ambiente educativo e o papel do educador influenciam a forma como as crianças interpretam e solucionam os seus próprios conflitos, o que foi possível confirmar, através dos dois contextos de estágio que tive a oportunidade de integrar, tendo observado ambientes distintos.

Por um lado, no contexto de creche, considero que seja necessário explorar através do brincar, por exemplo, valores e conceitos como a partilha de objetos, a escuta, a negociação, a cooperação, o relacionamento entre pares, a distribuição de tarefas, dando voz às crianças, entre outros aspetos, uma vez que neste contexto foi possível identificar uma maior existência de conflitos, assim como a inabilidade das crianças em resolvê-los sozinhos.

Em contexto de Jardim de Infância, a prática da educadora centrava-se sobretudo nos valores descritos anteriormente, e o facto de implementar várias estratégias como a utilização do diário de grupo ou de, por exemplo, no início do ano criar tutorias entre pares, revelou-se fundamental, pois, deste modo, as crianças acabaram por desenvolver o espírito de interajuda, de cooperação e de negociação.

“A utilização do diário de grupo é fundamental nestas situações, pois é onde se registam as ocorrências, tanto positivas como negativas, sobre as quais posteriormente, em diálogo, se conversa e a partir das quais se constroem as regras que irão regular as interações e as relações com os outros. (...) Após as minhas observações diárias ao longo destas semanas de estágio, é notório que este é um espaço que privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, como condição para aprender em comunidade.”

Reflexão cooperada, 19/04/2021

Para além das estratégias elencadas, era bastante frequente, na prática da educadora, a presença de trabalhos desenvolvidos a pares, trios ou em pequenos

grupos, dinâmicas através das quais as crianças desenvolvem atitudes e tomam decisões em conjunto, dividindo responsabilidades, partilhando e aceitando opiniões diferentes, para além de se confrontarem com interesses diferentes, o que enriquece o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Porém, sabemos que nestas idades é normal a existência de conflitos, pois fazem parte do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sendo fundamental dotá-las de ferramentas para que consigam gerir e resolver sozinhos os problemas.

Em suma, posso concluir que o facto de ter frequentado dois contextos de estágio com práticas distintas se revelou uma experiência positiva, visto ter contribuído para compreender a importância da criação de relações afetivas com o grupo e de me poder vir a pautar, futuramente, por uma prática que se centre no desenvolvimento social das crianças, que possibilite ao educador escutar a “voz” das crianças e respeitar os sentimentos e as vontades das mesmas.

Capítulo V – Considerações Finais

“A violência e a agressão em crianças mais novas estão a aumentar em todo o mundo. (...) os educadores e os pais podem assumir responsabilidades, apoiando-se uns aos outros e criando uma estratégia de educação emocional e social (...). Começar cedo é a chave para ajudar a “imunizar” as crianças contra o bullying, a rejeição dos pares e a violência.”

(Carolyn Webster-Stratton, 2018, p. 287)

O último capítulo deste relatório marca o fim de um percurso académico, composto por diversas aprendizagens, onde reflito sobre o meu papel enquanto investigadora, sobre as intervenções realizadas nos contextos educativos, enunciando as dificuldades sentidas durante este período e as aprendizagens daí resultantes. Retomo à questão de partida do estudo referindo se os objetivos de estudo foram ou não atingidos. E por fim, considerando todas as aprendizagens deste percurso, irei refletir como estas contribuíram para a construção e para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

Uma vez que o estágio foi a minha primeira experiência “de trabalho” em contextos educativos, senti-me bastante expectante, porque nunca tinha estado em creche e jardim de infância e, o facto de não saber claramente o que me esperava desencadeou nervosismo e ansiedade.

Deste modo, início esta reflexão, exprimindo as dificuldades que fui sentido ao longo deste período de investigação-ação. A primeira dificuldade está relacionada com a complexidade e a organização deste percurso, pois sendo trabalhadora-estudante, o planeamento revelou-se árduo e desafiador. Não foi fácil gerir todos os trabalhos académicos solicitados pelas unidades curriculares juntamente com a responsabilidade de estar a estagiar numa instituição. Tinha de assumir uma postura de observadora

participante e estagiária investigadora, com o objetivo de fazer intervenção enquanto estagiária e recolher informação para a investigação, não esquecendo também as minhas responsabilidades relativas ao meu trabalho fora do Instituto Politécnico.

Outra dificuldade que esteve presente em ambos os contextos foi a minha adaptação e integração, à equipa pedagógica, ao grupo de crianças e respetivas famílias.

No contexto de creche, a minha adaptação foi um desafio permanente, pois não consegui criar vínculos significativos e consolidados, nem com as crianças, nem com a equipa educativa. Na minha perspetiva, o facto do grupo, ao longo do ano letivo, receber diversos estagiários pode influenciar a ligação que estabelecem ou não. Acresce o facto da duração do estágio ter também consequências relevantes no estabelecimento de relações entre o educador e as crianças, uma vez que no primeiro momento a duração do estágio era de dez semanas mas só íamos três dias por semana e no segundo momento era de duas semanas completas. De facto, durante o período que estagiei, o número de crianças oscilava e nem todas estavam presentes diariamente, porque adoeciam ou porque, em função do contexto pandémico, os pais preferiam que estas ficassem em casa. Deste modo, considero que a junção destes fatores pode ter influenciado a minha adaptação ao grupo e ao contexto.

Em relação ao contexto de jardim de infância, é importante referir que, dada a situação pandémica que enfrentámos, inicialmente estava um pouco receosa, pois, apesar de já ter estado noutro contexto de estágio durante esta nova realidade, neste novo contexto continuava a ser uma novidade para mim, desencadeando questões diversas, tais como: quais eram de facto as medidas impostas pela instituição; como é que seria a organização da sala; como é que iria interagir com as crianças e com os adultos. Com efeito, inicialmente, fiquei também um pouco ansiosa com todas estas questões, mas com o avançar dos dias e através dos diálogos criados com a equipa pedagógica, estes receios foram desaparecendo. Considero que a minha integração neste contexto foi positiva, pois tendo em conta as minhas preocupações iniciais, penso que consegui ultrapassá-las com sucesso.

O diálogo e o trabalho conjunto constituíram um compromisso desde o primeiro dia, atendendo que todos os intervenientes, se revelaram recetivos e cooperantes, tornando o trabalho de equipa muito proveitoso.

Em educação, o trabalho de equipa é muito relevante porque permite “um investimento no exercício quotidiano da reflexão dos professores sobre as suas ações, prevenindo um processo de estagnação” (Horn, 2003, p. 34). Para além disso, consegui também relacionar-me e criar uma relação próxima e de confiança com as crianças, pois sei como é importante criar “um clima de apoio interpessoal (...) para a aprendizagem ativa” das crianças (Hohmann & Weikart, 2009, p. 63).

Assim, não poderia ficar mais realizada e agradecida pela forma como as crianças e a equipa educativa reagiram à minha presença e me integraram ao longo desta fantástica experiência e me foram dando apoio, sempre que necessário.

Em relação à observação, registo e reflexão também estes processos se revelaram desafiantes, principalmente porque se constituem enquanto meios indispensáveis à recolha da informação, que, nos contextos específicos, me possibilitaram recolher, em pormenor, a “matéria” para o tema do meu relatório de investigação.

Os diálogos e as reflexões realizadas com as Educadoras ao longo do meu estágio foram fundamentais para a minha aprendizagem, uma vez que me permitiram compreender e identificar, com mais facilidade, as intencionalidades educativas subjacentes aos diversos momentos da rotina, como também ter um olhar mais cuidado e atento relativamente a todos os aspetos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considero que ao longo dos períodos de estágio, fui conseguindo melhorar as minhas intervenções e o meu desempenho a vários níveis. No domínio da autonomia, o facto de ter trabalhado sozinha, em alguns momentos, com o grupo de crianças (estes momentos aconteciam quando a Educadora tinha de se ausentar por motivos pessoais), revelou-se bastante significativo, pois foi nestes espaços temporais que fui mais espontânea e fui compelida a criar estratégias para assegurar a gestão do

grupo, como também a garantir que a rotina, as interações e a dinâmica se mantinham de forma idêntica à da Educadora.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que o “papel do(a) educador(a) é o de (...) escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (...)” (p. 13), sendo a observação um “processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem (...)” (p. 30).

Vários são os fatores que destaco no processo da minha prestação enquanto estagiária, nomeadamente a

conceção de criança, como ator que participa no seu mundo de vida, é simultaneamente sujeito e ator individual e social, com as suas características, as suas formas de expressão e as suas formas de participação (Correia, 2018, p. 12).

Outro fator que destaco é o desenvolvimento da capacidade de observação porque, com o passar das semanas e a partir do apoio e das reflexões com as Educadoras, fui “educando” o meu olhar e sendo mais capaz de observar e identificar aspetos relevantes. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que,

a observação deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos (...) (p. 30).

Por último, a gestão do grande grupo será sempre um aspeto desafiador, pois cada grupo terá as suas especificidades e, por isso, é necessário escutar, dar voz, encontrar estratégias adequadas a cada realidade, de forma a conseguir envolver e criar bem-estar nas crianças.

Nos primeiros dias de estágio, como adotei uma postura de observadora, conseguia realizar registos de forma mais prática e consistente. Consegui registar os diálogos entre criança e adultos e as interações entre as crianças. Porém, quando assumi uma atitude mais participativa no grupo e na prática educativa, senti que não conseguia

ter acesso a esses meios da mesma forma, porque, como estava tão envolvida nas dinâmicas, não despendia do mesmo tempo para registar este tipo de interações.

Deste modo, as estratégias a que recorri, de forma a conseguir ter acesso, às ditas memórias, foi o recurso às fotografias. O registo é um instrumento essencial para o educador, pois, ao ponderarmos sobre o que escrevemos, refletimos sobre a nossa prática e, por conseguinte, mais qualidade terá o que realizamos.

Relativamente à minha intervenção junto das crianças ao longo dos períodos de estágio, fui progressivamente tendo uma atitude mais participativa e assertiva. De facto, conforme ia criando e desenvolvendo relações cada vez mais próximas e de confiança com as crianças e com a equipa, ganhava mais segurança e autonomia para participar nos diversos momentos da rotina da sala. Foi principalmente, nos momentos de acolhimento que aproveitei para me aproximar individualmente de cada criança, de forma a desenvolver relações de segurança e afeto. Com efeito, constatei, posteriormente, que à medida que ia potenciando a relação com as crianças, a minha intervenção com o grupo acontecia de forma mais espontânea. Foi também através desta partilha, escuta e escolha intencional de dar voz às crianças que o grupo me foi vendo como um adulto de referência.

Ao longo deste período, fui criando uma “volumosa bagagem” de aprendizagens, através das aulas, das observações, da ação, da reflexão em parceria com as educadoras, o que me munuiu de recursos fundamentais, que posso vir utilizar ou adaptar no meu futuro enquanto educadora.

Desta forma, nas situações não previstas, que ocorrem com alguma frequência, consegui recorrer e implementar estratégias que respondessem às circunstâncias concretas.

Em relação às situações de conflito, experienciei dois ambientes diferentes, um contexto onde o conflito era bastante recorrente e outro onde não eram muito visíveis estas situações, revelando o grupo já ter uma eficiente autonomia, mostrando-se capaz de resolver situações de confronto. Tendo em conta o facto de algumas crianças recorrerem ao apoio do educador, a minha intervenção, nestas situações, foi sempre de

apoio, no sentido de orientar e de “fornecer” as “ferramentas” necessárias para que, aos poucos, estas crianças adquirissem competências de resolução de problemas e desenvolvessem capacidades de sociabilização, de modo a, autonomamente, conseguirem encontrar uma solução em contextos de sociabilização mais adversos. Revelando que a partilha de opiniões e de sentimentos e a cooperação boas estratégias para a resolução de conflitos.

Assim sendo, quando surgem conflitos,

os adultos não tomam posição, nem fazem juízos de valor. Em vez disso, modelam comportamentos adequados, envolvendo as crianças na resolução de problemas, de forma a elas se sentirem satisfeitas por serem responsáveis e por encontrarem soluções. Quer os adultos, quer as crianças, vêem os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da ação (Epstein & Hohmann, 2019, p. 64).

Neste sentido, para além de assumir o papel de mediador, é também importante que o educador incentive a criança a desenvolver a capacidade de se colocar no papel do outro, pois, assim, estará a desenvolver a sua consciência social, a capacidade de adaptação e a competência de negociação. Consequentemente, todos estes fatores contribuirão para uma atitude colaborativa entre as crianças.

Saliento, ainda, que tomei maior consciência da complexidade da ação de um Educador, pois como refere Vargas (2016, p. 366, cit. por Correia, 2018) há uma necessidade permanente em “garantir um atendimento que é coletivo, mas que se desdobre em uma atenção individualizada que considere a subjetividade e a singularidade de cada criança”.

Para além dos diversos pontos que já mencionei anteriormente, há que ter em conta a “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8) ou seja, são ações indissociáveis (Correia, 2018). Posto isto, considero este indicador essencial, sendo a espontaneidade fundamental na minha postura e na minha prática, constituindo-se enquanto característica marcante da minha identidade pessoal e profissional, uma vez que me

considero uma pessoa carinhosa, cuidadosa e cuidadora, traços estes que promovem o relacionamento próximo com as crianças.

Respondendo à questão que impulsionou este projeto de investigação: Qual o Papel do Educador na Gestão de Conflitos na Creche e no Jardim de Infância?”, tendo em conta a investigação desenvolvida, considero importante dar espaço às crianças para as mesmas tentarem resolver os seus conflitos, contudo o educador desempenha um papel fundamental através da sua presença e orientação adequada, uma vez que esta atitude pode ajudar as crianças a aprender habilidades sociais e emocionais, resolver problemas e lidar com conflitos de maneira construtiva. Contudo, aprendi que cada contexto é um contexto, tal como cada grupo é um grupo de crianças e por isso cabe ao educador acolher e respeitar a diversidade e perceber qual a melhor estratégia a adotar com cada criança e grupo.

Atendendo ao objetivo do estudo que consistia em perceber como o Educador devia intervir perante as situações de conflitos, percecionei que o educador deve estar atento para identificar sinais de conflito entre as crianças, podendo intervir fisicamente para separar as crianças envolvidas no conflito, especialmente se houver risco de violência física; deve escutar todas as partes envolvidas no conflito, permitindo que expressem os seus sentimentos, pensamentos e preocupações, incentivando as crianças a comunicarem de maneira respeitosa; dar espaço e tempo para que explicitem os seus sentimentos e ajudar a encontrar soluções construtivas para o conflito; por último, o Educador deve reforçar os comportamentos positivos das crianças, como o respeito, a empatia e a cooperação.

Saliento, ainda que, no que se refere à identidade profissional, esta “(...) corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (Sarmiento, 2009, cit. por Correia, 2018, p. 48).

Sendo assim, considero que a minha identidade profissional se iniciou com as experiências de estágio, em interação com as equipas pedagógicas. A partir das

observações e das reflexões conjuntas sobre a prática foi possível desenvolver e aprofundar conhecimentos que até então ainda não tinha sido possível realizar, instigando, em consequência, a minha capacidade crítica e reflexiva.

De um modo geral, faço um balanço bastante positivo da minha postura e das intervenções, considerando que dei o meu melhor, uma vez que me esforcei para alcançar os objetivos propostos e aceitei com convicção e resiliência todos os desafios colocados. Apesar das dificuldades sentidas, considero que consegui ultrapassá-las, encontrando estratégias diversas, tendo sempre como foco o grupo de crianças.

Assim, esta reflexão é o término de mais uma etapa, que encaro como um processo decisivo de aquisição de aprendizagens para o desenvolvimento da minha identidade como futura profissional na área da Educação de Infância.

Sublinho que cada educador “traz consigo” características próprias de ensinar e de aprender, pois estamos sempre em interação com os sujeitos envolvidos no processo educacional. Consequentemente, considero que são os valores, as crenças, as nossas convicções que nos distinguem e, nesse sentido, desejo que me vejam tal como me vejo: **flexível**, tenho sempre em conta as características do grupo de crianças, ajusto a prática e a rotina conforme as necessidades e interesses; **criativa**, pois acredito que é necessário sermos dinâmicos, praticarmos e incentivarmos a criatividade entre a equipa e as crianças; **apaixonada** pela profissão e pela procura e pesquisa de novos conhecimentos, apostando sempre na formação contínua; **amiga e solidária**, porque é fundamental uma comunicação transparente e aberta com todos os intervenientes (família, colegas de equipa, crianças), de forma a criar vínculos seguros e porque é também necessária a capacidade de nos conseguirmos colocar no papel do outro para ajudar e compreender melhor e **justa e sensível**, ao grupo, às pessoas, à comunidade onde estamos inseridos e consciente da importância de respeitar e aceitar a diversidade e a pluralidade cultural com respeito e com sentido de igualdade.

Consciente de que esta é uma das etapas iniciais de um processo profissional exigente, reflexivo e de questionamento constante, assim como de uma responsabilidade imensa, tendo em conta os sujeitos centrais do universo em que nós,

futuros educadores nos movemos, ou seja, as Crianças. Termino com as palavras de Paulo Freire pois, como ele, considero que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). (Re)Pensando a investigação em Educação. Em M. Alves, N. Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado* (pp. 1-29). UIED.
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição pp. 19-70). Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação - Ação e suas Modalidades. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição, pp. 187-204). Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição, pp. 207-290). Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). Procedimentos de análise de dados. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição, pp. 299-350). Universidade de Coimbra.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*, (Vol. 10), 110-137.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boivin, M. (2011). Relações entre pares. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. <http://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares/sintese>
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Campo das Letras.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2.ª edição, Vol. 2). Universidade Aberta.

Correia, I. M. (2018). *Para Além da Dicotomia Cuidar / Educar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. [Tese de doutoramento - Instituto de Educação]. Repositório Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf

Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista* (n.º 42). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500018>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação - Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola*. Artmed Editora.

Dias, I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria, Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados (INDEA) - Instituto Politécnico de Leiria.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista* (n.º 24), 213-225. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717012.pdf>

Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Feitosa, I. P., Sampaio, L., Formiga, N., Abreu, E. L., Moreira, P., & Camino, C. (2016). A tomada de perspectiva social: uma análise qualitativa com estudantes paraibanos. *Psicologia Revista*, (25), 101-129.

Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (8), 57-75.

- Finí, L. D. (1991). Desenvolvimento Moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectiva*, (9), 58-78.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 164-171.
- Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna Revista*, (36), 6-20.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil - Ensinando crianças em uma sociedade diversificada* (6.ª edição). McGraw Hill.
- Guasselli, M. F., & Vargas, N. B. (2020). *Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil - Documento Orientador - Caderno 2*. Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, (9), 1-12.
- Henriques, A. C. (2014). *A Criança como ator na Resolução de Conflitos Interpessoais*. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (6.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2003). A Formação do Educador Infantil. *Tecendo a Teia*, pp. 32-35.
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 12-50). Texto Editores.
- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais - Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 75-102). Texto Editores.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, C., Vicente, L., & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações*, (3), 19-27.
- Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O Processo de Elaboração e Implementação de Regras no Jardim-de-Infância. *Interações*, 41-54.
- Moreira, A. R., Duque, L. d., Sampaio, L. A., Ferreira, J. A., & Santos, A. (26 de setembro de 2013). Organização do Espaço na Creche: Contribuições para Pensar a Educação com Crianças Pequenas. *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, pp. 24643-24654.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. Em M. E. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 119-256). Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). A investigação na prática profissional do professor. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (1-25).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Quinquiolo, N. (2017). O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU, (10)*, 116-125.

Rego, S. (2003). Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. *Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg*, 75-102.

Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (2015). “Aqui nós Participamos!” A Participação das Crianças na Educação de Infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 240-250.

Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna Revista (N.º 34)*, 5.ª Série, 5-17.

Santos, D. L., Prestes, A. C., & Freitas, L. B. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, (18)*, 247-254.

Silva, F. M., & Dotta, L. T. (2013). Conflito na Escola - Um Conceito em Movimento por Meio de Narrativas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*, 67-80.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação (DGE).

Sommerhalder, A., & Buzinari, C. A. (2016). Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças. *Revista Espaço Pedagógico, (23)*, 117-130.

Sousa, E. V. (2018). As interações e o brincar no processo de aprendizagem. Em R. G. Silva, *Educação Infantil e Cotidiano Escolar* (pp. 108-133). Dictio Brasil.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação, (22)*, 45-68.

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação*, 1-22.

UNICEF. (2004, janeiro). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

UNICEF. (2020, julho). *Medidas para a Ação Local - Promoção de ambientes seguros e protetores para as crianças no pós-confinamento*. https://www.unicef.pt/media/2977/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna Revista* (n.º42), 5-12.

Vale, V. d. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *EXEDRA - Revista Científica* (n.º2) - *Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra*, 129-146.

Veiga, F., & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em Crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala Teacher Ratings of Behavioral Self-regulation in Preschool Children. *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação*, 536-544.

Vinha, T., Silva, L. M., Marques, C. A., & Oliveira, M. T. (s.d.). *O desenvolvimento das estratégias de negociação nos conflitos entre as crianças e jovens*, 1-7.

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios Edições.

Yudina, E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*, 4-5.

Legislação consultada:

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 116, 1º Suplemento, Série II de 19-06-2018.

Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo.

Apêndices

Apêndice 1 - Apresentação às famílias



Olá famílias!

O meu nome é Cátia, tenho 26 anos. Sou estudante do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

As crianças sempre foram a minha paixão, desde muito nova sempre gostei de ajudar a tomar conta dos mais pequenos. É um fascínio enorme fazer parte do crescimento e do desenvolvimento pessoal de cada um deles. Eles aprendem connosco e nós aprendemos com eles.

Vou estar presente na sala laranja, de 9 de novembro a 27 de janeiro. Durante estas semanas irei realizar atividades adequadas aos interesses do grupo, observar a fase de adaptação e a prática pedagógica da Educadora, com o objetivo de concluir o meu projeto de investigação.

Solicitei à Educadora a autorização de recolha de imagens e vídeos da qual foi autorizada. As

imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças asseguradas. Por último, estou muito contente por poder fazer parte desta maravilhosa “família” da Sala Laranja.

Cátia Batista

10 de novembro de 2020

Apêndice 2 – Notas de campo

Contexto de Creche		Contexto de Jardim de Infância	
Data	Nota de Campo	Data	Nota de Campo
14 de outubro de 2021	Vou ter com um pequeno grupo que esta a brincar no tapete e começo a observar as crianças. De imediato a I. vem se sentar ao meu colo. O F. começa aos gritos para a I. sair porque não consegue passar com os carrinhos. Pergunto ao F. como é que devíamos fazer para ambos brincarem. Após não receber resposta virou-me para a I. e perguntou se ela acha boa ideia sentar-se ao lado do F. para ambos brincarem, ela aceita e bate palmas.	5 de abril de 2021	(Fui ao encontro do D. que estava a começar a ficar agitado) T. Cátia eu acho que o D. está a ficar chateado de estar aqui. (enquanto dizia isto segurava na mão e dava festinhas na cabeça do D.) Eu: Acho que tens razão T. O que é que achas que podemos fazer para o D. se sentir melhor? T. Vamos para a rua (recreio), ele gosta de estar lá fora.
19 de outubro de 2021	As observações e a posterior ação no grupo possibilitaram-me concluir que um dos principais motivos para os conflitos é as crianças quererem o mesmo brinquedo ou não deixarem um colega participar na brincadeira, o que, posteriormente, se reflete, por exemplo, no empurrar, no bater, no lançar objetos e no morder.	6 de abril de 2021	Três meninos estavam a brincar na área do faz-de-conta. As meninas queriam brincar sozinhas e o T. queria brincar com elas. Perguntei o que é que elas estavam a fazer. E a M. disse que estavam a brincar aos bombeiros e que estavam muito atarefadas. Eu: Uau, aos bombeiros, que interessante! Mas estão atarefadas porquê? M: Então porque tenho que ir fazer comida para eles. Eu: Então uma vez que estás cheia de trabalho, não achas boa ideia aceites aqui a ajuda do T? M: Sim, boa ideia.

20 de outubro de 2021	Após alguns momentos de observação e em brincadeira com o T. e mais algumas crianças, percebi o interesse deste por robôs. Identifiquei de imediato uma atividade do interesse da criança para desenvolver em sala, em conjunto com os amigos. Conversei com o T. e coloquei-lhe algumas questões sobre os robôs (como eram, como íamos desenvolver a brincadeira e quem ia ajudá-lo). O T. foi buscar o seu amigo F. para ajudá-lo na construção do robô. (amigo com quem tem mais conflitos). E:Então já pensaram como vão construir o robô? T:Sim, vamos colocar uns botões para ligar e desligar. E:Mas eu acho que não temos botões T. T:Fazemos com isto (tampas). Através desta atividade, demonstrou-se a importância de trabalhar os conceitos de interação entre pares, de partilha, de cooperação, de interajuda e o poder da negociação e principalmente do respeito pelo outro e pelo tempo do outro. Conclui que os conflitos em grande grupo são mais visíveis do que em atividades a pares ou a trios.	8 de abril de 2021	A M. estava a chorar porque não queria fazer a aula de educação física. Desta forma, a educadora perguntou ao grupo o que devíamos de fazer para ajudar a M. Depois de várias sugestões das crianças, a ideia, que consideraram ser mais indicada foi a de dois meninos, a I. e o G., que propuseram ajudar e acompanhar a M. durante a aula. Depois da aula terminar, fizeram novamente a reunião de grupo e a educadora perguntou à M. como é que se tinha sentido e a M. respondeu, dizendo “foi muito bom”.
-------------------------------------	--	----------------------------------	--

		14 de abril 2021	Após a apresentação do projeto do covid-19, encontro a I. no canto da leitura sozinha. Vou ao encontro desta e vejo-a com lágrimas nos olhos. Eu: Então I. passa-se alguma coisa? I: Eu falei com a MI porque eu queria aquilo (um doseador), e ela não me deu, não é justo. Eu: Mas disseste-lhe que também querias brincar com o doseador? I: Sim. E ela não me deu. Ela já brincou ontem e hoje e não é justo. Eu: Queres falar outra vez com ela? Para vermos o que podemos fazer? I: Sim, vou chamá-la. A I. começa a explicar novamente a situação à MI. MI: Mas eu quero brincar com isto. Eu fui buscar primeiro. A I começa a chorar a dizer que não é justo. Eu: Então, mas será que não é possível brincarem as duas com o doseador? MI: Olha boa ideia. Tu fazes de filha e eu de mãe.
		3 de novembro de 2021	D. Eu não gosto que me façam isto (e aponta para a imagem da criança zangada). C. Mas quem é que te fez isso? Tens de lhe dizer que isso não se faz, é mau.

		3 de novembro de 2021	M: Eu no outro dia empurrei sem querer o T. mas fui logo pedir desculpa. E: e ajudaste o amigo? M: Sim, mas ele estava a chorar porque também lhe tinha dado um pontapé. Mas depois eu pedi desculpa e fomos jogar futebol.
		5 de novembro de 2021	Durante as duas semanas de estágio, fui observando certos comportamentos menos positivos de algumas crianças, como empurrar, não respeitar as regras da sala, não cumprir as tarefas diárias para além, de alguns episódios no exterior marcados por alguns conflitos. Durante estes episódios, algumas crianças, autonomamente, dirigiam-se à sala e “escreviam” ou desenhavam no diário de grupo, para posteriormente se conversar sobre o sucedido na reunião de sexta-feira. Em contrapartida, outras crianças vinham ter comigo ou com outro adulto e, nestas situações, dependendo da gravidade eu tentei conversar com a criança e tentar perceber junto dela o que podíamos fazer: se resolvíamos o problema no momento e falávamos com o colega envolvido ou se íamos escrever no diário.

Apêndice 3 – Reflexões Cooperadas

Data	Contexto de Creche	Data	Contexto de Jardim de Infância
1.ª reflexão 18/11/2020	Em conversas anteriores realizadas com a educadora, a mesma explicou que o facto de a auxiliar atual se encontrar há apenas 15 dias com o grupo, e face a fatores diversos, como, por exemplo, a presença da anterior estagiária, tinha existido uma movimentação de pessoas atípica, que, na opinião tanto da educadora como na minha, pode estar a afetar o comportamento de alguns meninos da sala.	1.ª reflexão 19/04/2021	Destaco ainda uma particularidade deste grupo, (...) as outras crianças se mostram muito protetoras e cuidadosas, compreendendo a diferença e as singularidades do colega. Estas interações que as crianças estabelecem tanto com os adultos como com outras crianças são importantes pois, “as experiências que são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vivem constituem oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8) Para além disso, a diversidade é encarada “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10)
2.ª reflexão 2/12/2020	Em relação ao grupo, na minha opinião, no primeiro dia, senti-os muito agitados, houve muito choro e brigas, que, a meu ver, eram uma demonstração de procura de atenção por parte do adulto. Durante a atividade, decidi ficar junto à zona dos animais intitulada garagem, para observar a dinâmica do grupo e perceber o que desencadeia, muitas vezes, o conflito. Notei que dois meninos, o T (2a, 6m) e o F (2a, 6m), disputavam entre si um animal, um caranguejo, que é um brinquedo único, ou seja, não existe outro brinquedo idêntico. Esta contenda entre estes dois meninos pelo caranguejo levou a que houvesse empurrões e choro. Após esta	1.ª reflexão 19/04/2021	Uma das minhas primeiras observações permitiu-me perceber como era planeada a rotina das crianças e se a mesma era flexível. Desta forma, verifiquei que a educadora se reúne várias vezes com o grupo ao longo do dia “a existência de um momento de planificação coletiva, logo no início do dia, faz parte de uma rotina que as crianças apreendem facilmente e que se vai transformando, ao longo do ano(...)” (Sampaio, 2009, p. 5). Em diálogo com a mesma, concluí que promove estes momentos, que considera serem fundamentais para que as crianças expressem as suas opiniões, para a troca de ideias, para a criação de vínculos

	observação, fui abordá-los de uma forma calma, mas assertiva, separei-os e falei com os dois, tentando perceber o que eles diziam acerca da situação e fazê-los entender que ambos podiam brincar com o caranguejo, mas que precisam respeitar e saber esperar pela sua vez. Após esta abordagem as duas crianças conseguiram acalmar-se, mas persistiu o problema de ambos quererem o mesmo brinquedo.		entre todos os intervenientes no contexto educativo e principalmente, para a promoção das relações e para a cooperação entre o grupo.
2.ª reflexão 2/12/2020	A atividade pressupunha que as crianças conseguissem encaixar peças com diferentes formas geométricas numa caixa. A atividade realizou-se em pequeno grupo, e, à vez, as crianças iam jogando. A L (2a, 1m) já tinha realizado naquela manhã uma vez aquele jogo, contudo, ela jogava muito por tentativa e erro, e os colegas que estavam naquele pequeno grupo, ajudavam-na apontando para o local onde ela tinha de encaixar as peças.	1.ª reflexão 19/04/2021	O grupo no geral não se revela conflituoso, podendo considerar-se até que o mesmo é bastante amigável, com espírito de cooperação e entreaajuda. Em reflexão com a educadora, questionei se o grupo, no início do ano letivo, se tinha mostrado mais conflituoso, e, se sim, que estratégias é que na altura tinham sido utilizadas para contornar a situação. A educadora referiu que, no início, conversou muito com o grupo e utilizou histórias sobre a amizade, o respeito e a forma de como se tratam os amigos (atenção, apoio...). Uma das estratégias foi a tutoria de pares, em que um menino mais crescido fica responsável por ajudar um menino mais novo nas várias tarefas da rotina ou sempre que necessário. Pessoalmente, considero que os meninos mais velhos ao terem estas responsabilidades seja positivo e motivador porque assim poderão considerar-se uma mais-valia para a gestão do grupo.
7.ª reflexão 27/01/2021	Com a situação pandémica resultante do Covid-19, alguns artigos tiveram de ser retirados das salas, para que se facilitasse o trabalho de higienização das mesmas, e, por isso, a educadora decidiu ir colocando alguns artigos/brinquedos progressivamente de novo em sala, para que o contexto educativo seja apelativo e diversificado.	1.ª reflexão 19/04/2021	A utilização do diário de grupo é fundamental nestas situações pois é onde se registam as ocorrências, tanto positivas como negativas, que posteriormente em diálogo se conversa e se constrói as regras que irão regular as interações e as relações com os outros.

	Contudo, existem brinquedos como, por exemplo, os animais e os carros, que estão dentro de baldes, e que não estão acessíveis às crianças. Apenas são disponibilizados quando são solicitados pelas crianças, mas nem sempre verifiquei isto enquanto o tempo que estagiei nesta instituição.		
		2.ª reflexão 3/05/2021	Após as minhas observações diárias ao longo destas semanas de estágio, é notório que este é um espaço que privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, como condição para aprender em comunidade.
		4.ª reflexão 1/06/2021	Pude refletir sobre o quanto é importante escutar as crianças, pois é a partir da ação de ouvir e de dar voz ao grupo e a cada um que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem se torna mais significativo. Este processo de escuta e valorização daquilo que desperta o interesse e a curiosidade criança é um aspeto muito interessante do trabalho da Educadora Zé, com o qual me identifico. De facto, acredito que darmos voz às crianças permite que estas tenham uma participação ativa dentro da sala e que sejam agentes promotoras do seu processo de aprendizagem, pois verão os seus interesses correspondidos e, desta forma, as aprendizagens realizadas terão de facto um impacto mais significativo.
		1.ª reflexão 19/04/2021	A observação diária que fui realizando conduziu-me à questão da metodologia de trabalho adotada pela educadora. Esta, referiu que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna é aquele com que mais se identifica, tentando por isso, integrar na prática educativa os seus princípios e valores, assim como a utilização de alguns instrumentos (plano do dia, mapa de atividades, diário de grupo, mapa de tarefas) para a

			sua operacionalização, não assumindo, contudo, uma prática totalmente vinculada ao MEM. De facto, no decorrer da prática, houve inúmeros elementos que identifiquei com esta metodologia: a forma como a organização do trabalho é partilhada com as crianças “permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” e, principalmente, o papel desempenhado pelo educador que assume “o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a atividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento”. (Folque, 2006, p. 6)
--	--	--	--

Apêndice 4 – Guião da Entrevista

Temas	Objetivos Específicos	Perguntas
Legitimidade da entrevista	Certificar a confidencialidade da entrevista; Transmitir o tema da entrevista.	Garantir o carácter confidencial das informações prestadas; Informar as entrevistadas sobre os objetivos do estudo e da entrevista.
Conceito de conflito	Conhecer as conceções sobre conflito.	Como define o conceito de conflito em educação de infância?
Causas dos conflitos entre crianças	Compreender os motivos que desencadeiam conflitos entre as crianças.	Na sua opinião, o que leva as crianças a terem determinado comportamento conflituoso na interação com os seus pares?
Momentos da rotina com maior frequência de conflitos	Compreender em que momentos se origina mais conflitos entre as crianças.	Em que ocasiões ocorrem com mais frequência os conflitos entre crianças dada a experiência da educadora. (Dentro da sala, no recreio, hora da refeição).
Papel do adulto na mediação de conflitos	Compreender quais as estratégias de resolução de conflito.	Como é a sua intervenção em situações de conflito? Influência de forma positiva o desenvolvimento das crianças? Se possível dê exemplos.
	Compreender a posição da educadora face ao tema e que estratégias conhece para promover o relacionamento entre pares.	Na sua opinião como considera que devem atuar os adultos em situações de conflito e quais as estratégias a implementar para promover o relacionamento entre pares?
Modos de resolução de conflitos por parte das crianças	Compreender e conhecer as formas de resolução de conflitos das crianças.	Considera necessário proporcionar oportunidades às crianças para tomarem decisões individualmente e em conjunto de forma a resolverem o conflito? Se sim, de que forma o faz?

Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Creche

Data: 12 de abril de 2022

Local: Instituição A

Duração: 35 minutos

Entrevistador: Cátia Batista

Entrevistado: Educadora A - Educadora Cooperante de Creche

Legenda:

CB – Cátia Batista

EI – Educadora de Infância

CB – Olá boa tarde S. obrigada por aceites realizar esta entrevista. O objetivo é que seja uma partilha de ideias e das tuas conceções em relação à Educação de infância principalmente no que se refere às interações e aos conflitos, que são a base do meu tema do Projeto de Investigação.

Queria então que falasses um pouco de forma a iniciarmos esta entrevista, sobre o grupo, como é que eles interagem? O que é que acontece por exemplo quando querem o mesmo brinquedo?

EI – Olha de uma forma geral é um grupo um bocadinho competitivo não é, e acaba por haver ali alguns conflitos a nível mais na partilha dos brinquedos. E mais nos rapazes, porque as meninas não, elas conseguem já resolver algumas situações que vão surgindo. Agora eles não..., mas realmente verifico mais na partilha dos brinquedos. E também na gestão às vezes da fila também ali eles entram em conflito “eu sou o primeiro, tu não és o primeiro...”

O que eu sinto é que apesar de tudo e desses conflitos eles estão mais crescidos.

CB – Eles agora estão com que idade?

EI – Eles estão a começar a fazer os 4 anos de idade. E já vão conseguindo de alguma forma resolver os conflitos.

CB – A gerirem quem vai ou não no início da fila por exemplo?

EI – Sim eles vão percebendo que não interessa quem vai primeiro, porque vamos todos para o mesmo sítio. A gestão dos brinquedos eles já sabem, brincas tu agora um bocadinho depois brinco eu. Apesar de haver sempre aqueles elementos que não conseguem entender não é, mas depois pronto nesses momentos compete-nos a nós intervir e dar uma ajuda.

CB – Então desta forma como é que defines o conceito de conflito?

EI – Ah, eu acho que o conflito no fundo faz parte, não é? Faz parte do crescimento deles, do desenvolvimento. Agora, nós temos que ensiná-los a resolver esse conflito, não é? Mas pronto eu acho que é uma coisa natural. O conflito é logo das primeiras contradições que existem na vida deles e que eles aos poucos têm de ir começando a resolver e aí somos nós que intervimos e ajudamos.

CB – E na tua opinião o que é que leva as crianças a terem determinado comportamento conflituoso?

EI – No fundo, na minha opinião e dentro do meu contexto tem haver com o facto de eles quererem o mesmo. E no fundo se calhar eles não estão muito habituados a serem contrariados. E então como é tudo relativamente fácil, eles querem sempre o que o outro tem. Em casa, no fundo para tentar explicitar um pouco melhor, eu acho que em casa eles são sempre prioridade e quando chegam aqui e se deparam com um grupo de amigos em que eles já não são a prioridade, como nenhum é prioridade, ou seja, ou são todos ou não é nenhum não é. Neste caso, temos que os respeitar, eles acabam por não saber gerir muito bem isso. Eu acho que é mais por aí.

CB – E nessas situações de por exemplo duas ou mais crianças querem o mesmo brinquedo como é que a educadora por norma atua?

EI – Normalmente vamos pelo diálogo, pronto e depois a negociação. Pronto vamos lá aqui determinar o tempo, agora brinca um grupinho ou um menino depois brinca o outro menino e entramos ali um bocadinho em negociação. Se não correr bem, se calhar esse brinquedo tem que ser retirado durante uns tempos e então depois mais tarde volta-se a colocar, isto também para não se originar grandes conflitos no meio deles. Isto se não conseguirmos resolver de outra forma, mas normalmente tentamos fazer a negociação

CB – E dás por exemplo aquele tempo para ver se as crianças conseguem resolver sozinhas?

EI – Sim sim, porque inicialmente tentam conversar, chegar a uma conclusão, brincam os dois juntos ou se não brincam juntos vamos ver quem brinca primeiro um bocadinho e depois brinca o outro menino. Se eles não entram nessa negociação então aí tenho que intervir não é. As vezes corre bem outras nem por isso.

CB – Isto acaba também por ser um processo, não é?

EI – Sim claro, às vezes não corre bem a primeira, mas já corre melhor na segunda. No fundo temos que ir insistindo.

E eu costumo dizer, os resultados não são a curto prazo são a longo prazo então se formos insistindo mais tarde vamos ver os resultados.

(...)

CB – E onde é que observas que existe mais conflitos, dentro da sala, fora da sala, recreio, refeitório?

EI – Os conflitos ocorrem muito dentro da sala, nos momentos de brincadeira livre. Pronto, a escolha de áreas em que eles brincam livremente há muito conflito. Se for orientado não há tanto conflito. Mesmo em jogos orientados e isso não, quando é brincadeira livre dentro da sala há bastantes conflitos. Porque no fundo nós também os deixamos escolher e decidir aquilo que querem fazer e que querem brincar e no fundo depois eles acabam por criarem mais conflitos porque querem todos, principalmente nesta fase, querem todos o mesmo então gere os conflitos.

CB – Já abordamos um bocadinho esta questão, mas não sei se queres acrescentar mais alguma coisa, em relação à tua abordagem/intervenção em situações de conflito? Consideras que influencias de forma positiva o desenvolvimento das crianças? Se puderes dar exemplos.

EI – Sim, por exemplo o L. que é uma criança que também cria ali alguns conflitos, quando estamos a fazer a fila o L. queria ser sempre o primeiro e depois de muita insistência em explicar, como também expliquei aos outros todos, que não interessava ser o primeiro ou o último, interessava que íamos todos juntos, que eramos um grupo e que íamos todos para o mesmo sítio, e hoje ele seria o primeiro amanhã poderia ser o último e não interessava nada. Isto depois de várias conversas e insistências ele próprio já o percebeu e já o transmite aos outros também. E muitas das vezes vem os colegas a correr e ele diz “não venham a correr porque a S. disse que não interessa se vai a frente ou atrás interessa que somos um grupo” e no fundo eu sinto que lá esta... esta ali o resultado de muita conversa que nós tivemos e no fundo já interiorizou aquilo que foi tantas vezes falado.

Pronto e assim como os brinquedos ele também é uma criança que no início tinham também ali uma dificuldade em partilhar e agora não, e entra muito em diálogo e explicação com os outros. Explica muito, ou seja, as nossas palavras ele usa na integra com os amigos o que é engraçado porque vemos ali um bocadinho do resultado do trabalho não é, e a evolução.

CB – E consideras que essa ou que outras formas é que os adultos devem de atuar em situações de conflito?

EI – Depende dos conflitos. Porque às vezes também partem para a agressão, pronto e aí a intervenção eu acho que já tem que ser outra e por vezes quando parte para agressão normalmente envolve os pais. Porque eu acho que os pais também têm que ter consciência que em casa têm de cortar porque também isto no fundo, a escola é uma continuidade da educação de casa e se eles em casa estão habituados a terem tudo aqui é difícil, pronto e depois chegam a escola e querem igual e partem para a agressão especialmente aqueles que tem irmãos, e eu acho que quando os conflitos entram em agressão eu partilho muito com os pais. E depois também quando vejo que a criança não consegue ultrapassar também partilho com os pais para que de alguma forma nos possam também ajudar a gerir essa situação porque pronto há crianças que não conseguem perceber isso. O F. por exemplo, é uma criança que não consegue, temos muita dificuldade e em casa é precisamente a mesma coisa, lá esta acaba por ser muito complicado aqui a gestão do conflito e interiorizar aquilo que andamos há imenso tempo

a dizer, mas em casa é igual. No fundo estamos em casa e na escola a trabalhar de forma que eles consigam perceber.

CB – E o oposto, ou seja, consideras que se deva ignorar o conflito?

EI – Não sei se sou dessa opinião, porque se calhar até pudemos tentar ignorar as primeiras vezes isto, se ver que são apenas desentendimentos que por eles conseguem resolver tudo bem. Até porque eu só intervenho quando acho que há necessidade porque pode haver um conflito, mas ser logo resolvido entre eles e nem sequer nos procurarem. Depois há aqueles que nos procuram e nós incentivamos a tentarem resolver pronto, mas há alguns que não intervenho, fico a observar, mas não ajo. E depois há aqueles que quando é preciso intervenho. Mas realmente há conflitos que eu acho que não são importantes desde que sejam resolvidos.

CB – Mas por exemplo consideras que se o conflito não for abordado ou não se dar a devida atenção posteriormente essas crianças não se puderam a vir sentir-se frustradas?

EI – Eu acho que depende muito do conflito e das crianças. Por exemplo, se forem duas crianças que por norma são calmas que tenham uma personalidade calma e entram ali em conflito e de alguma forma conseguem gerir o conflito, eu acho que não faz qualquer diferença ou mudar um dia mais tarde a forma de estar da criança.

Se for uma criança mais complicada acho que sim, porque ele não vai conseguir resolver sozinho e depois ele vai crescendo e as frustrações vão aumentando, porque ele não consegue gerir o facto de não ter, ou seja, se ele é uma criança que não consegue gerir o conflito e se nós não intervimos, então é porque ele teve aquilo que quis e que vai ter sempre, logo um dia que seja contrariado, ele vai sentir a frustração e acho que essa frustração cada vez mais tarde pior porque não foi trabalhado a capacidade de gerir.

(...)

CB – Consideras necessário proporcionar oportunidades às crianças para tomarem decisões individualmente e em conjuntos de forma a resolverem o conflito?

EI – Sim, nós por exemplo, na altura que tu estiveste nós ainda não fazíamos o conselho. Nós agora já estamos a fazer, já iniciamos o diário de grupo, eles têm ali alguma dificuldade em perceber que podem registar aquilo que vão gostando ou não ao longo da semana.

O que é que eu sinto, realmente quando fazemos aquele conselho à sexta-feira eles já partilham um bocadinho, mesmo que não tenham registado, eles recordam-se e partilham um bocadinho daquilo que, principalmente eles focam-se naquilo que não gostaram, ou que o amigo fez ou alguma atividade. Mas pronto normalmente é aquilo que o amigo fez e eles não gostaram.

E eu tento sempre que eles me deem soluções para resolvermos os problemas e pronto fica registado aquilo que aconteceu “então vá vamos lá falar agora aqui todos juntos o que acham qual é a solução para aquela situação como é que vamos fazer” e pronto andamos ali um bocadinho em redor daquilo que eles acham que seria importante e

porquê. No fundo há uma reflexão sobre a situação, o que levou o amigo a fazer aquilo, o que podemos fazer para ajudar e perceber o porquê.

CB – Participam todas as crianças?

EI – Sim, normalmente sim. Eu dou a voz, a palavra a todos eles. E eles já sabem, põem o dedo no ar e quem quiser participar participa, dando ideias sobre o que acham e pronto e uns melhores que outros conseguem exteriorizar aquilo que sentem, mas sim eles já vão dando ideias. E já vão refletindo sobre aquilo que não foi correto, “porquê não foi correto? para próxima o que vamos fazer?”. Depois também fica registado e por isso há o cuidado de relembrar e rever o que já tínhamos falado.

CB – Por último, consideras que o espaço físico pode influenciar esses comportamentos? A forma como esta organizado? Ou, por exemplo, as áreas onde verificas mais confusão?

EI – A área onde existe mais conflito é sem dúvida as construções e a garagem. E pronto é como eu disse, é mais os rapazes, as meninas não entram tanto em conflito. É um grupo que elas procuram a área da casinha e eles a área da garagem e das construções. Em termos de espaço se calhar também não é assim um espaço tao grande, porque depois eles não conseguem estar a brincar sem que o colega depois passe e não estrague ali a brincadeira.

Depois futuramente irá ser definido o número de meninos por área para já ainda não o fazemos, mas futuramente terá que ser feito, isto para que, para também não originar essas situações. Para eles terem espaço suficiente, 3 ou 4 meninos para fazerem as construções e brincadeiras deles sem serem prejudicados por falta do espaço. Lá esta isto depois será também um trabalho que será feito, mas neste caso acho que é a área das construções que cria mais conflitos devido ao espaço, ao facto de serem muitos rapazes e quererem estar todos no mesmo espaço.

CB – E uma vez que é uma área que origina mais conflitos porque não limitaste ou é um processo?

EI – Segundo o MEM, nós temos umas orientações não é, e segundo essas orientações até diz que a garagem e construções tem que estar ao pé da área da casinha. E eu já fiz essa separação, isto para não concentrar um grupo de crianças no mesmo espaço então dividi e esta em lado opostos da sala já para eles não se misturarem tanto. Agora por exemplo, não dá para subdividir a garagem não é. Mas às vezes, em termos de espaço também não é fácil gerir.

A limitação das áreas não é para já, porque eles também tiveram esta mudança da creche para o JI e estavam habituados a brincar nas áreas todas não é, e depois será esse mesmo, um mapa onde vamos gerir o número de crianças por área e eles escolherem as áreas que querem.

Depois serve também para avaliação, porque vamos perceber quem são as crianças que escolhem mais a área da casinha ou das construções e depois tentar de alguma forma incentivar a trocar de área. Porque os 3 anos acabam por ser uma adaptação e vamos gradualmente fazendo as coisas.

CB – Dado as questões que tinha propostos fazer já falamos um bocadinho sobre tudo queres acrescentar mais alguma coisa?

EI – Pronto, aqui a gestão de conflitos é como eu disse no início, eu acho que de uma forma geral faz parte e também faz parte nós envolvermos os pais nessas situações para que eles em casa não facilitem demasiado. Porque depois chegam aqui e eles não percebem que em casa podem ser facilitados e aqui de alguma forma vamos gerindo.

CB – E pronto, chegámos ao fim da nossa conversa. A entrevista, depois de transcrita, será facultada para que verifiques se está de acordo com o que conversamos e para o caso de pretenderes fazer alguma alteração. Obrigada.

Apêndice 6 – Transcrição da Entrevista à Educadora do contexto de Jardim de Infância

Data: 24 de março de 2022

Local: Instituição B

Duração: 60 minutos

Entrevistador: Cátia Batista

Entrevistado: Educadora B - Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Legenda:

CB – Cátia Batista

EI – Educadora de Infância

CB – Boa tarde Z., antes de dar início à entrevista queria agradecer o facto de se ter disponibilizado de imediato para esta entrevista. O objetivo é que seja uma conversa como tantas outras que tivemos, que seja uma partilha de ideias e das suas concepções em relação à Educação de infância principalmente no que se refere às interações e aos conflitos, que são a base do meu tema do Projeto de Investigação.

EI – Olá Cátia, claro que sim. Sem problema algum, estamos cá é para ajudar.

CB – Para iniciar fale-me um pouco do grupo, como é a interação entre eles, o que acontece quando querem por exemplo o mesmo brinquedo?

EI – A interação entre as crianças entre si é muito calma, depois o que acontece é por exemplo, dois meninos que tem um passado comum (já se conhecem há muito tempo) é onde realmente observo mais conflitos, curiosamente são os melhores amigos. É talvez ali onde eu sinto uma maior dificuldade e portanto, o que faço habitualmente, é tentar não intervir e deixá-los resolver sozinhos. Como eles são tão com amigos dou-

lhes espaço, para que resolvam o assunto entre eles. A Cátia também conheceu o grupo e viu que efetivamente não é um grupo de grande conflitualidade.

CB – Como é a sua intervenção em situações de conflito? Influencia de forma positiva o desenvolvimento das crianças?

EI – A primeira questão aqui também é não enfatizar o conflito. É perceber primeiramente o conflito, há agressão? Há agressão física? Ou verbal? Então se eles puderem resolver juntos, muito bem! e eles também sabem, vão buscar os brinquedos podem conversar, podem respirar um bocadinho, podem escrever no diário, portanto eles sabem quais são as formas de resolução dos conflitos aqui na sala.

CB – Porque essas estratégias/formas de resolver um conflito já foi falado com o grupo?

EI – Sim claro, isso é já um trabalho feito. Se conseguirmos resolver sozinhos conversando, tudo bem, se não, e precisarmos de ajuda, escreve-se no diário e depois resolvemos no grupo, em reunião. Ali naquele caso (dos dois meninos) há uma maior dificuldade nessa compreensão, nesse adiamento. Para já são meninos ainda muito impulsivos, no meio da brincadeira lá fica um a chorar (ou por um brinquedo ou porque um bateu) e lá vêm pedir ajuda (brincam sempre juntos e são os melhores amigos), portanto ali às vezes tento mesmo evitar intervir. Por isso com eles os dois é de facto a situação onde eu mais vezes intervenho e mais vezes também saio. Portanto penso que só se deve intervir em determinados casos que se veja que é mesmo preciso a intervenção do adulto ou dos pares.

Sempre que há situações difíceis, como alguém empurrar do escorrega por exemplo, eles vêm de lá e registam no diário e conversamos depois em reunião e resolvemos o assunto.

CB – Em que ocasiões ocorrem com mais frequência os conflitos entre crianças dada a experiência da educadora?

EI – É de facto no exterior que acontecem mais situações de conflito. Dentro da sala tirando aqueles dois meninos não se registam outros episódios. Vêm de fora e a grande parte das coisas escritas no diário de grupo são as que acontecem lá fora, as brincadeiras no escorrega, na areia, no futebol e muitas vezes também envolvem meninos da outra sala.

Portanto, isto é um processo. No início, não registavam, gostavam de falar sobre os assuntos, mas não gostavam de ir lá “escrever”, mas agora como a Cátia viu a qualquer coisa registam já são mais autónomos e sobretudo sabem que será falado e resolvido. Agora a minha questão é sempre que possível que resolvam entre si quanto menos o adulto entrar melhor e percebemos logo que há coisas que se resolvem por si, não têm matéria, há coisas que não tem matéria. Se for uma coisa ou situação que precisa de ser resolvida, de ser construída uma regra, aí reunimos, conversamos e votamos como

eles gostam de dizer. Situar muito as coisas no conflito enfatiza o conflito pela negativa.

Mas de facto reconheço que este ano e mesmo o ano passado não tenho grupos em que isso seja visível. E por isso em relação ao PCG orientado para as necessidades, ou problemas identificados não tem sido priorizado a questão do conflito entre as crianças, porque de facto não tem sido uma preocupação.

CB – Porque um dos problemas visíveis é os educadores e os adultos ignorarem o conflito ou resolvê-lo de forma menos positiva.

EI – Pois, isso não, ele não pode ser abordado pela negativa, mas se ele é um problema tem de ser encarado com o grupo, não é?! e o grupo tem de ajudar. Imaginando um menino, às vezes o D. precisa ali de ser reorientado porque ele é muito impulsivo, mas não adianta porque não podemos estar lá sempre para evitar, mas sempre que acontece algum episódio ele não pode ser camuflado ou fingir-se que não existe.

CB – Considera que se não abordarmos o problema com a criança e não reconhecermos os sentimentos, mostrando interesse pode surgir sentimentos de angústia e frustração?

EI – Sobretudo se for sistemático. Reconhecer que há aquela impulsividade e as vezes pode nem ser conflito. Há meninos que às vezes chegam ali à fila e de repente caem 3... lá está é aquela coisa de impulsividade. E portanto aí também temos que ajudar e envolver o grupo explicando que nem todos os meninos conseguem controlar a tempo a sua força e ir ajudando estes meninos a controlar-se. Por isso é que as vezes quando fazemos as reuniões fazemos ali um bocadinho o faz de conta para recriar o que se passou para se reviver a situação para mais facilmente a identificarem e compreenderem. A continuidade e a consistência na forma de resolver estas situações vai fazer com que as crianças aprendam progressivamente a identificar e a resolver sozinhos os seus problemas.

CB – E em relação à interação?

EI – A interação entre eles é aquilo que a Cátia viu, os grupos, as afinidades, sendo um grupo com algumas particularidades, como por exemplo ser pouco assíduo e o impacto que tem na relação entre pares ou seja (eu hoje brinco contigo mas amanhã já não estás) e os meninos que aqui ficam nas AAAF acabam por ter mais tempo para estabelecer essa relação. Dentro da sala, interação facilmente e agrupam-se pelos interesses e não existem problemas, mesmo com os brinquedos, não há conflito, eles estão à disposição da sala e raramente o conflito é o brinquedo.

CB – Não acontece quererem o mesmo brinquedo?

EI – Eles percebem que um jogo dá para dois, quase tudo dá para fazer com o outro. Por isso eles sabem... Mas por exemplo, quando em tempos eles traziam brinquedos de casa aí sim existia alguma conflitualidade.

CB – E como é que fazia nessas situações?

EI – Primeiro a criança tem o direito de decidir. Por isso dou um exemplo, quando ela na sala com o brinquedo e decide só emprestar a 2 ou 3 e não a 4 e 5. E, portanto, é uma situação muito delicada porque por um lado ela precisa de trazer o brinquedo porque lhe dá alguma valorização no grupo e dá-lhe também o poder de gestão na sua relação com os outros. E naquele momento não vamos obrigar a criança a emprestar ou mostrar aos outros (porque é seu). Depois é trabalhar, a questão do partilhar, de negociar e depois há sempre mais alguém que traz um brinquedo e partilha e aí todas as crianças exploram, mexem, vêem. Nestas situações o brinquedo continua a ser do próprio e isso é muito importante salientar, porque os meninos têm sempre algum receio que ao sair da sua mão deixe de ser dele, mas saberem que podem partilhar com os outros e fazer coisas em conjunto com ele é também para a criança gratificante.

CB – Em relação às competências sociais e emocionais. Considera que o facto de não se trabalhar estas questões faz com que no futuro a criança se sinta frustrada por não saber lidar com situações negativas?

EI – Sim sim. É para isso e sobretudo para o desenvolvimento pessoal e social da criança que a escola é tão importante. Para além de tudo o que se aprende, é na escola que a criança aprende a relacionar-se com o outro, a interação com o outro, a estar com o outro... e isto é a coisa mais importante da escola é aprender a lidar com os outros, a perceber os outros e, portanto, isto é, a micro da sociedade. E como é que as situações negativas se resolvem na sociedade? uns resolvem através da palavra, da voz, do consenso, da tomada de decisão outras vezes é através da agressão. E aqui é a mesma coisa... e por isso é aqui na escola perante situações difíceis envolvendo os outros que se faz essa aprendizagem.

CB – Posto estes exemplos que falamos até agora, como é que define o conflito?

EI – Definir o conflito é difícil, como vimos há vários tipos de conflito, não é?! Mas no meu entender o que acho fundamental é os meninos perceberem desde cedo o que é a negociação, ou seja, eu posso fazer aquilo ou não, posso não puder naquele dia, mas vamos negociar.

E isto é no fundo não colocar de lado, mas ir adiando que é uma coisa que os meninos também têm que aprender e que é adiar a satisfação, a realização; os desejos não têm que ser satisfeitos no imediato, podem ser adiados e concretizados sempre que possível. E esta às vezes é uma questão sensível, pois para os meninos tudo tem que ser imediato.

Igualmente na resolução de um problema/conflito é também uma discussão entre educadores, que consideram que este deve ser abordado com as crianças, logo que ocorre, e não esperar por determinado dia, para ser resolvido. Eu penso, o contrário,

que registrar no diário e adiar a sua resolução (sem que seja esquecido) garante uma resolução mais gratificante e eficaz.

CB – Concorda que se fale logo ou que se deva esperar e falar em reunião?

EI – Como referi, pode-se adiar, mas claro depende também da situação. Lá está, há situações que não vale a pena porque são coisas muito pequeninas e pontuais e fica logo ali resolvido entre eles. Agora há situações que sim. E nessas situações escrever no diário, ajuda a baixar a zanga, a tristeza ... adiando a resolução, mas retomando no momento próprio com o grupo. E depois na altura às vezes acontece a criança não se lembrar do que aconteceu (porque não foi significativo ou já foi resolvido), ou toma a palavra assim como os outros envolvidos e debatemos o assunto. Finalmente há a resolução/ tomada de decisão (o que é que se vai fazer para não acontecer mais?)

CB – Considera que outro indicador importante é dar feedback positivo às crianças quando estas mostram já conseguir resolver os seus problemas?

EI – Sim, exatamente. Eles nem sempre precisam dos adultos, aliás este tem sido quase sempre agora o meu lema que é, “você já sabem fazer as coisas sozinhos não precisam dos adultos a tempo inteiro.”

CB – E acredita ser positivo as crianças passarem por todos os momentos, alegria, tristeza, frustração e exclusão para reconhecerem os sentimentos e estratégias para saberem lidar e resolver?

EI – É isso mesmo, a relação com os outros envolve tudo isso, é uma aprendizagem. Para reparar uma situação de zanga/briga, perguntarem-se como é que eu faço agora? Fico à espera ou vou lá? E como é que faço isto? E eles muitas vezes sabem melhor como chegar à resolução daquele problema porque também eles se conhecem muito bem.

CB – Deseja acrescentar mais alguma coisa? Acho que já abordamos todos os pontos que tinha estipulado.

EI – Portanto sintetizando é não abafar o conflito, é enfrentar o conflito se ele tiver matéria para “andar”, e que com o conflito aprende-se, o conflito gera sempre aprendizagens que é isso que pretendemos.

CB – E pronto, chegámos ao fim da nossa conversa. Foi um gosto falar consigo novamente e relembrar alguns momentos vivenciados em conjunto. A entrevista, depois de transcrita, será facultada para que verifique se está de acordo com o que conversamos e para o caso de pretender fazer alguma alteração. Obrigada.

Apêndice 7 – Tabela de análise de conteúdo

<u>Tema / Categoria</u>	<u>Entrevista Creche</u>	<u>Entrevista Jardim de Infância</u>
Conceções sobre conflito	“Ah, eu acho que o conflito no fundo faz parte, não é? Faz parte do crescimento deles, do desenvolvimento. Agora, nós temos que ensiná-los a resolver esse conflito, não é? Mas pronto eu acho que é uma coisa natural. O conflito é logo das primeiras contradições que existem na vida deles e que eles aos poucos têm de ir começando a resolver e aí somos nós que intervimos e ajudamos.”	“A primeira questão aqui também é não enfatizar o conflito. É perceber primeiramente o conflito, há agressão? Há agressão física? Ou verbal?” “Definir o conflito é difícil, como vimos há vários tipos de conflito, não é?! Mas no meu entender o que acho fundamental é os meninos perceberem desde cedo o que é a negociação, ou seja, eu posso fazer aquilo ou não, posso não puder naquele dia, mas vamos negociar.” “E isto é no fundo não colocar de lado, mas ir adiando que é uma coisa que os meninos também têm que aprender e que é adiar a satisfação, a realização; os desejos não têm que ser satisfeitos no imediato, podem ser adiados e concretizados sempre que possível.”
Causas dos conflitos entre crianças Os motivos que desencadeiam conflitos entre as crianças.	“(…) um grupo um bocadinho competitivo não é, e acaba por haver ali alguns conflitos a nível mais na partilha dos brinquedos. E mais nos rapazes, porque as meninas não, elas conseguem já resolver algumas situações que vão surgindo (…) E também na gestão às vezes da fila também ali eles entram em conflito” “No fundo, na minha opinião e dentro do meu contexto tem haver com o facto de eles quererem o	“(…) o que acontece é por exemplo, dois meninos que tem um passado comum (já se conhecem há muito tempo) é onde realmente observo mais conflitos, curiosamente são os melhores amigos.”

	mesmo. E no fundo se calhar eles não estão muito habituados a serem contrariados. E então como é tudo relativamente fácil, eles querem sempre o que o outro tem. Em casa, no fundo para tentar explicitar um pouco melhor, eu acho que em casa eles são sempre prioridade e quando chegam aqui e se deparam com um grupo de amigos em que eles já não são a prioridade, como nenhum é prioridade, ou seja, ou são todos ou não é nenhum não é. Neste caso, temos de os respeitar, eles acabam por não saber gerir muito bem isso. Eu acho que é mais por aí.”	
Momentos da rotina com maior frequência de conflitos Quais os momentos onde se origina mais conflitos entre as crianças.	“Os conflitos ocorrem muito dentro da sala, nos momentos de brincadeira livre. Pronto, a escolha de áreas em que eles brincam livremente há muito conflito. Se for orientado não há tanto conflito. Mesmo em jogos orientados e isso não, quando é brincadeira livre dentro da sala há bastantes conflitos. Porque no fundo nós também os deixamos escolher e decidir aquilo que querem fazer e que querem brincar e no fundo depois eles acabam por criarem mais conflitos porque querem todos, principalmente nesta fase, querem todos o mesmo então gere os conflitos.” “A área onde existe mais conflito é sem dúvida as construções e a garagem (...) Em termos de espaço se calhar também não é assim um espaço tao grande, porque depois eles não conseguem estar a brincar	“É de facto no exterior que acontecem mais situações de conflito. Vêm de fora e a grande parte das coisas escritas no diário de grupo são as que acontecem lá fora, as brincadeiras no escorrega, na areia, no futebol e muitas vezes também envolvem meninos da outra sala.”

	sem que o colega depois passe e não estrague ali a brincadeira.”	
Papel do adulto na mediação de conflitos Estratégias de resolução de conflito. Perspetiva da educadora face ao tema e que estratégias conhece para promover o relacionamento entre pares.	“Normalmente vamos pelo diálogo, pronto e depois a negociação. Pronto vamos lá aqui determinar o tempo, agora brinca um grupinho ou um menino depois brinca o outro menino e entramos ali um bocadinho em negociação. Se não correr bem, se calhar esse brinquedo tem que ser retirado durante uns tempos e então depois mais tarde volta-se a colocar, isto também para não se originar grandes conflitos no meio deles.” (...) queria ser sempre o primeiro e depois de muita insistência em explicar, como também expliquei aos outros todos, que não interessava ser o primeiro ou o último, interessava que íamos todos juntos, que éramos um grupo e que íamos todos para o mesmo sítio, e hoje ele seria o primeiro amanhã poderia ser o último e não interessava nada. Isto depois de várias conversas e insistências ele próprio já o percebeu e já o transmite aos outros também. E muitas das vezes vem os colegas a correr e ele diz “não venham a correr porque a S. disse que não interessa se vai a frente ou atrás interessa que somos um grupo” e no fundo eu sinto que lá está... esta ali o resultado de	“(...) o que faço habitualmente, é tentar não intervir e deixá-los resolver sozinhos. Como eles são tão com amigos dou-lhes espaço, para que resolvam o assunto entre eles.” “Igualmente na resolução de um problema/conflito é também uma discussão entre educadores, que consideram que este deve ser abordado com as crianças, logo que ocorre, e não esperar por determinado dia, para ser resolvido. Eu penso, o contrário, que registar no diário e adiar a sua resolução (sem que seja esquecido) garante uma resolução mais gratificante e eficaz.” “(...) pode-se adiar, mas claro depende também da situação. Lá está, há situações que não vale a pena porque são coisas muito pequeninas e pontuais e fica logo ali resolvido entre eles. Agora há situações que sim. E nessas situações escrever no diário, ajuda a baixar a zanga, a tristeza ... adiando a resolução, mas retomando no momento próprio com o grupo”

	muita conversa que nós tivemos e no fundo já interiorizou aquilo que foi tantas vezes falado.” “Pronto e assim como os brinquedos ele também é uma criança que no início tinham também ali uma dificuldade em partilhar e agora não, e entra muito em diálogo e explicação com os outros. Explica muito, ou seja, as nossas palavras ele usa na integra com os amigos o que é engraçado porque vemos ali um bocadinho do resultado do trabalho não é, e a evolução. (...) partem para a agressão, pronto e aí a intervenção eu acho que já tem que ser outra e por vezes quando parte para agressão normalmente envolve os pais. Porque eu acho que os pais também têm que ter consciência que em casa têm de cortar porque também isto no fundo, a escola é uma continuidade da educação de casa e se eles em casa estão habituados a terem tudo aqui é difícil, pronto e depois chegam a escola e querem igual e partem para a agressão (...) E depois também quando vejo que a criança não consegue ultrapassar também partilho com os pais para que de alguma forma nos possam também ajudar a gerir essa situação porque pronto há crianças que não conseguem perceber isso. (...)No fundo estamos em casa e na escola a trabalhar de forma que eles consigam perceber.”	
--	---	--

Modos de resolução de conflitos por parte das crianças Formas de resolução de conflitos das crianças.	“Nós agora já estamos a fazer, já iniciamos o diário de grupo, eles têm ali alguma dificuldade em perceber que podem registar aquilo que vão gostando ou não ao longo da semana. O que é que eu sinto, realmente quando fazemos aquele conselho à sexta-feira eles já partilham um bocadinho, mesmo que não tenham registado, eles recordam-se e partilham um bocadinho daquilo que, principalmente eles focam-se naquilo que não gostaram, ou que o amigo fez ou alguma atividade.” “(…) tento sempre que eles me deem soluções para resolvermos os problemas e pronto fica registado aquilo que aconteceu (...) e pronto andamos ali um bocadinho em redor daquilo que eles acham que seria importante e porquê. No fundo há uma reflexão sobre a situação, o que levou o amigo a fazer aquilo, o que podemos fazer para ajudar e perceber o porquê.” “Eu dou a voz, a palavra a todos eles. E eles já sabem, põem o dedo no ar e quem quiser participar participa, dando ideias sobre o que acham e pronto e uns melhores que outros conseguem exteriorizar aquilo que sentem, mas sim eles já vão dando ideias. E já vão refletindo sobre aquilo que não foi correto, “porquê	“Então se eles puderem resolver juntos, muito bem! e eles também sabem, vão buscar os banquinhos podem conversar, podem respirar um bocadinho, podem escrever no diário, portanto eles sabem quais são as formas de resolução dos conflitos aqui na sala.” “Se conseguirmos resolver sozinhos conversando tudo bem, se não, e precisarmos de ajuda, escreve-se no diário e depois resolvemos no grupo, em reunião.” “Portanto penso que só se deve intervir em determinados casos que se veja que é mesmo preciso a intervenção do adulto ou dos pares.” “Se for uma coisa ou situação que precisa de ser resolvida, de ser construída uma regra, aí reunimos, conversamos e votamos como eles gostam de dizer.”

	não foi correto? para próxima o que vamos fazer?”. Depois também fica registado e por isso há o cuidado de relembrar e rever o que já tínhamos falado.”	
--	--	--