



Instituto Superior  
de Lisboa e Vale do Tejo

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Gestão de conflitos em contexto Jardim de Infância:**

**O papel do educador**

**Carla Marina Rodrigues Gonçalves**

**Relatório Final para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

**Orientadora:**

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

**Coorientadora:**

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[junho, 2021]

Odivelas



Instituto Superior  
de Lisboa e Vale do Tejo

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Gestão de conflitos em contexto Jardim de Infância:

O papel do educador

Carla Marina Rodrigues Gonçalves

**Relatório Final para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

**Orientadora:**

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

**Coorientadora:**

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[junho, 2021]

Odivelas

*“De que serve uma criança saber onde fica Neptuno no Universo, se não sabe onde colocar a sua tristeza ou a sua raiva”*

(José Maria Toro)

### **Agradecimentos**

Este relatório representa o culminar de uma etapa da minha vida marcada por muito esforço e sacrifício, quer para mim, quer para a minha família. Foi uma fase cheia de batalhas, sonhos e muitas lutas.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas filhas pelo amor e paciência que tiveram comigo ao longo desta minha caminhada. À Flávia um muito obrigado por nunca me ter deixado desistir e à Clarinha devo-lhe um pedido de desculpas pelas noites de choro que teve, pois queria a mãe a seu lado.

Um muito obrigado às minhas colegas de trabalho, que considero amigas, por terem caminhado sempre a meu lado. Sem o vosso apoio isto não teria sido possível.

Não posso deixar de agradecer às minhas companheiras e amigas de batalha, Catarina Dias e Débora Torcato, que estiveram sempre a meu lado nesta NOSSA aventura. Obrigado por tudo, pela força e ajuda que me deram. Vou com vocês no coração. Um obrigada também, à minha turma por me ter acompanhado e ajudado neste percurso tão importante da minha vida.

Aos meus pais e irmãos tenho apenas uma palavra para eles: OBRIGADA. Não posso esquecer a educadora cooperante e amiga Cátia Guerra. Obrigado por teres estado sempre aqui para mim e por me teres aturado nas fases menos boas pelas quais passei.

Por último, mas não menos importante, obrigado à professora Celeste Rosa e à professora Patrícia Santos pela dedicação e orientação ao longo deste trabalho. Como a Professora Celeste sempre referiu: “o caminho faz-se caminhando”, tendo muito orgulho em mim e poder dizer que cheguei ao fim.

Um bem-haja a todos!

## **Resumo**

O presente relatório insere-se no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo baseou-se numa investigação sobre a própria prática, na qual a investigadora estagiária passou a refletir no que fazia e como fazia e numa tentativa de melhorar o desenvolvimento profissional da mesma. Esta investigação foi desenvolvida em contexto Jardim de Infância, numa instituição de ensino privada e com um grupo de oito crianças com quatro e cinco anos de idade.

Através da questão de investigação: Qual o impacto das estratégias usadas por um educador de Infância na resolução de conflitos num grupo de crianças? Pretendeu-se compreender e identificar que tipo de conflitos surgiam e com que frequência, e também, identificar as estratégias a serem utilizadas pelo educador para a resolução dos mesmos num grupo de crianças. Esta problemática surgiu depois da observação feita ao grupo e perceber que os conflitos entre eles emergiam com muita facilidade. Apesar de sociáveis e conversadoras, as crianças têm alguma dificuldade em lidar com a frustração e daí ser inevitável que entrem em confronto.

O enquadramento teórico tem oito temáticas: (i) a definição de Educação Pré-Escolar; (ii) a importância da Educação Pré-Escolar; (iii) Área de Formação Pessoal e Social e a sua importância; (iv) Noção de conflito; (v) Conflito na Educação Pré-Escolar; (vi) o papel do conflito no desenvolvimento da criança; (vii) o papel do educador na gestão de conflitos; e por fim; (viii) estratégias a usar na resolução de conflitos.

Em termos metodológicos recorreu-se a uma investigação sobre a própria prática realizada pela investigadora utilizando os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação participante, entrevista à educadora cooperante e crianças, narrativas supervisivas dialogadas, registo fotográfico e áudio, produções das crianças, notas de campo e grelhas de observação. Este estudo permitiu à investigadora compreender da melhor forma porque surgem os conflitos, e também, procurar estratégias que o educador deve utilizar para resolver a problemática em questão. A presente investigação demonstra, por isso, que é possível ajudar as crianças a resolverem situações de conflito entre elas, com atividades e estratégias implementadas pela investigadora.

**Palavras-chave** Educação Pré-Escolar, Gestão de conflitos, Relações interpessoais, Área de Formação Pessoal e Social.

**Abstract**

This report falls within the scope of the master's degree in Preschool Education. It was based on an investigation of the practice itself, in which the trainee researcher began to reflect on what she was doing and how she did it, in an attempt to improve her professional development. The same is intended for an action-research developed in the context of a kindergarten, in a private educational institution and with a group of eight children aged between four and five years old.

Through the research question “How do the strategies chosen by educators impact on conflict resolution in a group of children?” It is intended to understand and identify what type of conflicts arise and how often, and also to identify the strategies to be used by the educator to solve them. This problem arose after observing the group and realizing that conflicts between them emerged very easily. Despite being sociable and talkative, children have some difficulty dealing with frustration and hence it is inevitable that they will confront each other.

The theoretical framework has eight themes: (i) the definition of Preschool Education; (ii) the importance of Preschool Education; (iii) Personal and Social Training Area and its importance; (iv) Notion of conflict; (v) Conflict in Preschool Education; (vi) the role conflict in child development; (vii) the educator's role in conflict management and, finally, (viii) strategies to use in conflict resolution.

In methodological terms, an action research was used using the following data collection instruments: participant observation, interview with the cooperating educator and the children, dialogued supervisory narratives, photographic and audio recording, children's productions, field notes and observation grids.

This study allowed the researcher to better understand why conflicts arise, and also to look for strategies that the educator should use to solve the problem in question. This investigation demonstrates, therefore, that it is possible to help children to resolve situations of conflict between them, with activities and strategies implemented by the researcher.

**Key-words**

Preschool Education, Conflict Management, Interpersonal Relationships, Personal and Social Development.

**Abreviaturas**

EC- Educadora cooperante

EPE-Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

**Índice geral**

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Abreviaturas.....	VI
Índice de Figuras .....	VIII
<b>CAPÍTULO I</b> .....	1
1. Introdução.....	2
<b>CAPÍTULO II</b> .....	4
1. Enquadramento Teórico .....	5
1.1. Definição de Educação Pré-Escolar .....	5
1.2. A Área de Formação Pessoal e Social e a sua importância .....	7
1.3. Noção de conflito.....	9
1.3.1. O conflito na educação Pré-Escolar .....	10
1.3.2. O papel do conflito no desenvolvimento a criança.....	13
1.3.3. O papel do educador na gestão dos conflitos .....	15
1.3.4. Estratégias a usar na resolução dos conflitos com as crianças .....	18
<b>CAPÍTULO III</b> .....	21
1. Opções Metodológicas .....	22
2. Plano de investigação – esquema/teia .....	25
2.1. Descrição do plano/teia investigação .....	26
2.1.3. Caracterização da organização de sala/ambiente educativo .....	30
2.1.3.1. Dimensão organizacional .....	31
2.1.3.2. Dimensão temporal.....	34
2.1.3.3. Dimensão relacional .....	36
2.1.4. Caracterizar o grupo de crianças .....	37
2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	40
2.3. Plano de ação no contexto educativo, no âmbito da problemática selecionada. ..	46
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	50
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	51
1.1. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas .....	51
1.1.1. Atividade: “Construção e apresentação das regras da sala de atividades” .....	51
1.1.2. Atividade: “O pedido de desculpa” .....	60

1.1.3. Atividade: “Início das sessões de meditação” .....	67
1.1.4. Atividade: “A caixa da raiva e a caixa da calma” .....	74
1.1.5. Atividade: “Estudo dos insetos” .....	84
1.2. Discussão dos resultados .....	92
<b>CAPÍTULO V</b> .....	97
1. Conclusões da dimensão investigativa .....	98
1.2. Implicações da Investigação na Prática Profissional Futura .....	101
Referências Bibliográficas .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	108

### Índice de Figuras

Figura 1 Plano de Investigação.....	25
Figura 2 Planta da sala de atividades.....	31
Figura 3- Área da garagem .....	31
Figura 4- Área do Tapete.....	32
Figura 5- Área da casinha.....	32
Figura 6- Área da biblioteca .....	33
Figura 7- Área dos jogos .....	33
Figura 8- Mesa de atividades.....	34
Figura 9- Plano de Ação .....	46
Figura 10-Diálogo com as crianças .....	52
Figura 11- Realização da atividade- Desenhar as regras da sala.....	54
Figura 12-Descrição das regras feitas pelas crianças .....	56
Figura 13-Crianças em direção à sala do 3º ano.....	57
Figura 14-Apresentação das crianças .....	58
Figura 15-Regras das crianças.....	60
Figura 16-Visualização da história.....	61
Figura 17-Realização da atividade .....	63
Figura 18-Dramatização da história .....	63
Figura 19-Pedido de desculpa da criança TS.....	65
Figura 20-Exposição dos trabalhos das crianças .....	65
Figura 21-Pedido de desculpa da criança VS .....	67

Figura 22-Registo da fábula "a vespa afogada .....	69
Figura 23-Realização do trabalho de grupo.....	70
Figura 24-Sessão de meditação infantil.....	71
Figura 25-Trabalho de grupo.....	73
Figura 26-Construção da caixa da calma e da raiva .....	76
Figura 27-Registo das crianças MF e TL .....	77
Figura 28-Realização do desenho.....	78
Figura 29-Brincadeira entre duas crianças .....	80
Figura 30 Evidência da Criança TL.....	81
Figura 31- Evidência da Criança MF .....	81
Figura 33-Evidência da Criança VS .....	81
Figura 32- Evidência da Criança SM .....	81
Figura 34- Caixa de Calma.....	83
Figura 35-Brincadeira em grupo.....	83
Figura 36- À Procura dos Insetos .....	85
Figura 37- Apresentação dos Insetos às Crianças .....	86
Figura 38- Trabalho de grupo com as crianças.....	86
Figura 39- Exploração da Enciclopédia.....	87
Figura 40-Trabalho realizado pela criança TL .....	90
Figura 41- Desenho da criança SM .....	91
Figura 42 -Trabalho em grupo.....	91

### Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição das Crianças por Sala .....	28
Quadro 2 - Recursos Humanos da Instituição .....	29
Quadro 3 - Horário das Atividades na Instituição .....	29
Quadro 4-Rotina diária das crianças da instituição .....	36
Quadro 5-Nome, idade e género das crianças .....	37
Quadro 6- Calendarização das atividades do plano de ação.....	49
Quadro 7- grelha de observação da 1ªatividade .....	58
Quadro 8- Grelha de observação da 2ª atividade.....	66
Quadro 9-Grelha de observação da 3ª atividade.....	72

Quadro 10-Grelha de observação da 4ª atividade.....	79
Quadro 11-Grelha de observação da 5ª atividade.....	88

### Índice de Apêndices

Apêndice A- Autorização para captação de imagem.....	109
Apêndice B- Grelha de observação usada para avaliar as crianças .....	110
Apêndice C- Entrevista inicial às crianças .....	111
Apêndice D- Transcrição da entrevista inicial às crianças .....	113
Apêndice E- Análise de conteúdo da entrevista inicial às crianças.....	117
Apêndice F- Guião da entrevista inicial á educadora cooperante .....	120
Apêndice G- Transcrição da entrevista inicial à educadora cooperante.....	123
Apêndice H- Análise de conteúdo da entrevista inicial á Educadora cooperante .....	128
Apêndice I- Planificação da primeira atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar .....	131
Apêndice J- Planificação da segunda atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar .....	132
Apêndice L- Planificação da terceira atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar .....	133
Apêndice M- Planificação da quarta atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar .....	134
Apêndice N- Planificação da quinta atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar .....	135
Apêndice O- Transcrição do registo áudio registo áudio do dia 05/01/2021 .....	136
Apêndice P- Transcrição do registo áudio do dia 11/01/2021 .....	138
Apêndice Q- Transcrição do registo áudio do dia 18/01/21 .....	140
Apêndice R- Entrevista final às crianças .....	141
Apêndice S- Transcrição da entrevista final às crianças .....	142
Apêndice T- Análise de conteúdo da entrevista final às crianças .....	148
Apêndice U- Guião da entrevista final à educadora cooperante .....	151
Apêndice V- Transcrição da entrevista final à educadora cooperante .....	153
Apêndice X- Análise de conteúdo à entrevista final da educadora cooperante.....	155

# CAPÍTULO I

## 1. Introdução

O presente relatório insere-se no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar para a obtenção de grau de mestre. Insere-se nas unidades curriculares prática de ensino supervisionada III e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final.

O trabalho é de carácter investigativo de paradigma participativo e baseou-se na reflexão e análise de intervenção da prática desenvolvida pela investigadora estagiária em contexto de Educação Pré-Escolar, tendo sido realizada numa instituição privada no concelho de Loures e com um grupo de oito crianças com quatro e cinco anos de idade.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), são da opinião que “é nesta inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (p. 33). A Educação Pré-escolar tem, portanto, um papel fundamental na educação das crianças e nas relações que estas criam entre si.

A escolha da problemática surgiu, durante o período de observação por parte da investigadora estagiária, onde esta presenciou que a existência de conflitos entre as crianças emergia com muita facilidade. Apesar de serem crianças bastante sociáveis e conversadoras, percebeu-se que têm alguma dificuldade em lidar com a frustração.

Assim investigou-se, a fim de encontrar soluções para os conflitos entre as crianças para que as mesmas consigam avançar face ao aparecimento de novos problemas. Desta forma estagiária investigadora procurou implementar atividades e estratégias que ajudassem a minimizar situações de conflito que eventualmente pudessem surgir. De acordo com Silva et al (2016), referem ainda que o educador deve valorizar, respeitar e estimular os seus avanços e também apoiar as interpelações do grupo.

O problema de investigação centrou-se na procura de melhorar a relação entre o grupo de crianças. Com a intenção de dar resposta a este problema coloca-se, então, a seguinte questão de investigação: “Qual o impacto das estratégias usadas por um educador de infância na resolução de conflitos num grupo de crianças?”. Depois de formulada a questão de investigação traçaram-se os seguintes objetivos:

- Identificar o tipo de conflitos num grupo de crianças e a frequência dos mesmos;
- Identificar estratégias a usar pelo educador na gestão desses conflitos;
- Implementar atividades que ajudem a diminuir estes conflitos entre as crianças.

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

A partir de atividades planeadas, pretendeu-se desenvolver aprendizagens abordando as diferentes áreas de conteúdo e, também, resolver o problema do grupo de crianças, no que diz respeito aos conflitos entre si.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: (i) a introdução; (ii) o enquadramento teórico; (iii) a metodologia; (iv) apresentação e discussão dos resultados; e por fim a (v) conclusão.

# CAPÍTULO II

## **1. Enquadramento Teórico**

Ao longo deste capítulo serão reportadas as pesquisas obtidas em todo percurso teórico. Neste ponto incidiu-se em aspetos considerados mais pertinentes e que serão relevantes para a sustentação teórica do estudo que se concretiza com a gestão de conflitos na educação Pré-Escolar (EPE). Assim sendo, é possível salientar a definição de Educação Pré-Escolar, a importância da Educação Pré-Escolar; a Área de Formação Pessoal e Social e a sua importância no desenvolvimento das crianças; noção de conflito; o conflito na educação pré-escolar; o papel do conflito no desenvolvimento da criança; o papel do educador na gestão de conflitos, e por fim, estratégias na resolução de conflitos sociais.

### **1.1. Definição de Educação Pré-Escolar**

O dicionário básico de língua portuguesa define educação “como um processo de aquisição de conhecimentos ou aptidões” (...) (p. 179). Define também a Educação Pré-Escolar como “um período da educação das crianças antes da sua entrada do ensino Básico” (p. 384).

Deste modo é importante mostrar que a educação Pré-Escolar é uma realidade de grande importância na construção da sociedade e, por isso, houve a necessidade de se construir uma “instituição” que assegurasse não só a guarda das crianças portuguesas, como também, e o mais importante, assegurar a transmissão de competências, aprendizagens e conhecimentos.

Costa (2011) realça assim “o surgimento de uma mentalidade que considera a educação institucional favorável para o desenvolvimento da criança” (p. 10). Sendo a primeira etapa do processo educativo das crianças, será também a primeira etapa no processo de socialização das mesmas a Educação Pré-escolar deve ser vista como um direito a todas as crianças.

Desta forma, aos poucos, valorizou-se a criação de uma rede de Jardins de Infância a nível nacional, para dar resposta às necessidades das famílias portuguesas. Silva et al (2016) afirmam que a educação Pré-Escolar: “destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 5).

A EPE assume um papel fundamental pois será necessário responder às necessidades e interesses das crianças e estimulá-las de forma a promover o seu desenvolvimento. Como refere Marchão (2013) esta primeira etapa da Educação Básica constitui-se como:

Uma preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que envolvem as crianças, têm efeitos duradouros

na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena (p. 25).

Podemos, por isso, afirmar que a primeira etapa da educação será marcante na vida das crianças, pois vai condicionar todo o seu processo de desenvolvimento enquanto cidadão, e por isso, o meio onde este se desenvolve deve ser rico em estímulos favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

### **1.1.1. A importância da Educação Pré-Escolar**

A convivência na Educação Pré-Escolar assume uma grande importância, pois é um período em que é necessário ir ao encontro dos interesses das crianças e estimulá-los tendo em conta as suas características e capacidades. Deste modo é fundamental que as crianças convivam entre si pois só assim serão capazes de reconhecer que todos são diferentes e que essas diferenças devem de ser respeitadas.

Marchão (2012) defende que “a Educação Pré-Escolar proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global” (p. 32). Por isso o meio social onde a criança se insere deve conter todo o tipo de experiências favoráveis ao seu desenvolvimento. Para Silva et al (2016) consideram a Educação Pré-Escolar como:

O nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (p. 4).

Assim, o educador de infância tem um papel fundamental para estimular o desenvolvimento das crianças. Sobre este assunto Vasconcelos (2007) afirma:

O Jardim de Infância, enquanto organização social, tem um papel fundamental: deve proporcionar às crianças uma das primeiras experiências da vida democrática (...) O jardim de infância reflete os valores que cada criança trás de cada família (...) formando as crianças a nível pessoal e social, o educador deve prepará-las para uma vida prática de cidadania (...). (p.4-5).

Hohmann e Weikart (1997), citando Piaget, referem: “o conhecimento não provém nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19). Daí a importância de na Educação Pré-escolar realizar a aprendizagem pela ação, ou seja, as crianças constroem o conhecimento das coisas pela experiência direta sobre os objetos. Para que o dia-a-

dia das crianças seja rico em aprendizagens, é importante que estas sejam envolvidas diretamente e ativamente nas suas próprias aprendizagens e para isso, é muito importante a ação direta sobre os objetos, sobre determinados problemas. Só assim as crianças serão capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Hohmann e Weikart (1997) citando Kohlberg e Mayer (1972) consideram que o objetivo da educação Pré-Escolar deve ser o de “apoiar as interações naturais das crianças com as outras pessoas e com o meio, já que este processo de interação estimula o desenvolvimento através da apresentação de problemas ou conflitos genuínos” (p. 21). A relação com outras crianças e adultos irá permitir às crianças desenvolver a sua capacidade de conseguir enfrentar pequenos problemas que possam surgir.

Como tal, é importante ainda referir que as crianças precisam de estabelecer relações para conseguirem perceber que pertencem a um grupo e, também identificar o seu papel nesse mesmo grupo. A relação entre crianças e adultos irá promover aprendizagens como a autonomia, confiança e cooperação.

### **1.2.A Área de Formação Pessoal e Social e a sua importância**

Um dos documentos orientadores do currículo da educação Pré-Escolar são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da educação, onde estão vários princípios que apoiam e guiam o educador na sua prática pedagógica. De acordo com este documento são princípios orientadores os seguintes: (i) desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis, onde todo o desenvolvimento da criança decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências que lhe são proporcionadas; (ii) reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, na qual a mesma desempenha um papel importante e deve ser considerada como sujeito do seu processo educativo; (iii) exigências de resposta a todas as crianças, e por isso, todas devem ter uma participação ativa na vida em grupo mesmo que tenham características diferentes e, por fim, (iv) construção articulada do saber que assenta na importância de brincar para desenvolver as suas aprendizagens.

É importante mencionar que ao longo do trabalho irão ser referidas todas as áreas de conteúdo sendo elas; Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. No entanto, será refletido maioritariamente na Área de Formação Pessoal e Social pois é o foco deste estudo.

A Área de Formação Pessoal e Social, é importante para as crianças em idade Pré-Escolar, pois pressupõe que elas tenham iniciativa própria e demonstrem capacidade na resolução de problemas. Tal como afirmam Silva et al (2016):

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (p.33).

É também, importante referir que Área de Formação Pessoal e Social educa para os valores pois “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros reconhecendo e respeitando os valores que são diferentes dos seus” (Silva et al 2016, p. 33). Esta área tem, portanto, a ver com a forma como “as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que são as bases de uma aprendizagem bem-sucedida” (p. 33).

Ao interagirem com outras crianças vão adquirir um conjunto de experiências e saberes que lhes vão permitir desenvolver a sua própria autonomia e independência. Silva et al (2016), consideram que nesta área as aprendizagens das crianças dividem-se em quatro componentes que serão importantes para a investigação, pois as mesmas são fundamentais e irão ajudar as crianças a encontrar formas próprias para resolver os seus problemas e, conseqüentemente, desenvolver a sua autonomia. Apresentam-se, assim, as quatro componentes da Área de Formação Pessoal e Social:

- “Construção da identidade e autoestima que passa pelo reconhecimento das suas características pessoais. A construção da autonomia depende como os adultos respeitam e valorizam as crianças;
- Independência e autonomia que envolve a partilha de poder entre o educador e crianças que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões assumindo responsabilidades;
- Consciência de si como aprendente que passa pelo processo de aprendizagem em que as crianças escolhem o que querem fazer, cooperam em projetos comuns e são envolvidas no seu processo de aprendizagem;

- Convivência democrática e cidadania onde as crianças exercem o direito de participar num processo educativo que irá permitir para uma maior igualdade de oportunidades.” (Silva et al, p. 39)

### **1.3.Noção de conflito**

Hohmann e Weikart (1997) indicam que:

Por natureza as crianças são inquiridoras, empreendedoras e motivadas para agirem na percussão dos seus interesses e ideias. Através da escolha de decisões estas iniciam atividades interessantes do ponto de vista pessoal que lhes permite aprender algo sobre o mundo e os outros (p.577).

A interação é algo natural no ser humano e os conflitos entre crianças podem emergir com muita facilidade, sendo depois uma tarefa difícil por parte do educador para a resolução dos mesmos.

Para Cunha e Monteiro (2018) citando Torrego (2000) definem o termo de conflito como “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, desejos ou valores serem incompatíveis” (p. 3). Situações de conflito surgem, portanto, quando duas ou mais partes se confrontam para alcançar objetivos que não são compatíveis.

Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021), afirmam que conflitos são considerados os verdadeiros conflitos (Jares, 2002), porque estes dependem de “visões e valores muitas vezes incompatíveis e são frequentes em educação, uma vez que há entendimentos diversos acerca do que é educar, como educar, quais as finalidades das escolas, o que importa que as crianças aprendam, etc.” (p. 119). O que acontece é que, muitas vezes, para evitar um conflito, aceitam-se ideias e opiniões sem haver oportunidade de debate. Por isso é muito importante ver o conflito como algo positivo para que seja possível o debate e o confronto de opiniões.

Bernardo (2017) citando Sobral (2014) entende o conflito como “termo utilizado para designar inúmeros fenómenos sociais que sucedem no dia-a-dia, particularmente fenómenos negativos” (p. 5). Jares (2002) apresenta outra perspetiva onde vê o conflito como:

Um desafio tremendo, quer intelectual, quer emocional para as partes envolvidas. Pode encarar-se basicamente como uma das forças motivadas dessa existência, como uma causa, como algo concomitante e conseqüente à mudança como um elemento tão necessário à vida social (p. 35).

Jares (2002), considera ainda, o conflito como um fenómeno de “incompatibilidade entre pessoas ou grupos e pode estar relacionado com questões estruturais e pessoais” (p. 43).

É possível considerar então o conflito como pontos de vista diferentes entre duas ou mais pessoas. Com as crianças passa-se exatamente o mesmo e tal como os adultos, as crianças também têm direito à sua opinião. Situação de conflito entre crianças não deve ser evitada por parte dos adultos, deve ser antes encarada como algo positivo no seu desenvolvimento. Se as crianças discutem para resolver problemas, o adulto deve estar atento e assumir um papel imparcial e deixar que as crianças resolvam essas de forma autónoma, estando sempre na retaguarda para intervir se necessário.

Cunha e Monteiro (2018) acrescentam ainda que “o conflito emerge quando as decisões a tomar envolvem um determinado grau de incerteza, quando as consequências que podem produzir, ou quando as discrepâncias existentes no grupo são reais” (p. 4). Assim sendo, quando as crianças falam umas com as outras, e depois percebem que tem de tomar decisões que as podem deixar inseguras, as crianças podem entrar em conflito entre elas, e muitas vezes consigo próprias. Se não forem capazes de tomar decisões estarão sempre em constante situação de conflito interior.

### **1.3.1. O conflito na educação Pré-Escolar**

Tal como afirmam Hohmann e Weikart (1997) “para acompanhar com eficácia as crianças nas suas tentativas de resolução de conflitos e disputas sociais, é importante que os adultos se lembrem das características das crianças e de como elas pensam” (p. 615).

Assim, é importante referir que todas as crianças apresentam características únicas e individuais que as distinguem umas das outras. Todas elas terão comportamentos e atitudes, também, diferentes, e como tal, o educador deverá conhecer cada uma das crianças e orientar o seu trabalho de modo a que nenhuma seja deixada para trás.

Kamii, (s.d.) citando Piaget afirma que “a interação entre pares é muito importante porque confronta a criança com outros pontos de vista e favorece a descentração essencial ao desenvolvimento socio afetivo e intelectual” (p. 63). Desempenham assim um papel fundamental no desenvolvimento das crianças ajudando-as a familiarizar-se com as regras sociais e as relações interpessoais.

Cardona et al (2021) referem que “a organização democrática do grupo e as regras que são construídas por todos e para todos surgem muitas vezes a partir de situações de conflito e permitem evitar conflitos futuros.” (p. 120). Assim, é importante compreender a importância da

criação de regras de convivência, mas também é importante entender que estas regras não vão impedir que os conflitos surjam.

Kammi (s.d.), citando Piaget, refere ainda que “as crianças quando discutem ou se defrontam numa oposição de vontades, estão entre as mais favoráveis para ajudar a superar o seu egocentrismo intelectual e socio afetivo” (p. 64).

A verdade é que as crianças quando discutem entre si são obrigadas a encontrar soluções para as suas divergências. Não debater opiniões até lhes ser possível chegar a um acordo. A vida em grupo é isso mesmo: um confronto de opiniões entre as crianças que serão fundamentais para o seu desenvolvimento moral. Deste modo é muito importante dar voz às crianças, deixar que se expressem e deem a sua opinião sobre determinados assuntos e, principalmente deixar que debatam entre si e cheguem a acordos.

Silva et al (2016) são da opinião que:

A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes. Deste modo a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir 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 (p. 39).

Assim sendo, ao discutirem as crianças vão debater opiniões, ideias e pontos de vista diferentes e nem sempre conseguem chegar a um acordo que seja favorável a ambas as partes. Ao interagirem deparam-se com situações do dia-a-dia que desafiam as suas ideias, entrando em desacordo uns com os outros. Por isso o educador deve estar preparado para ajudar a criança a entender a perspetiva do outro e a conseguir chegar a um consenso que respeite ambas as crianças. De acordo com o modelo curricular Reggio Emilia, Lino (2006), citando as palavras de Malaguzzi (1998):

O conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento” (p.119) das crianças, uma vez que o conflito é essencial nas relações entre pares, pois através da oposição, da negociação, da escuta do ponto de vista do outro, elementos essenciais de democracia e fundamentais para o bom ambiente da sala de atividades. É importante valorizar os conflitos existentes entre os pares pois as crianças, em situações deste género, são encorajadas “a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas.” (p.119).

A atribuição de responsabilidades, deixar a criança participar ativamente na tomada de decisões e deixar as crianças exprimirem e dizerem tudo o que sentem são ferramentas importantes a usar pelo educador.

Segundo Jares, (2002) “o conflito deve ser encarado como algo a não evitar, visto ser benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, atitudes e cognições” (p.40). O educador deve considerar o seu aparecimento como algo positivo e uma oportunidade para incentivar as crianças a adquirirem competências também elas positivas.

Silva et al (2016), reforçam a importância da Área de Formação Pessoal e Social na vida das crianças, pois é nos contextos onde vivem que estabelecem relações com os outros. Vai ser nesta inter-relação que as crianças serão capazes de observar os seus comportamentos e os dos outros.

As mesmas concordam ainda, que a Área de Formação Pessoal e Social “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e formarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (p.6).

Para Piaget (1932) o desenvolvimento cognitivo é fundamental ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas por parte das crianças. Kamii (s.d) refere o autor ao afirmar que:

Na medida em que um individuo pode escolher e decidir, tem a possibilidade de cooperar com os outros e construir o seu próprio sistema moral. Se não lhes é permitido escolher e decidir não poderá seguir a vontade dos outros. Piaget insiste na importância de dar às crianças liberdade de escolher e decidir. (p.45)

Quando uma criança está em conflito com outra, o educador deve estar preparado para ouvir os diferentes pontos de vista de modo a que as crianças possam chegar à resolução dos mesmos. Por isso, é fundamental que o educador ajude as crianças a chegarem a um consenso. O educador deve, portanto, incentivar as crianças a conversarem entre si sem fazer juízos de valor e tentar que estas consigam avançar na resolução do seu problema, intervindo apenas em caso de necessidade.

“Em contexto de Jardim de Infância, as crianças experimentam uma grande variedade de causas subjacentes. Algumas crianças ainda não têm controlo suficiente para serem bem-sucedidos nas suas negociações” (Formosinho, Katz, Mclellan & Lino, 1996, p.14). É em contacto com outras crianças que estas vão experimentar diferentes tipos de sentimentos-bons e maus- e aqui vão sentir necessidade de se exprimirem. No Jardim de Infância, as crianças poderão negociar as suas ideias e opiniões com os pares de forma a serem bem-sucedidos.

As crianças já são capazes de fazer as suas próprias negociações. É possível que, quando surgem divergências de ideias, elas possam ter dificuldade em lidar com as suas emoções. Quando este obstáculo ao entendimento surge, pode emergir um conflito. No entanto, muitas crianças já são capazes de negociar e chegar a um acordo com os seus pares.

Na perspetiva de Brazelton e Sparrow (2013) as crianças “não aprendem a controlar os sentimentos e reações, principalmente a frustração e a raiva que deles recorrem com o intuito de conseguirem adquirir aquilo que querem” (p. 87). Por isso, é fundamental que, para conseguir chegar a um entendimento com os seus pares, as mesmas tenham conhecimento da existência dos diferentes tipos de emoções e daquilo que estas podem fazer em si próprias.

Formosinho, Katz, Mcclellan e Lino (2006) consideram o conflito como algo inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo. Mas é aqui que o educador enfrenta um grande desafio: tirar partido do aparecimento de conflito para promover o desenvolvimento social das crianças. O educador deve ser capaz de interagir de forma adequada saber usar a situação para negociar com as crianças e, em conjunto, resolver o problema.

### **1.3.2. O papel do conflito no desenvolvimento a criança**

Depois de identificar e entender o conceito de conflito, é importante perceber qual o seu contributo para o desenvolvimento socio moral das crianças. De acordo com o dicionário básico da língua portuguesa a socialização é a “adaptação de uma pessoa a um grupo social”. É, também, “tornar-se social, ou integrar num grupo de pessoas”. (Porto Editora, 2011, p. 452).

Formosinho, Katz, Mcclellan e Lino concordam com Piaget (1965) ao afirmar que “a forma como as crianças vivem as relações de poder perante o adulto e ao lado de outras crianças é central para o seu processo de desenvolvimento socio moral” (p. 62).

Importa portanto referir que, apenas a cooperação entre crianças e adultos promovem a autonomia moral das crianças, ou seja, à medida que estas estabelecem relações de respeito com os outros e com o meio em que estão inseridos, as crianças estão a desenvolver o seu sentido de moralidade.

Situações do dia-a-dia, como a partilha de espaço, de objetos e etc. são importantes para o desenvolvimento das crianças. Partilha de poder gera envolvimento social na ação no pensamento e no sentimento (...) além da participação, a criança constrói uma textura social com direitos e deveres.

(Formosinho, Katz, Mcclellan & Lino, 2006, p. 63).

A escola vai permitir, portanto, o contacto social das crianças onde estas se vão deparar com determinadas situações que vão levar as crianças a partilhar espaços e objetos. Deste modo terão que aprender a respeitar as regras da escola e, também, a opinião dos outros enquanto cidadãos do mesmo espaço. A convivência entre pares é fundamental para a sua condutada criança.

Neste sentido, Piaget (1994) afirma que “toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o individuo adquire por essas regras” (p. 23). Desta forma, educar moralmente proporciona à criança situações em que coopere, respeite o próximo e construa a sua autonomia.

Já para Vinha (1999):

Para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si próprio, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relaciona considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente. (p.19).

Segundo Kamii (s.d.) citando Piaget (1932) “desenvolvimento moral é a interiorização de valores e de regras sociais inicialmente exteriores à criança. Este crê que o desenvolvimento moral é um processo de construção no interior” (p.42). Daí a importância das crianças tomarem iniciativas, assumir responsabilidades e confrontá-las com as dos outros. (Silva et al, 2016). Tomar consciência das diferenças dos pares facilita a compreensão do ponto de vista dos outros.

Enquanto ser biológico capaz de se adaptar, a criança reage às pressões do meio que se exercem sobre ela deixando-as orientar o seu comportamento (Kammii, citando Piaget, p. 42). Assim sendo a criança apresenta este tipo de comportamentos como um desejo de receber elogios e evitar critica e punições. A criança vai orientar os seus de forma voluntária “e vai construir a sua própria regra moral” (p. 43).

Hohmann e Weikart (1997) consideram “que a capacidade da criança reflecte-se na possibilidade em escolher entre interações sociais positivas e negativas e na tomada de consciência dos sentimentos dos outros” (p. 573).

Balenatto, G. (2008) é da opinião de que “a convivência exige aceitar o outro, ouvir, tentar compreender e respeitar o seu ponto de vista, bem como saber cederem determinadas situações. As crianças devem aprender a resolver os conflitos de modo positivo” (p.138). As crianças, por

norma, têm tendência a copiarem os outros. Se aprendem a imitar os gritos e palavras menos boas dos seus pares, também é possível aprender a conversar e negociar.

Sendo assim, os conflitos têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Estes não devem nunca ser evitados e ignorados pelo educador. Devem ser aproveitados pelo adulto para ajudar as crianças a resolver estas situações de conflito de forma positiva para que possam interiorizar a ação e os sentimentos correspondentes e utilizarem a resolução num conflito que possa surgir. Será necessário, por isso, que os adultos proporcionem espaço às crianças para que resolvam os seus problemas e apenas devem intervir, se necessário, para avançarem para além da sua frustração.

### **1.3.3. O papel do educador na gestão dos conflitos**

Segundo Post e Hohmann (2004) “as interações das crianças com os adultos proporcionam o combustível emocional que estes precisam no seu mundo social e físico” (p. 12). Hohmann (2004) citando Rogers (1983) refere que educadores e auxiliares devem proporcionar um clima de confiança às crianças. “Ao lidar com cada criança, os educadores mostram autenticidade, uma qualidade fundamental, uma vontade de ser pessoa e de viver os sentimentos e os pensamentos do momento” (p. 70).

Desta forma é muito importante que as crianças confiem nos adultos que os rodeiam. Relações de confiança serão muito importantes para as crianças avançarem de forma positiva e com o intuito de encorajarem as crianças a exporem as suas ideias e opiniões. Ballenato (2008) reforça a ideia de que:

Para poder ensinar as crianças a resolver os problemas, os adultos devem ser os primeiros a aprender a fazê-lo (...) devemos ensinar às crianças estratégias que lhe permitam fazer frente às situações, confrontos ou conflitos que surjam ao longo da vida” (p. 142).

Por isso é fundamental que o educador seja autêntico na interação com as crianças e sinta gosto e prazer em se relacionar com elas. São estas relações baseadas no respeito e amizade que serão fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Post e Hohmann (2004) afirmam ainda que “os conflitos e as disputas durante o tempo de escolha livre constituem oportunidades de ajudar as crianças a encontrarem alternativas sociáveis a comportamentos tão negativos como morder ou arranhar” (p. 260).

Assim, o educador tem um papel importante neste processo. Este precisa de saber abordar as crianças para que haja uma mudança com as ações negativas. Em conjunto devem abordar o problema, conversar sobre o mesmo e procurarem uma resolução para o mesmo. O educador deve ajudar as crianças a compreender que há melhores formas para resolverem os problemas e que os sentimentos que estão a provocar atitudes menos positivas são naturais e podem ser controladas.

Deste modo, educador tem um papel fundamental perante a transversalidade desta área. Para Portugal (1998):

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida (...) deve ser alguém estimulante, com capacidade de empatia e responsabilidade promovendo a linguagem da criança (p. 198).

Segundo Costa (2010) “da mediação de conflitos surge a oportunidade para mediador e mediados desenvolverem competências sociais; capacidades e atitudes de comunicação; capacidade de cooperação e negociação” (p. 5). Assim o mediador deve aproveitar situações de conflito para estabelecer relações com os mediados. Tira proveito da situação para desenvolver outras capacidades importantes para as crianças.

Ballenato (2008) reforça a ideia de que:

Para poder ensinar os filhos a resolver os problemas, os pais devem ser os primeiros a aprender a fazê-lo e a pô-lo em prática. Devemos ensinar aos filhos estratégias que lhe permitam fazer frente às situações, contratempos ou conflitos que se apresentem ao longo da vida (p. 142).

Na Educação Pré-Escolar a fórmula para a resolução de conflitos passa pelas mesmas estratégias. O educador deve estar preparado para ensinar às crianças estratégias que os ajude a enfrentar situações de conflito que possam surgir.

Para Post e Hohmann (2004), o educador deve seguir alguns passos para a resolução de problemas tais como:

- “Dar tempo às crianças para resolver os problemas com que se deparam;
- Apoiar as crianças a resolver conflitos sociais;
- Respeitar as preferências e temperamentos das crianças;
- Observar e ouvir as crianças;
- Olhar para as ações das crianças a partir do seu ponto de vista;
- Olhar para as ações das crianças a partir do seu ponto de vista;

- Ajudar as crianças a alcançar aquilo a que se propuseram.” (p. 74-88)

Deste modo se o educador estiver constantemente a socorrer as crianças, estas não vão adquirir a capacidade necessária para poderem resolver problemas sem se sentirem frustrados. É importante que as crianças tenham espaço para resolverem os problemas que surjam. Os adultos devem, também, saber abordar calmamente as crianças envolvidas em conflitos e, em conjunto, reconhecer o problema e procurar soluções para o mesmo.

Muitas vezes as crianças fazem escolhas negativas que podem levar a situações de conflito. Mesmo assim, o educador deve saber respeitar e não alterar essas preferências escolhidas pelas crianças. Através da observação e da escuta os educadores aprendem a compreender da melhor forma as crianças. Quando as crianças tentam fazer coisas de que não são capazes, o apoio do educador é fundamental para que estas não se sintam frustradas e possam prosseguir com os seus objetivos.

Para Hohmann e Weikart (1997), “a confiança das crianças nos adultos permite-lhes aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem estes dependem lhe darão o apoio necessário à realização de tarefas” (p. 65), ou seja, a confiança nos adultos é fundamental. A criança precisa de sentir que podem aventurar-se mas também precisa de saber que se “correr menos bem” os adultos estarão presentes para lhes prestar o apoio necessário.

Afirmam ainda que “quando adultos e crianças trabalham em conjunto, estas sentem-se motivadas a seguir em frente com as suas motivações” (p. 75). O papel dos adultos é muito importante para a formação social e moral das crianças. Os adultos apoiam as relações das crianças, e encorajam as mesmas a resolver os seus problemas de forma positiva sem frustrações e birras (Hohmann & Weikart, 1997).

Para Ballenato (2008) é importante que “o adulto seja capaz de:

- “Manter uma atitude positiva no momento de abordar os problemas, evitando ficar-se preso apenas nos aspetos negativos que rodeiam o conflito;
- Evitar reações emocionais. A ansiedade ou o medo dificultam o processo de análise e procura de soluções;
- Utilizar o diálogo aproveitando a comunicação como um instrumento útil para pedir opiniões, partilhar sentimentos e encontrar alternativas;
- Desenvolver a empatia que nos permite compreender o ponto de vista do outro, bem como os motivos e os argumentos que o levam a pensar de determinada maneira;

- Procurar as causas reais do problema e evitar a tendência em deitar as culpas para cima dos outros.” (p. 142-143). Assim, é importante referir que devem ser ensinadas às crianças métodos e técnicas que lhes permitam fazer frente a situações negativas que lhe possam surgir ao longo da vida.

Na opinião de Bee (1986) “quanto mais ativa for a participação das crianças e mais forem valorizadas as suas participações, mais valores lhe serão inculcados” (p. 29). Assim é fundamental que o educador esteja atento a todas as crianças, que procure ouvir todas elas e todos os seus pontos de vista e, principalmente, que oriente as crianças a resolver os problemas entre si.

#### **1.3.4. Estratégias a usar na resolução dos conflitos com as crianças**

A resolução de conflitos necessita, por parte do educador, de um conjunto de estratégias, para que seja possível trabalhar com as crianças de uma forma positiva e entusiasmante.

Estas ainda não têm autonomia suficiente para resolverem problemas do dia-a-dia, daí ser fundamental que o educador as oriente para que possam evoluir e enfrentar os problemas de forma saudável.

O primeiro passo para ajudar as crianças é conhecê-las, individualmente, pois é importante conhecer as suas características pessoais, sociais e familiares.

Segundo Katz et al (2006) citando Graves e Strubank (1991) existem oito estratégias diferentes para a resolução de conflitos: “(i) intervir para acabar com um comportamento que seja destrutivo; (ii) usar linguagem verbal para identificar as preocupações das crianças;(iii) pedir às crianças que expressem os seus sentimentos possam crescer mais capazes e saudáveis;(iv) pedir às crianças que encontrem as soluções para os seus problemas; (v) dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas apresentem soluções possíveis de concretizar; (vi) evitar o uso de linguagem punitiva que expresse julgamento pois punir as crianças não será nunca a solução para nada; (vii) explicar às crianças o porquê de acabar com comportamentos inaceitáveis; (viii) antes de parar uma situação de conflito verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto”. (p. 85)

Deste modo, pode-se afirmar que o educador apenas deve intervir quando perceber as crianças possam estar a ter comportamentos que os ponham em perigo, deve saber comunicar com as crianças e ir ao encontro dos seus sentimentos. As crianças têm direito a poderem-se exprimir e demonstrar o que sentem. É muito importante que estas encontrem as suas soluções para resolver

um problema. Mais importante ainda, é perceber se as crianças são capazes de terminar uma situação de conflito sem o apoio do adulto.

O educador deve estar presente mas não deve tirar partidos das crianças, deve incentiva-las a encontrar a solução para o seu problema, deve ouvir e apoiar os sentimentos das crianças e, por fim, deve ter sempre em atenção o tipo de linguagem que usa para não magoar as crianças.

Já Hohmann e Weikart (1997) são da opinião que se resolvam os problemas que possam surgir com algumas estratégias simples e fundamentais. Desta forma, os autores acreditam que se deve seguir setes passos para que a resolução dos problemas seja eficaz:

Abordar a situação com calma; (ii) reconhecer os sentimentos das crianças e recolha de informação; (iii) definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem; (iv) pedir ideias e soluções; (v) repetir as soluções e pedir às crianças que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática; (vi) encorajar a criança a levar à prática as suas decisões e, por fim, (vii) estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos. (p. 617/618)

Para Selman (1980) citado por Formosinho et al (2008) em situações de conflito é aconselhável seguir as seguintes etapas:” (i) identificar a situação conflitual; (ii) rever com a criança a origem da situação conflitual; (iii) identificar alternativas para resolver os conflitos; (iv) debater com as crianças as consequências geradas; (v) adotar soluções geradas pelo grupo” (p. 84). Desta forma é fundamental que depois de identificar o problema, o mesmo seja revisto com as crianças para que se possam encontrar alternativas para a resolução do mesmo.

De salientar que o educador apenas deve intervir se surgirem comportamentos destrutivos por parte das crianças. Deve incentivar ao diálogo e levar as crianças a exprimirem as suas emoções e sentimentos, bem como deve saber ouvir todos os intervenientes e as soluções propostas pelos mesmos para a resolução de conflitos.

Outra estratégia eficaz passa pela implementação de atividades relacionadas com o tema que sejam lúdicas e atrativas e que chamem a atenção das crianças (histórias, regras da sala, etc). Este tipo de atividades são importantes para promover a atenção e cooperação dos alunos. Uma estratégia e atividade lúdica a usar será a meditação com as crianças como forma de as ajudar a tornarem-se mais concentradas e calmas. Fábrica (2019) citando Leal (2015) afirma que:

Crianças que Meditam (...) tornam-se mais independentes e mais sábias nas suas escolhas. Ouvem a intuição com facilidade e por este motivo estão mais protegidas. (...) A Meditação pode (...) funcionar ainda como uma excelente forma de auto conhecimento. Saber quais as

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

suas reais capacidades e fazer uso delas, aperfeiçoar o que é mais difícil, não só o torna um Ser mais completo, como constrói a auto estima, a criatividade e o magnetismo (p. 24).

Cabe ao educador observar o grupo, os seus interesses e as suas necessidades e, principalmente, dar lhes oportunidades para se desenvolverem. Se forem bem estimuladas e orientadas pelo mediador, as crianças vão ser capazes de avançar sem se sentirem frustradas.

# CAPÍTULO III

## 1. Opções Metodológicas

Um fator muito importante para pôr em prática na investigação, será a metodologia a aplicar para conseguir dar resposta aos objetivos da investigação. Esta investigação é de cariz participativo, uma vez que se baseia na investigação sobre a própria prática. Tem, por isso, uma abordagem reflexiva.

Para Alarcão (2001), citada por Ponte (2002):

Não se pode conceber um professor que não questione as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho, a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas... (p.2).

Um bom professor deve ser também, um investigador da sua própria prática pois esta será sem dúvida fundamental para a construção de conhecimento da mesma. Deve, portanto, ter a capacidade reflexiva de se questionar a si próprio e perceber o que fez, porque fez, como fez e, principalmente, o que poderia ter feito de forma diferente.

No que diz respeito ao estágio este realizou-se no âmbito das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e PES III), inseridas no mestrado de Educação Pré – Escolar (EPE) do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Bisquerra (1989), referido por Ferreira (2012) entende que “o método é o caminho para alcançar um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico” (p.27). Desta forma a investigação irá possibilitar ao pesquisador desenvolver uma relação de confiança com os participantes.

Por norma a investigação rege-se por definir quais os métodos, as estratégias que devemos utilizar para tentar resolver um determinado problema.

A investigação presente neste relatório, será a investigação sobre a própria prática. Richardson (1994) citado por Ponte (2002) sublinha que:

A investigação sobre a prática não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática (p. 9).

Ponte (2002), considera que “a investigação sobre a própria prática é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática, e portanto, de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p. 3).

Assim o professor que investigador deverá partir de problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, e também as suas aulas, a escola ou o currículo. Posto isso, é fundamental que atento aos comentários e comportamentos das crianças. Castro (2010) refere Cortesão e Stoer (1997):

O trabalho do professor não deve limitar-se à transmissão de conhecimento científico, devendo também ser uma atividade de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica. Quer isto dizer que a produção de conhecimento poderá acontecer no exercício da ação pedagógica (p. 3).

Numa primeira fase de estágio optou-se pela observação ao grupo de crianças e posteriormente passou-se a um período de intervenção onde foram colocadas em prática as atividades propostas no plano de ação. Com estas atividades pretendeu-se analisar e investigar o seu impacto no grupo de crianças.

Ao longo deste processo investigativo eram realizadas narrativas supervisivas dialogadas sobre a prática pedagógica, desenvolvidas pela investigadora estagiária. Estas poderiam ou não ser modificadas mediante o que era dito pela educadora cooperante (EC) e pela supervisora institucional de estágio.

Segundo Ponte (2002), é fundamental que o educador investigue a sua própria prática e aponte quatro razões fundamentais para o fazer: (i) para se assumirem como protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento aos professores como grupo profissional; (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos (p. 3).

De acordo com Silva et al (2016) “a intencionalidade educativa do educador decorre do processo de observar, planear, agir e avaliar que serão desenvolvidos pelos docentes com o objetivo de adequar a sua prática às necessidades do grupo de crianças” (p.13).

Para Ponte (2002) “a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afetivo” (p. 11). Requer trabalho de

espírito assumindo um papel de compromisso e empenho. Porquanto o educador deve empenhar-se e entregar-se desde o início à sua investigação para obter resultados positivos.

Ao longo do período de observação foram utilizadas diferentes técnicas para recolher dados sobre as atividades a implementar. Numa primeira fase foram analisados o Projeto Curricular de Escola e do grupo. Posteriormente a investigadora estagiária passou à observação ao grupo de crianças e a conversas informais com a educadora cooperante e, por fim, deu-se início à implementação das atividades propostas no plano de ação.

2. Plano de investigação – esquema/teia

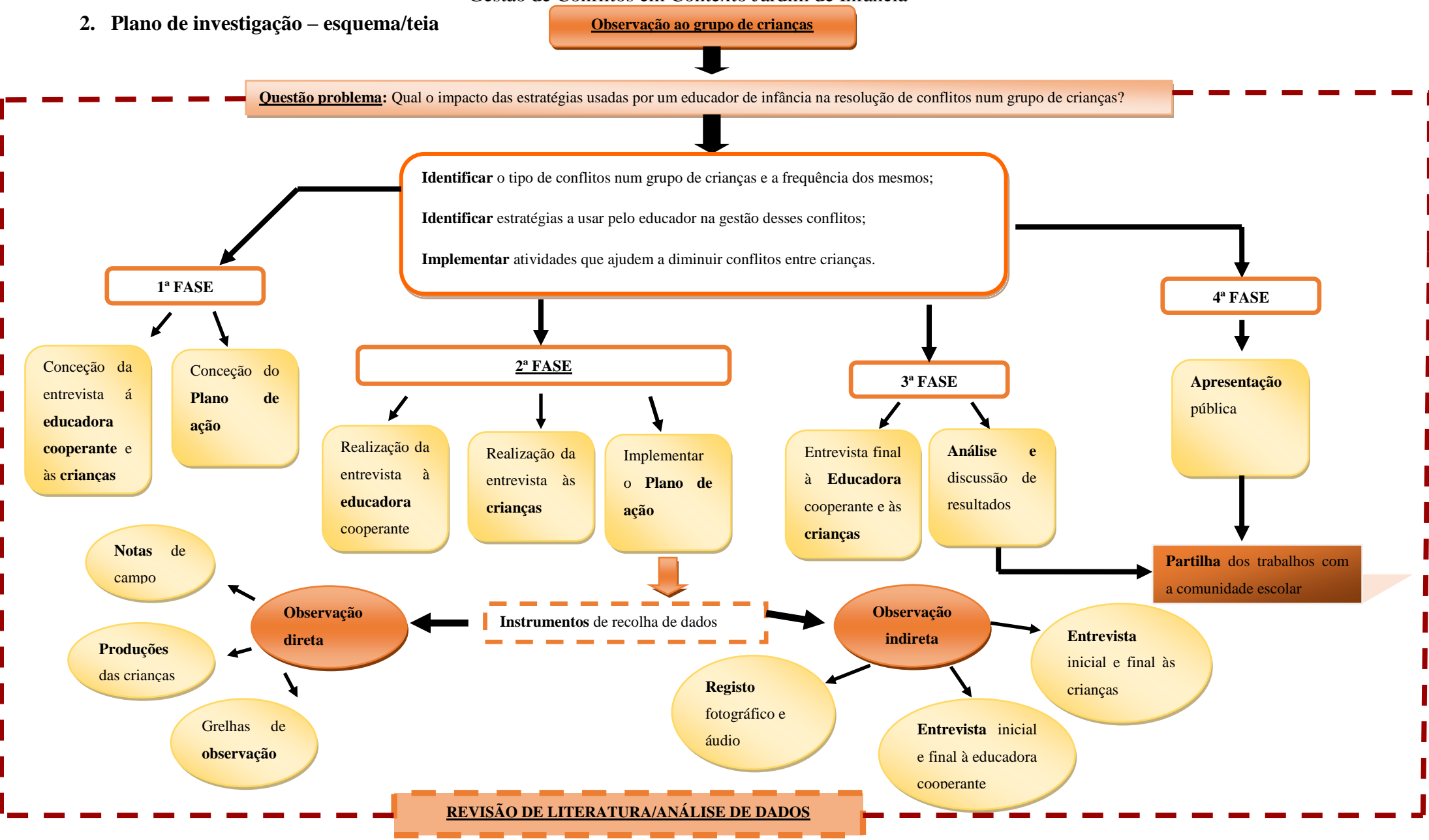


Figura 1 Plano de Investigação

## **2.1. Descrição do plano/teia investigação**

A escolha deste tema surgiu ao observar que a existência de conflitos entre as crianças emergia com muita facilidade. Percebeu-se, também, que a educadora apresentava certas dificuldades em lidar com esta problemática relacionada com a Área de Formação Pessoal e Social, pois esta tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo e com os outros, e também, onde desenvolvem atitudes e valores indispensáveis ao longo da sua vida.

Como afirma Mukhina, (1995) “Para julgar a si mesmo, as crianças precisam primeiro aprender a julgar os outros. Mas isso leva tempo para aprender” (p.207). Deste modo as crianças necessitam de estabelecer relações e interagir com os outros. Só assim é capaz de aprender a respeitar o outro e compreender o que é certo ou errado.

Já Silva et al (2016) atestam:

É nos contextos sociais em que vive, nas relações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer e os direitos e deveres para consigo e com os outros (p. 33).

Constatou-se que alguns dos encarregados de educação mostravam alguma preocupação com estes comportamentos dos filhos e, também eles, apresentavam alguma dificuldade em gerir esta situação.

Todas as atividades correspondentes à investigação foram implementadas ao longo do estágio realizando entre setembro de 2020 e março de 2021. Essas atividades foram também, devidamente calendarizadas.

Apesar de serem crianças bastante sociáveis e conversadoras, a ideia que tenho é de que estas têm alguma dificuldade em lidar com a frustração, daí ser inevitável que entrem em confrontos.

Silva et al (2016) são da opinião que “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (p. 33). Desta forma se o educador demonstrar os mesmos valores e comportamentos às crianças, estão a contribuir para que estas reconheçam a importância desses mesmos valores. Assim sendo, houve a necessidade

de procurar atividades e estratégias que ajudassem a minimizar os conflitos de forma a ajudar as crianças a avançar face ao aparecimento de problemas.

Desta forma foi elaborado um plano de ação com propostas de atividades que ajudassem as crianças a lidar com as frustrações e as emoções.

### **2.1.1. Questões e objetivos da investigação**

Desta forma o problema de investigação centrou-se na procura de estratégias e métodos que ajudassem a melhorar a relação entre o grupo de crianças. Com a intenção de dar resposta a este problema coloca-se, então, a seguinte questão de investigação: “Qual o impacto das estratégias usadas por um educador de infância na resolução de conflitos num grupo de crianças?”

Para dar resposta á questão de investigação, traçaram-se os seguintes objetivos:

- Identificar o tipo de conflitos num grupo de crianças e a frequência dos mesmos;
- Identificar estratégias a usar pelo educador na gestão desses conflitos;
- Implementar atividades que ajudem a diminuir estes conflitos entre as crianças.

A partir de atividades planeadas, pretendeu-se desenvolver aprendizagens no grupo de crianças, abordando sempre com as mesmas o problema em questão.

### **2.1.2. Caracterização do contexto institucional.**

O estabelecimento de ensino onde foi desenvolvido o estágio é uma instituição do setor privado localizada no concelho de Loures. A instituição está localizada numa área constituída maioritariamente por vivendas. A freguesia é, hoje, uma freguesia com uma população jovem. Num raio de poucos quilómetros têm recursos educativos, culturais, desportivos, monumentos e etc.

Iniciou a sua atividade em 1982. Estava instalado numa pequena vivenda que oferecia pouco espaço para as atividades e daí, a procura por algo melhor. Hoje o Externato está instalado num edificio próprio e iniciou aí o seu funcionamento em 1987. É um edificio de três pisos rodeado por um pequeno terreno onde podemos encontrar um recreio com diversão para os mais pequenos.

A instituição é constituída por três pisos sendo que no primeiro piso existem salas do ensino básico, nomeadamente 2º ano, de 3ºano, de 4º ano do ensino básico, e ainda, e uma sala para as crianças de outras escolas que vêm realizar o apoio ao estudo. Uma das salas possui casa de banho própria.

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

O piso intermédio é constituído pela secretaria e por um gabinete de apoio psicológico.

O segundo piso é composto por duas salas de Pré-Escolar, uma de três e quatro anos e outra de cinco anos de idade. Possui ainda uma sala para o 1º ano do Ensino Básico. Todas as salas possuem casa de banho própria. Existe ainda uma sala onde se realizam as atividades extracurriculares e uma sala de dormir. No total a instituição tem um total de 62 crianças desde a valência do Pré-Escolar até ao Ensino Básico. Assim, o quadro 1 apresenta a distribuição de crianças por sala.

*Quadro 1 - Distribuição das Crianças por Sala*

<b>SALAS</b>	<b>NÚMERO DE CRIANÇAS</b>
Pré-Escolar (três anos)	Oito Crianças
Pré-Escolar (quatro/cinco anos)	Oito Crianças
1º Ano de Escolaridade	Nove Crianças
2º Ano de Escolaridade	Treze Crianças
3º Ano de Escolaridade	Doze Crianças
4º Ano de Escolaridade	Doze Crianças

No que diz respeito à valência de Jardim de Infância, onde é desenvolvida a prática da investigadora, existem duas salas. Uma para as crianças com três anos de idade e outra para crianças com quatro e cinco anos de idade. Ambas têm oito crianças. O horário de funcionamento da instituição é das 7h às 20 h de segunda a sexta-feira.

A equipa pedagógica da instituição é constituída por diferentes profissionais que ajudam no processo de ensino das crianças. Deste modo os recursos humanos da instituição serão apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Recursos Humanos da Instituição

		Recursos Humanos
<b>PESSOAL DOCENTE</b>	Diretora Pedagógica	Uma
	Gerente	Uma
	Educadoras de Infância	Duas
	Professoras do 1º Ciclo	Quatro
	Professora de Inglês	Uma
	Professora de Educação Física	Uma
	Psicóloga	Uma
<b>PESSOAL NÃO DOCENTE</b>	Auxiliar de Educação	Uma
	Técnicas de limpeza	Duas
	Cozinheira	Uma
	Ajudante de cozinha	Uma

Como nos mostra o quadro 2 no contexto Pré-Escolar existem duas educadoras de infância e uma auxiliar de educação. Tendo a instituição grupos de crianças bastante pequenos, a auxiliar dá apoio apenas ao grupo de três anos pois são crianças mais pequenas e dependentes dos adultos.

Ao longo da semana existem atividades extracurriculares tais como: natação, Zumba Kids, meditação infantil, expressões artísticas. Nestas atividades apenas participam crianças em que os pais estão dispostos a pagar pela atividade. Já o Inglês e a Ginástica fazem parte das atividades letivas e, são para todas as crianças da instituição quadro 3.

Quadro 3 - Horário das Atividades na Instituição

ATIVIDADES CURRICULARES	HORÁRIO
Inglês	Sexta-feira – 15h30/16h30
Educação Física	Quinta-feira – 10h30/11h30
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	HORÁRIO
Zumba Kids	Quarta-feira – 17h00/19h00
Meditação Infantil	Segunda-feira – 17h00/18h00
Natação	Terça-feira – 12h00/13h30
Expressões Artísticas	Sexta-feira – 17h00/18h00

Assim, como já foi referido, uma vez por semana, uma professora de inglês e uma professora de ginástica lecionam as atividades ao grupo de crianças. Em relação ao Inglês e

à ginástica estas fazem parte do Projeto curricular de Escola, e são lecionadas em período letivo e são comuns a todas as crianças da instituição. O zumba Kids, meditação infantil, natação e expressões artísticas são lecionadas em período não letivo e apenas para as crianças inscritas.

De acordo com o projeto Educativo de Escola, neste estabelecimento educativo tem-se como prioridade manter a qualidade de ensino em que todos tenham a oportunidade de progredir. É neste contexto que a escola se mobiliza para responder às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das competências de todos os alunos da instituição.

De acordo com Silva et al (2016):

O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também formação dos adultos que nele trabalham. Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes, tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. (p.23).

Mediante isso podemos afirmar que uma boa organização do ambiente educativo será determinante no trabalho que o educador desenvolve com o seu grupo de crianças. É importante referir ainda que cada estabelecimento educativo apresenta características próprias. Hohmann e Weikart (1997) consideram importante que:

Cada instituição deve caracterizar-se por possuir uma dimensão que permita que as crianças possam brincar como desejam (...) Definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças (p. 165).

### **2.1.3. Caracterização da organização de sala/ambiente educativo**

É em contexto Pré-Escolar que o processo de socialização se contextualiza, e por isso, é importante que o espaço onde as crianças vão estar inseridas disponha de vários materiais e que haja interação entre crianças e adultos.

Para Silva et al (2016) “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 24).

Desta forma é fundamental que o educador planeie essa organização e perceba como a mesma vai contribuir para a educação das crianças. Essa organização é efetuada em três dimensões importantes: a dimensão organizacional (que diz respeito à forma como estão organizados o espaço e os materiais); a dimensão temporal (que se refere à organização do

tempo e às rotinas das crianças) e, por fim, a dimensão relacional (que se refere às relações estabelecidas no estabelecimento de ensino).

### 2.1.3.1. Dimensão organizacional

Silva et al afirmam (2016) “pretende-se que o ambiente educativo seja organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É importante transformar a sala num ambiente de conforto onde seja agradável trabalhar” (p.24).

A figura 2, que seguidamente se apresenta, mostra a planta da sala de atividades e a organização dos espaços da mesma.

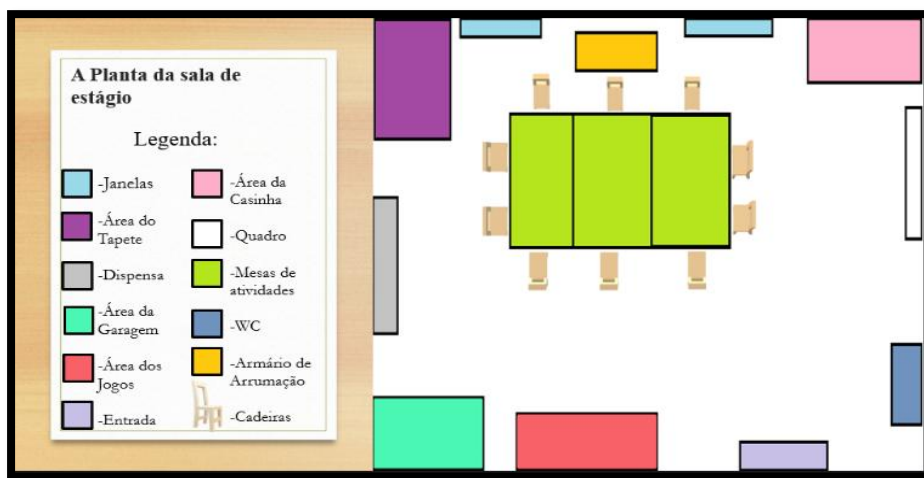


Figura 2- Planta da sala de atividades

Como se verifica na planta da sala de atividades, esta contempla quatro áreas de atividades.

A área da garagem destina-se a brincadeiras com os carros legos e animais. Aqui as crianças experimentam diversas brincadeiras, entre elas, as construções. Aqui as crianças exploram também, brincadeiras com os legos (Figura 3).



Figura 3- Área da garagem

Hohmann e Weikart (1997) consideram que:

Apoiar as escolhas, planos e decisões das crianças exige um meio envolvente que seja convidativo e que ofereça uma boa variedade de escolhas e oportunidades para brincadeira Auto iniciada. Um meio rico em opções inclui áreas de interesse que encorajem as crianças a planear que ajudem a planear as brincadeiras são importantes ao desenvolvimento (p.578).

A área do tapete remete para atividades de comunicação e reunião em grande grupo. A educadora utiliza este espaço todas as manhãs para o acolhimento e é aqui que o grupo planifica o dia e as atividades a realizar. Ainda no tapete, as crianças marcam as presenças e diversos diálogos entre si. (Figura 4).



*Figura 4- Área do Tapete*

Na área da casinha as crianças têm ao seu dispor a cozinha com uma mesa de apoio onde podem brincar com as bonecas e têm também, diversos brinquedos sob a forma de comida. Aqui as crianças gostam de brincar ao faz-de-conta, representar situações e dramatizar (figura 5).



*Figura 5- Área da casinha*

A área da biblioteca apresenta funções e possibilidades de as crianças explorarem os livros disponíveis.

Mais que um espaço destinado à leitura, é o sítio ideal para estimular a imaginação da criança e, onde lhes é dada a liberdade de manusear os livros e fazer as suas escolhas.

Nesta área as crianças exploram os livros quer em grupo, quer de forma individual (por norma não mais de quatro crianças de cada vez) (figura 6).



*Figura 6- Área da biblioteca*

Na área dos jogos existem também vários jogos ao seu dispor que estas podem usar e manusear livremente. Existe, também, diversos jogos matemáticos criados pelas crianças na sala de atividades.

O uso destes jogos permite às crianças a compreensão das primeiras noções matemáticas (figura 7).



*Figura 7- Área dos jogos*

Kammi, citando Piaget (1946) afirma: “o jogo é a construção do conhecimento pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório”( p. 27).

O mesmo autor refere ainda que:

Se a criança não agisse sobre os objetos, não haveria objeto para a criança. Se não houvesse objeto, o tempo e o espaço não poderiam ser estruturados, a noção de casualidade não apareceria e não haveria nem representação lógica, nem física nem história (p. 27).

As mesas de trabalho encontram-se no centro da sala e destinam-se a atividades maioritariamente de expressão. Aqui as crianças trabalham em grande grupo (Figura 8).



*Figura 8- Mesa de atividades*

Hohmann e Weikart (1997) citam Golomb (1992) ao referir que “os adultos que apoiam estas experiências encorajam as crianças a experimentar com materiais de arte e a brincar ao faz- de-conta para criar os seus próprios símbolos e textos narrativos.” (p. 480).

A sala tem duas grandes janelas que fornecem bastante iluminação. Esta está decorada com as produções das crianças.

### **2.1.3.2. Dimensão temporal**

No que concerne à dimensão temporal as rotinas no jardim-de-infância são determinantes para o desenvolvimento das crianças. Segundo Zabalza (1998) a Rotina é a “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169).

Lino (1998) considera a rotina como “organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (p.112) As rotinas vão permitir que as crianças sejam capazes de perceber o que vai acontecer e terem controlo sobre as coisas, e para isso é importante que lhe sejam proporcionadas oportunidades de interação quer a nível de espaço, quer a nível do tempo.

Silva et al (2016) defendem que:

O tempo educativo tem uma distribuição flexível. Embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p. 27).

É no período da manhã que estas realizam a maior parte das atividades com o grupo de crianças. Antes do almoço, normalmente, reúnem-se no tapete e conversam sobre o que ocorreu; o que correu bem e o que correu menos bem, fazendo assim a avaliação com as crianças.

Por volta das 11h:30m as crianças realizam a sua higiene e vão para o refeitório onde almoçam. Este é um momento agradável pois estão todos reunidos à mesa. Quase todos recusam ajuda na refeição. Assim que terminam, as crianças dirigem-se para o recreio onde brincam com as crianças das outras salas. Por volta das 13:30m as crianças voltam à sala onde retomam as atividades livres ou orientadas até às 16 h, momento em que vão lanchar.

Silva et al (2016), consideram importante a dimensão temporal para as crianças e para o educador. Para as autoras:

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, importa que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades em diferentes situações e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (p. 27).

Desta forma, é de grande importância que a organização do tempo não seja feita apenas pelo educador. As crianças devem de estar envolvidas nessa gestão e todos os momentos e rotinas devem fazer sentido para as mesmas.

As crianças do estabelecimento de ensino interagem perfeitamente com os adultos que os rodeiam e também com as outras crianças.

A partir das 17 h é a hora da saída. As crianças reúnem-se todas, ou no parque ou numa sala até os pais chegarem.

Relativamente ao dia-a-dia das crianças este passa por vários momentos devidamente planeados pela educadora cooperante. Esta rotina irá permitir ao adulto gerir da melhor forma o seu tempo, e às crianças irá ajudar a compreendê-lo melhor. Estes momentos diários vão ajudar as crianças a antecipar determinados acontecimentos. (Quadro 4).

Quadro 4-Rotina diária das crianças da instituição

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	7:00h-09:30h Chegada ao Externato / Acolhimento				
	09:30h-10:00h Reunião da Manhã no Tapete				
	10h:00-11:20h Atividades Livres e/ou Orientadas				
	11:20h-11:30h Higiene – Preparação para o almoço				
A)	11:30h-13:30h Almoço – Brincadeira no Parque Exterior				
B)	13:30h-15:00h Sesta e/ou Atividades Livres				
	15:00h-16:00h Atividades Orientadas nas áreas das salas				
	16:00h-17:00h Arrumação da sala de aula / Higiene / Lanche				
	A partir das 17:00h Saída do Externato				

### 2.1.3.3. Dimensão relacional

De acordo com Silva et al (2016):

A relação que o educador estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação, facilita as relações entre crianças do grupo e a cooperação entre elas. A ação do educador permite que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos (p. 28).

Estas crianças interagem perfeitamente com os adultos que os rodeiam e também com outras crianças. As crianças mais novas apresentam uma tendência em brincar com crianças da mesma faixa etária. Todas as crianças são encorajadas pela educadora a estabelecerem uma relação de amizade entre si.

A relação que a educadora estabelece com as crianças é baseada na confiança e no respeito por todos. Esta ouve todas as crianças, permite que todos falem e Expresssem as suas opiniões. Na sala de atividades atribui-lhe determinadas responsabilidades para que as crianças se sintam importantes.

Os pais são participantes ativos no processo educacional dos filhos. Participam várias vezes em atividades propostas pela educadora. Estão presentes em diversas situações em ambiente escolar.

De acordo com Silva et al (2016):

A relação que o educador estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades (p. 28)

Assim, existem momentos planeados pela educadora cooperante, onde a família participa de forma ativa, tais como, as reuniões semestrais desenvolvidas pela mesma. É nestes momentos que lhes é dado a conhecer as necessidades de cada criança, ouvir as suas opiniões e sugestões e, também, incentivar a sua participação.

Silva et al (2016), reforçam a ideia que “os pais e o estabelecimento de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28).

É também muito importante que o estabelecimento de ensino promova participação da família na escola e nas atividades em sala. Estes eventos acontecem em momentos especiais como: dia da mãe, do pai, festa de final de ano e, também, em atividades promovidas pela educadora. Para que seja mais fácil a comunicação entre escola/família, cada criança possui uma caderneta individual onde pais e escola comunicam entre si.

#### **21.4. Caracterizar o grupo de crianças**

O grupo é composto por oito crianças todas do sexo masculino, sendo três de cinco anos de idade e cinco crianças com quatro anos de idade. De forma a preservar o seu anonimato, foram apenas atribuídas as iniciais do seu nome. O quadro 5 sintetiza a idade e o género das crianças.

*Quadro 5-Nome, idade e género das crianças*

<b>Nomes (iniciais)</b>	<b>Idades</b>	<b>Género</b>
<b>G.C</b>	Quatro anos	Masculino
<b>M.D</b>	Quatro anos	Masculino
<b>T.L</b>	Quatro anos	Masculino
<b>V.B</b>	Quatro anos	Masculino
<b>T.S</b>	Quatro anos	Masculino
<b>S.M</b>	Cinco anos	Masculino
<b>M.F</b>	Cinco anos	Masculino
<b>V.S</b>	Cinco anos	Masculino

No que concerne ao tempo de frequência no estabelecimento de ensino cinco destas crianças frequentam desde os três anos de idade, e as outras três iniciaram este ano letivo. São todas elas de nacionalidade portuguesa. A nível familiar são, no geral, de classe média e média alta.

No geral é um grupo bastante independente do adulto. A maioria não necessita de ajuda para realizar tarefas básicas como comer ou ir à casa de banho.

De acordo com o que a investigadora pode observar, relativamente à linguagem é um grupo bastante comunicativo e com muita necessidade de conversar. Todos os dias têm novidades a partilhar com os adultos que os rodeiam. A sua principal dificuldade identificada é a nível da concentração e, em consequência, a existência de conflitos gerados entre si. As crianças revelam alguma dificuldade em manter-se concentrados e, frequentemente, mostram comportamentos agressivos, verbais e físicos, para com os colegas. Uma das crianças de quatro anos, que ingressou este ano no grupo, é bastante tímida e reservada, o que se tem revelado uma dificuldade na comunicação e interação com os colegas.

Há ainda outra criança que revela comportamentos desajustados tais como, não medir a força nas brincadeiras, isolar-se do grupo nas brincadeiras e ter uma dificuldade em olhar para o adulto. Neste momento já foi avaliado pela psicóloga da instituição e encontra-se à espera de uma consulta de desenvolvimento.

De um modo geral o grupo coopera com a educadora e realiza as atividades propostas. São crianças que gostam imenso de brincar pelas diferentes áreas da sala. Rosado (2014) citando Menéres (2002):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da construção da identidade e a conquista da autonomia. Brincar é tão importante para as crianças da creche como trabalhar é para o adulto. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, o brincar proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto (p. 8).

### **2.1.4.1. Participantes no estudo**

Tomás (2007), citando Lansdow (2005) afirma que a participação das crianças na investigação “trata-se de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na

sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos” (p.49).

Assim, foram selecionadas para o estudo três crianças de cinco anos e duas de quatro anos de idade. Esta escolha baseou-se na diferença de idades entre as crianças para que fosse possível à investigadora compreender as aprendizagens adquiridas nas diferentes faixas etárias. Tomás (2007) considera, ainda, “a criança como um sujeito de direitos e encará-la dessa forma implica considerar a própria ação humana” (p. 51)

Participar significa tomar decisões e exige negociação entre adultos e crianças. Esta participação é contestada por alguns autores pois é fundamental promover e garantir os direitos de participação das crianças. Como refere Castro (2007) “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e na manifestação singular do seu ser” (p. 51) Por este motivo as crianças devem participar, mas não podem nem devem preocupar-se com responsabilidades inapropriadas. A sua infância deve ser protegida. Deste estudo também faz parte a educadora cooperante

A EC tem 40 anos e, relativamente à sua formação inicial, é licenciada em Educação de Infância e já conta com 12 anos de atividade profissional. Ingressou na instituição onde o estágio foi realizado há cerca de sete anos. (Transcrição da entrevista inicial à educadora cooperante-Apêndice G).

Apesar do plano de ação se realizar com as oito crianças da sala de atividades, a recolha e análise de dados apenas irá incidir em cinco crianças escolhidas pela investigadora estagiária como participantes do estudo em curso. A escolha destas crianças deveu-se à observação feita ao grupo e perceber sem motivo aparente entram em confronto uns com os outros. De referir também, que toda a informação recolhida pela investigadora estagiária foi realizada pela mesma durante o período de observação ao grupo de crianças.

Para preservar o anonimato destas crianças foram-lhes atribuídas letras em substituição dos seus nomes verdadeiros.

## **TS**

Nascido a 22 de Junho de 2016, é uma criança do sexo masculino com quatro anos de idade e tem um irmão mais velho. É uma criança bastante expressiva, alegre e divertida. Dá-se bem com o restante grupo e é bastante responsável. Devido à sua personalidade é bastante requisitado para brincar por parte dos colegas. Apresenta uma grande tendência por brincadeiras na área da casinha e do faz de conta.

**MF**

Nascido a 16 de Setembro de 2015, é uma criança do sexo masculino com cinco anos de idade. Vive apenas com a mãe. É uma criança bastante tímida e reservada e é necessário muito esforço para manter diálogo com ela. Tem as suas preferências em relação aos colegas com quem quer brincar. Não se recusa a entrar nas brincadeiras, mas se lhe derem oportunidade para escolher, prefere brincadeiras com jogos de mesa.

**VS**

Nascido a 27 de Maio de 2015, é uma criança de sexo masculino com cinco anos de idade. Em contexto sala de atividades é autónomo e responsável. Apresenta um bom diálogo com os colegas e adultos. Dá-se bem com o grupo mas apresenta uma certa facilidade em criar conflitos com os colegas. Apresenta uma certa tendência por brincadeiras na área da garagem.

**SM**

Nascido a 20 de Março de 2015, é uma criança do sexo masculino e com um irmão de três anos a frequentar a mesma instituição. É uma criança bastante autónoma e responsável. É muito requisitada para brincar por parte dos colegas. Apresenta uma grande preferência pelo cantinho da arte.

**TL**

Nascido a 29 de Novembro de 2016, é uma criança do sexo masculino com quatro anos de idade. Entrou no final do ano anterior na instituição e tem uma irmã bebé. Apresenta um bom diálogo com os colegas e adultos. É uma criança autónoma e responsável. Não demonstra preferências e gosta de brincar com todos os colegas.

**2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados.**

Ponte (2002) refere que “a recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação (...)” (p. 13). Assim, numa primeira fase, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de dados, sendo que a primeira foi a observação.

Segundo Silva et al (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem, e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). Esta técnica foi usada ao longo de todo o período de estágio da investigadora estagiária.

Foram usadas, também, as narrativas supervisivas dialogadas a par do registo fotográfico/áudio como forma de auxílio às narrativas. Foram realizadas entrevistas iniciais e finais à educadora cooperante e aos participantes do estudo com o intuito de perceber as conceções da educadora sobre a temática em questão e as relações de amizade das crianças. A investigadora estagiária utilizou, também, as notas de campo realizadas ao longo da observação, as produções escritas das crianças e as grelhas de observação.

### **2.2.1. Observação direta: observação participante**

A observação consiste numa técnica de recolha de dados direta. Para Silva et al (2016) “para observar, registar e documentar o que a criança sabe ou compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer e quais os seus interesses, é indispensável que o educador utilize estratégias diversificadas” (p. 15)

Por isso observar não consiste apenas em ver, o investigador tem que se envolver no grupo para melhor compreender o que quer estudar. Máximo-Esteves (2008), considera que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Deste modo utilizou-se a observação participante de forma a envolver o investigador na vida ativa no grupo a ser estudado.

Silva et al (2016), referem ainda que “compreender a criança no seu contexto implica que o educador selecione diferentes formas e meios de observação e registo que lhe permitam *ver a criança sobre vários ângulos* no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (p.16). Assim considera-se a observação direta e os diálogos mantidos com as crianças muito importantes para melhor compreender o seu comportamento.

Miranda (s. d.) cita Luke e André (1986) ao afirmar que “a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados utilizando os sentidos de forma a obter de determinados aspetos da realidade.” (p.40). Deste modo é importante que observação esteja estruturada de forma a observar e registar e interpretar da melhor forma possível os dados recolhidos.

Lima, Almeida e Lima (1999) referem Hauguet (1995) e afirmam que “a observação participante é a técnica de captação de dados que é utilizada nas ciências sociais, pois não necessita de qualquer instrumento específico que direcione a investigação” (p.132).

Esta observação foi efetuada ao longo de todo o período de intervenção por parte da investigadora estagiária, com o intuito de observar o grupo de crianças e o seu comportamento, dando-lhe a possibilidade de pensar em atividades que fossem ao encontro

dos interesses das crianças. A observação participante permitiu à investigadora analisar os comportamentos das crianças na realização das atividades, identificar as dificuldades que pudessem sentir e os conhecimentos que as mesmas adquiriram sobre a temática em questão. Só assim foi possível à investigadora responder aos objetivos da investigação.

### **2.2.2. Registo Fotográfico/áudio**

O registo fotográfico/áudio foi bastante importante e uma ferramenta que deu auxílio às notas de campo e às narrativas. Os diálogos mais importantes realizados com o grupo de crianças foram gravados para serem analisados ao pormenor.

Bogdan e Biklen (1994), consideram que “as fotografias podem ser tiradas em qualquer altura que seja conveniente, dando oportunidade à condução cuidada da observação” (p. 140). Referem ainda que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p. 183).

Considera-se, portanto, este registo bastante pertinente para a investigação, pois permite observar pormenores importantes no comportamento das crianças que eventualmente possam ter passados despercebidos.

Este registo foi realizado ao longo de toda a prática onde se registaram os momentos mais importantes das crianças. Importa ainda referir que todos estes registos foram realizados com a autorização dos Encarregados de Educação.

### **2.2.3. Produções das crianças**

As produções das crianças são um método de recolha de dados que consiste nas produções gráficas das crianças, nomeadamente os desenhos que estes fazem e, os mesmos, são utilizados como uma forma de expressar.

Magalhães (2019), cita Máximo-Esteves (2008) e aponta que “a análise de artefactos produzidos pelas crianças indispensável, quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 56).

Assim, as produções das crianças consideram-se importantes como um método de recolha de dados, pois permitem interpretar e analisar as conceções que as mesmas têm sobre a realidade.

#### **2.2.4. Narrativas Supervisivas dialogadas**

Segundo Magalhães (2019), citando Gomez (1997), “após cada aula o professor pode e deve refletir sobre o que realizou, observou e no seu significado que atribuiu aos acontecimentos ocorridos em contexto” (p. 57). As narrativas são um instrumento fundamental para promover a reflexão do educador sobre aquilo que fez e o que poderia ter feito melhor.

Já para Bogdan e Biklen (1994), citados por Magalhães (2019), consideram “que o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos” (p. 57). Quer isto dizer que o educador deve ser capaz de se questionar relativamente às suas práticas, analisar e refletir sobre os resultados obtidos.

#### **2.2.5. Entrevista**

Para dar seguimento ao estudo uma entrevista inicial à educadora cooperante e às crianças. Este método é bastante importante pois vai ajudar a fazer o cruzamento de dados obtidos.

Flick, Jovechlovich e Bauer (2002) citados por Simões e Sapeta (2018) afirmam que:

Uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano é a entrevista, pois é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, do símbolo e do signo através dos quais os autores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade (p. 45).

Ribeiro (2008) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (p. 141).

Já Bogdan e Biklen (1994) referem-se à entrevista “como um método para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 39).

A entrevista é uma técnica mais importante para a recolha de dados que consiste numa conversa entre o entrevistador e o entrevistado. O entrevistador pretende saber como pensa e age o entrevistado em determinadas situações.

Segundo Morgan (2010), citado por Magalhães (2019) refere-se à entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas embora por vezes possa envolver mais pessoas” (p. 56).

Desta forma pode-se dizer que existem três tipos de entrevistas: as estruturadas (que se refere a um tipo de entrevista previamente preparada); a não estruturada (onde não existe um guião específico baseando-se no uso de perguntas abertas) e a entrevista semi estruturada (onde o entrevistador apenas usa o guião para se poder orientar).

Assim sendo, a investigadora estagiária concebeu uma entrevista semiestruturada a realizar à educadora cooperante em que a partir dos dados recolhidos pretendeu compreender como surgem os conflitos no grupo de crianças, com que frequência surgem e, também, compreender melhor a intervenção da educadora na resolução dos mesmos.

Deste modo, a partir de um guião elaborado composto por cinco categorias com diversas questões, pretendeu-se compreender melhor a opinião e postura da educadora cooperante em relação à problemática existente (Apêndice F).

Para Bogdan e Biklen (1994) “este método de recolha de dados, como a entrevista, em investigação qualitativa, constituiu uma estratégia que pode ser utilizada em articulação com a observação, a análise de documentos da sala, entre outras técnicas” (p. 131).

No que diz respeito à realização das entrevistas, pretendeu-se recolher dados sobre as ideias das crianças face a situações de conflito e, também, ouvir a opinião da educadora cooperante relativamente à problemática. Optou-se por uma entrevista inicial e final à educadora cooperante, que se encontram transcritas no apêndice G e U respetivamente. No que diz respeito às entrevistas realizadas às crianças realizou-se também uma inicial (apêndice D) e uma final (apêndice R). As mesmas foram gravadas com a autorização dos entrevistados, e finalmente feita a sua análise de conteúdo (Apêndice E, H, S e V).

### **2.2.6. Notas de campo**

As notas de campo são uma ferramenta bastante importante a utilizar na investigação uma vez que, servem para registar as conversas das crianças e são um registo detalhado daquilo que a investigadora observou. Deste modo, pretendeu-se observar o grupo de crianças de forma a investigar os seus comportamentos para resolver a problemática em questão.

Alves (s.d), cita Yinger, Clark e Angulo (1988), ao descrever o diário reflexivo “como uma espécie de pensamento em voz alta, escrito num papel e deve-se com ele procurar obter

informação escrita sobre aquilo que os professores pensam durante o processo de qualquer tipo de atividade” (p.224).

Bogdan e Biklen (1992), citados por Alves afirmam “que por tais motivos, os diários que registam as primeiras experiências de ensino, os problemas com os estudantes e outros assuntos, constituem achados muito importantes para os investigadores educacionais” (p. 225).

No decorrer das atividades realizadas, a investigadora registou tudo o que considerou importante, sendo as notas de campo evidências fundamentais para a presente investigação.

### **2.2.7. Grelhas de observação**

As grelhas de observação constituem um instrumento da recolha de dados referente à observação direta. Tuckman (2005) define este instrumento como “dispositivos usados pelo observador para fazer juízos de valor atribuído à atividade observado ou comportamentos” (p. 288).

Para Sanches (2003) as grelhas são um instrumento que permitem “registar a frequência com que ocorrem os comportamentos e observar a sua progressão. O seu preenchimento é feito em simultâneo com o discurso de ação pelo que nem sempre se torna fácil a sua utilização” (p. 119). No que concerne à prática pedagógica da investigadora estagiária, teve-se a oportunidade de usar esta ferramenta com o grupo de crianças. As mesmas foram preparadas pela investigadora, e postas em prática na realização das atividades da investigação, com o intuito de registar as aprendizagens adquiridas pelas crianças. (Apêndice B).

2.3. Plano de ação no contexto educativo, no âmbito da problemática selecionada.

23.1. Apresentação da teia/esquema do plano de ação.

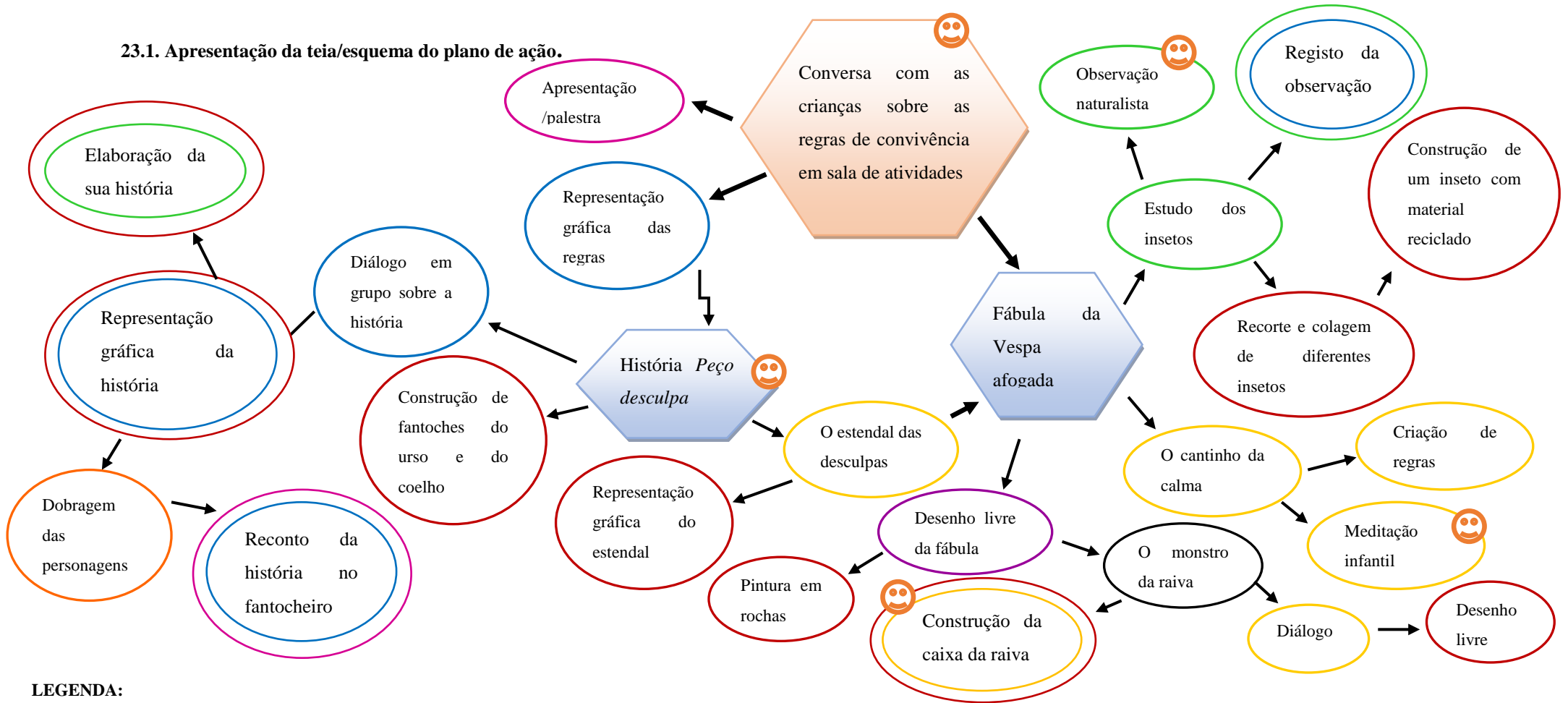


Figura 9- Plano de Ação

### 2.3.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica

O tema da investigação insere-se na área de Formação Pessoal e Social (convivência social e democrática). De acordo com Silva et al (2016) esta área:

É considerada uma área transversal, porque embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância. Tal deve-se ao facto de esta ter a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem a base de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consistente e solidária (p. 33).

Assim, em setembro de 2020 deu-se início a PES III, que terminou em janeiro de 2021. Durante todo o período de estágio a aluna teve sempre em conta os interesses e necessidades das crianças. Numa primeira fase de observação a investigadora estagiária optou pela observação do grupo de crianças e a interagir com ele, de forma a conhecer as suas rotinas e as características de cada uma das crianças e, também, como se relacionavam enquanto grupo.

Deste modo, os objetivos traçados para a investigação em curso foram os seguintes: (i) identificar o tipo de conflitos num grupo de crianças e a frequência dos mesmos; (ii) identificar estratégias a usar pelo educador na gestão desses conflitos; (iii) implementar atividades que ajudem a diminuir os conflitos entre crianças.

Traçados os objetivos, foi construída uma planificação em teia (plano de ação) (figura 9) para que fosse possível à investigadora estagiária organizar a sua prática de modo a proporcionar às crianças atividades que englobassem as diferentes áreas de conteúdo.

Todas as atividades propostas foram postas em prática com a ajuda da educadora cooperante e a intenção foi sempre ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Depois de cada intervenção, foram realizadas reflexões escritas por parte da investigadora estagiária, sobre as atividades implementadas, onde foram incluídos registos fotográficos, áudios e notas de campo. Só assim foi possível identificar as dificuldades das crianças e procurar estratégias para as poder ajudar.

O trabalho investigativo desenvolvido em PES III teve como base diálogos com as crianças sobre comportamentos corretos ou incorretos a ter na sala de atividades e, partindo desses diálogos, foram-se propondo atividades.

“A intencionalidade do educador que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita nas suas conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p. 13). Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al, 2016, p. 13). Assim sendo, a aluna apresentou o plano de ação à educadora cooperante e às crianças. O mesmo continha atividades selecionadas pela investigadora de forma a dar resposta à questão de investigação.

De salientar também que foram realizadas outro tipo de atividades que foram surgindo no dia-a-dia, quer parte da investigadora estagiária, quer por parte da educadora cooperante. Importa ainda referir que a investigadora procurou conceber sempre atividades que envolvessem as crianças nas diferentes áreas de conteúdo.

### 2.3.3. Calendarização do plano de ação.

Para a realização do estudo foi realizado um cronograma onde estão contempladas todas as atividades do plano de ação (Figura 9). Deste modo foram realizadas atividades no contexto de Prática de Ensino Supervisionada que foram implementadas relacionadas com a temática em questão anteriormente definida. Assim, de janeiro a março foi desenvolvido todo o plano de ação com o grupo de crianças (quadro 6).

*Quadro 6- Calendarização das atividades do plano de ação*

Atividades	janeiro	fevereiro	março
Construção e apresentação das regras da sala de atividades	<b>X</b>		
História: “desculpa” (Exploração da história)	<b>X</b>		
Fábula “a vespa afogada” (Exploração da fábula)	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Construção da caixa da calma e da raiva		<b>X</b>	
Estudo dos insetos (Observação naturalista)			<b>X</b>

# CAPÍTULO IV

## **1. Apresentação e discussão dos resultados**

Neste ponto serão discutidos os resultados obtidos ao longo de toda a investigação realizada pela investigadora estagiária. Estes serão realizados tendo em conta a observação ao grupo de crianças, as suas produções, notas de campo e transcrição de registos áudio feitos às crianças.

Todas as propostas de atividades desenvolvidas em PES III foram planificadas de forma a envolver as crianças em atividades positivas e com a intenção de melhorar e, pelo menos tentar minimizar situações de conflito entre eles.

Como forma de responder à questão de investigação, a investigadora estagiária procurou estar sempre de acordo com a EC, de forma a não quebrar as rotinas das crianças. Pretendeu-se também mostrar que para além das atividades propostas no plano de ação (figura 9) a aluna desenvolveu outras atividades com grupo de crianças.

Importa ainda referir, que todas as crianças participaram na realização das atividades e nenhuma foi excluída das atividades da investigação. No que concerne à realização das entrevistas, foram realizadas duas à educadora cooperante e duas às crianças: uma no início da investigação, com o propósito de compreender as conceções da educadora e das crianças face aos conflitos, e uma no final da investigação, com o intuito de compreender e identificar as mudanças observadas no grupo de crianças relativamente aos conflitos.

### **1.1.Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas**

#### **1.1.1. Atividade: “Construção e apresentação das regras da sala de atividades”**

- **Planificação da atividade** (apêndice I).
- **Duração:** 3 dias
- **Estratégias/atividades:**
  - Diálogo com o grupo de crianças sobre as regras da sala;
  - Trabalho coletivo sobre as regras: desenhar comportamentos corretos e comportamentos incorretos a ter na sala de atividades;
  - Apresentação das regras: as crianças irão apresentar as regras da sala às outras crianças da instituição.

➤ **Objetivos/Aprendizagens a promover:**

- Discutir a importância das regras da sala de atividades para que sejam conhecidas por todos;
- Consciencializar as crianças para a importância do cumprimento de regras;
- Mostrar que existem consequências para o não cumprimento das mesmas;
- Identificar e nomear comportamentos: corretos e incorretos;
- Realizar graficamente as regras da sala;
- Transmitir às outras crianças conhecimentos adquiridos.

No dia cinco de janeiro, durante uma brincadeira livre nas áreas da sala, gerou-se uma situação de confronto entre a criança T. e a criança S. Ambas discutiam e choravam porque queriam brincar com o mesmo dinossauro.

Tal como afirmam Hohmann e Weikart (1997) “para acompanhar com eficácia as crianças nas suas tentativas de resolução de conflitos e disputas sociais, é importante que os adultos se lembrem das características das crianças e de como elas pensam” (p. 615).

Assim sendo a investigadora estagiária aproveitou esta situação de conflito entre as duas crianças para estabelecer diálogo com as mesmas e ouvir as suas vozes sobre comportamentos a adotar na sala de atividades. Por isso reuniu-se o grupo no tapete e estabeleceu-se um diálogo de forma a abordar quais os comportamentos corretos e incorretos a adotar na sala de atividades (figura 10).



*Figura 10-Diálogo com as crianças*

A investigadora começou por colocar questões às crianças tais como: “ Vocês acham que se portam bem na vossa sala? Ou então “Acham que se estão a portar bem sempre a tirar os brinquedos uns aos outros e a discutir”?

Mediante estas questões colocadas ao grupo, a investigadora conseguiu ouvir aquilo que as crianças pensavam sobre os seus comportamentos (transcrição do registo áudio no apêndice O).

“Pois, Carla às devemos ser amigos e às vezes não somos.” (SM)

“E devemos ser bons e não fazer parvoíces.” (TL)

“E também devemos partilhar e não dar beliscões e não fazemos isso.” (TS)

“Sim também atiramos brinquedos ao ar e isso não se faz.” (MF)

“Mas às vezes somos amigos não somos Carla?” (VS)

Nota de campo do dia 05 de janeiro de 2021

Ao observar e ouvir com mais atenção o registo áudio das crianças, a investigadora estagiária conseguiu perceber que, as crianças estavam atentas ao diálogo e na teoria identificavam corretamente os comportamentos que estavam a ter. Para Portugal (1998):

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida (...) deve ser alguém estimulante, com capacidade de empatia e responsabilidade promovendo a linguagem da criança (p. 198).

Assim quando questionadas pela investigadora, se os comportamentos inadequados que estavam a ter na sala eram os mais corretos, as crianças foram unânimes em afirmar que não. Toda esta situação foi importante para a investigadora, pois foi-lhe possível abordar com as mesmas as regras da sala de atividades (Transcrição do registo áudio-Apêndice O).

(...) Acho importante falar das regras da nossa sala. Por isso vamos falar do que podemos ou não fazer. Pode ser?” (Investigadora estagiária)

“Devemos ser amigos e brincar uns com os outros sem bater.” (TS)

“Não podemos dar socos e bater.” (MF)

“E não podemos riscar as cadeiras.” (TL)

“E correr na sala...”. (VS)

“E dar socos e bater.” (MF)

“Não podemos riscar os trabalhos dos amigos (...)” (SM)

(...) “Muito bem, estão a ir bem. E agora o que é que podemos fazer na sala?”  
(Investigadora estagiária)

“Partilhar os brinquedos.” (SM)

“Portarmo-nos bem...” (VS)

“Vamos conversar com os amigos quando nos chateamos.” (TS)

“Se alguém fizer maldades falo com a C.” (TL)

Notas de campo, 05 de janeiro de 2021

No dia seis de Janeiro, após o diálogo com o grupo, a investigadora voltou a relembrar com as crianças sobre o que tinham falado anteriormente e solicitou a que estas se dividissem em dois grupos para realizar as regras da sala de atividades. Assim enquanto um grupo trabalhava na mesa de atividades, o outro brincava nas áreas da sala. Foi tido sempre em atenção os comportamentos das crianças na brincadeira

Enquanto a investigadora falava com as crianças e as preparava para a realização da atividade a educadora cooperante foi preparando os cartões e materiais para que as crianças desenhassem as regras da sala (figura 11).



Figura 11- Realização da atividade- Desenhar as regras da sala

No decorrer da atividade a investigadora estagiária percebeu que as crianças estavam bastante interessadas na realização da proposta e que elas próprias estabeleceram diálogo entre si sobre as regras.

Tendo em conta que é um grupo pequeno, de apenas oito crianças, foi possível ouvir as suas vozes e perceber que as crianças assimilaram bem toda a informação que tinham ouvido no diálogo de grupo sobre as regras. O registo gráfico serviu para consolidar conhecimentos e para que as crianças pudessem refletir sobre aquilo que já sabiam.

“Olha V. vou desenhar eu a partilhar os brinquedos.” (SM)

“E eu não dou pontapés (...) não vou.” (VS)

“Muito bem...Acham que isso é o correto?” (Investigadora estagiária)

Sim Carla. Eu não estrago os trabalhos dos amigos.” (TL)

“Pois...e correr na sala é muito feio.” (VS)

Notas de campo, 06 de janeiro de 2021

Apesar desta iniciativa por parte das crianças, a verdade é que nem todas se expressaram da mesma forma. A investigadora estagiária percebeu que a criança M. se mantinha bastante calada, apesar de estar a realizar a atividade. Aproveitou-se esse facto para falar diretamente com a criança e compreender melhor a sua opinião.

“Então M. não queres dizer nada?” (Investigadora Estagiária)

“Sim Carla, eu sei que não posso fazer “parvoíces”...mas... às vezes o V. irrita-me e eu fico zangado.” (MF)

“Então falas com o V. e pedes para não fazer...que dizes?” (Investigadora Estagiária)

“Pois...eu vou pedir...por favor.” (MF)

Notas de campo, 06 de janeiro de 2021

Houve, portanto, a necessidade de a investigadora dar voz a esta criança e ouvir a sua opinião e aquilo que pensava sobre o assunto. A criança MF sabia que era importante pedir desculpa, mas também soube explicar à investigadora que às vezes pedia mas os colegas continuavam a irritá-lo.

“Mas às vezes eu peço e o V. não para.” (MF)

“Se isso voltar a acontecer, pedes ajuda ao adulto para te ajudar, pode ser.”  
(Investigadora Estagiária)

Nota de campo, 06 de janeiro de 2021

Ao longo da realização da atividade de construção das regras, percebeu-se que as crianças estavam atentas e entusiasmadas. (Figura 12).



Figura 12-Descrição das regras feitas pelas crianças

A criança TS, por exemplo, teria que sair mais cedo pois tinha uma consulta e a própria recusou-se a sair antes de terminar. A investigadora estagiária viu-se obrigada a interferir, falar com a criança, e explicar-lhe que podia concluir quando voltasse do médico. No decorrer da atividade a investigadora estagiária apercebeu-se de determinados comportamentos por parte das crianças que até então não os tinham, tais como as crianças dizerem:

“Carla já acabei... posso ir brincar?” (SM)

“Sim, eu vou brincar com os amigos (...) eu prometo que não grito... e vou ser amigo” (TL)

Notas de campo, 06 de janeiro de 2021

O último momento da atividade tinha como objetivo realizar com as crianças uma apresentação/palestra da sua sala de atividades. A investigadora estagiária propôs, então, às

crianças que estas expusessem as suas ideias e os seus trabalhos perante crianças do 1º ciclo do ensino básico. Para isso, e no tapete, explicou ao grupo os procedimentos seguintes.

“Então agora, vamos à sala dos “*crescidos*” explicar-lhes as nossas regras, pode ser?”

(Investigadora Estagiária)

“Sim, eu quero (...)” (V)

“E vamos mostrar-lhe como nos portamos bem...” (SM)

“Carla achas que eles vão gostar do meu desenho?” (TS)

Nota de campo, 07 de janeiro de 2021

Para este momento, organizou-se o grupo de crianças, e em fila dirigiram-se à sala do 3º ano (*fig. 13*).



*Figura 13*-Crianças em direção à sala do 3º ano

As crianças apresentavam-se bastante entusiasmadas com o facto de irem falar com as crianças mais velhas.

“T. achas que eles vão aprender a portar-se bem?” (SM)

“Sim...a M. porta-se mal no parque...e agora vai portar-se bem.” (TL)

“Vai ser divertido...” (TS)

Notas de campo, 07 de janeiro de 2021

Já na sala do 3º ano, a aluna posicionou as crianças para que ficassem de frente com os restantes alunos (Figura 14).



Figura 14-Apresentação das crianças

Apesar de entusiasmadas, a Investigadora estagiária reparou que as crianças ficaram bastante tímidas, sendo necessária a intervenção da professora J. que os incentivou a falar. Uma a uma foram apresentando as regras que tinham desenhado às crianças do 3º ano. Por fim a professora J. disse às crianças que estes se tinham portado muito bem e que agora o mais importante era cumprir e que estes iriam ser capazes. Por fim, pediu-se às crianças mais velhas para que se expressassem e comentassem a prestação dos amigos. Estas crianças, deram a sua opinião e disseram às crianças que se tinham portado muito bem. Esta situação foi bastante positiva para o grupo de crianças, uma vez que os deixou bastante entusiasmados.

➤ **Análise e avaliação da atividade**

Quadro 7- grelha de observação da 1ª atividade

		Participantes				
		MF	SM	TS	VS	TL
Diálogo, realização e apresentação das regras da sala.	Indicadores					
	Participa por iniciativa própria no diálogo estabelecido.	●	●	●	●	●
	Identifica comportamentos corretos.	●	●	●	●	●
	Identifica comportamentos incorretos	●	●	●	●	●
	Espera pela sua vez para falar	●	●	●	●	●
	Cumprir as regras na realização da atividade.	●	●	●	●	●
	Manifesta conhecimentos adquiridos através do desenho	●	●	●	●	●
Transmite com clareza conhecimentos adquiridos	●	●	●	●	●	

Legenda: ● -Adquiriu ● - Com ajuda ● - Não adquiriu

Relativamente aos indicadores na grelha mencionados, a investigadora estagiária procurou adaptá-los aos objetivos da atividade, como um meio para melhor compreender o que as crianças conseguiram adquirir e para ser mais fácil fazer a avaliação da mesma. Deste modo a cor verde significa que a criança adquiriu os objetivos propostos, a cor amarela significa que foi necessária a intervenção da investigadora estagiária e a cor vermelha a criança não foi capaz de atingir os objetivos propostos.

Ao longo de toda a atividade foi possível constatar que, no geral, o grupo esteve atento em todos os momentos. Nunca se recusaram a participar nas atividades mostrando-se sempre bastante entusiasmados. Segundo Post e Hohmann (2004) “as interações das crianças com os adultos proporcionam o combustível emocional que estes precisam no seu mundo social e físico” (p. 12). Assim sendo, considera-se fundamental o papel do educador e na observação que este faz do grupo de crianças.

Durante todos os momentos da atividade tentou-se sempre cumprir os objetivos propostos na planificação (Apêndice I). O grupo mostrou-se sempre empenhado, concentrado e entusiasmado, principalmente no momento em que se dirigiram ao 3º ano verbalizando frases entusiasmadas, tais como:

TL.- Carla, só vamos á sala do 3º ano?

TS.- Pois, podíamos ir à sala da professora O.

VS.- Vá lá, vamos á outra sala.

MF.- Sim, eu já não tenho vergonha...

SM.- Sim, e eu também não tenho...

Notas de campo 07 de janeiro de 2021

Foi possível constatar que as crianças foram capazes de adquirir novos conhecimentos, apesar de lhes ser ainda difícil colocá-los em prática nos momentos de brincadeira. Mas também se observou, que em muitas situações, antes de se resolverem pela negativa, já pediam ajuda ao adulto. Como evidência salienta-se os diálogos que mantinham entre si onde referiam sem dificuldade que determinados comportamentos que tinham não eram corretos. Num dos momentos de brincadeira a criança SM disse ao amigo: *“para de me tirar os brinquedos...por favor. Assim eu vou dizer à Carla”*

Ainda em relação à construção das regras da sala, as crianças mostraram gosto pela atividade e consolidaram conhecimentos. Como evidência destaca-se o desenho do SM e do TL (Figura 15).



Figura 15-Regras das crianças

No entanto, em relação à criança TS e TL, foi necessária a intervenção da investigadora estagiária, uma vez que estes apenas queriam falar eles e não deixavam os colegas expressar-se.

Já com as crianças MF e VS, foi necessário a investigadora estagiária incentivá-los a conversar. São crianças reservadas e com alguma dificuldade em expressar-se. Tendo esta dificuldade, tornou-se difícil para a investigadora compreender, também, se estes identificavam comportamentos corretos ou incorretos. Ainda em relação à criança MF, no momento em que apresentava as regras da sala às outras crianças, este ficou bastante envergonhado tendo sido necessária a intervenção da investigadora e da professora titular de turma para que se exprimisse oralmente.

### 1.1.2. Atividade: “O pedido de desculpa”

- **Planificação da atividade** (apêndice J).
- **Duração:** 4 dias
- **Estratégias/atividades:**
  - Visualização da história “desculpa” de Robert Landa;
  - Dramatização da história no fantocheiro por parte das crianças;
  - Diálogo e construção gráfica das desculpas por parte das crianças.
- **Objetivos/Aprendizagens a promover:**
  - Mostrar às crianças a importância dos valores como a amizade;
  - Representar partes de uma história;
  - Estimular a concentração das crianças;

- Envolver as crianças em situação de jogo dramático;
- Desenvolver a capacidade criativa das crianças reinventar histórias;
- Transmitir às crianças a importância de pedir desculpas;
- Incentivar as crianças a adotar comportamentos positivos perante os outros.

Esta atividade teve início no dia 11 de janeiro de 2021 e teve o intuito de dar seguimento à investigação. Por isso a Investigadora estagiária propôs como atividade a visualização da história “desculpa” de Norbert Landa.

Esta atividade iniciou-se logo no período da manhã com as crianças a visualizar a história que tinha como o objetivo transmitir às crianças o valor da amizade e da importância de pedirmos desculpa aos outros quando assim o acharmos necessário.

Se na sessão anterior aproveitou-se uma situação de conflito entre duas crianças para estabelecer o diálogo, neste momento recorreu-se ao quadro interativo para apresentar a história. Deste modo levou-se as crianças para uma sala com um quadro interativo onde se pode apresentar a história de forma lúdica (figura 16).



*Figura 16-Visualização da história*

O facto de a investigadora estagiária ter usado o quadro interativo motivou bastante as crianças. Estavam atentas e bastante concentradas.

De certa forma tentou-se introduzir uma história divertida para que depois fosse possível abordar com o grupo um tema que era importante falar e explorar. Terminada a história, a investigadora encaminhou as crianças para a sala onde dialogou com as crianças de forma a tentar perceber se estes tinham percebido o significado da mesma (Transcrição do registo áudio- Apêndice P). Já no tapete as crianças foram expressando o que tinham compreendido da história.

“Agora vamos lá perceber se estiveram atentos. De que é que falava a história, sabem dizer?” (Investigadora Estagiária)

“Sim eu sei, fala do ursinho que se zangou com o coelho.” (SM)

“Pois foi, eles queriam os dois, uma coisa brilhante.” (VS)

“Muito bem meninos estiveram atentos.” (Investigadora Estagiária)

“E depois eles puxaram muito o objeto Carla e zangaram-se.” (VS)

“Eles eram muito amigos e deixaram de ser e zangaram-se...” (TS)

“Pois, os amigos às vezes chateiam-se, a minha mãe diz isso...” (TL)

“É verdade.” (Investigadora Estagiária)

“Eles queriam os dois o espelho e zangaram-se muito.” (MF)

“E depois estavam tristes e foram pedir desculpa.” (MF)

Notas de campo, 12 de janeiro de 2021

Para dar seguimento à proposta de atividades, planeou-se com as crianças a dramatização da história. Num primeiro momento desse planeamento as crianças iriam escolher uma das personagens para construir.

Ainda no tapete, cada uma das crianças manifestou a sua preferência pela personagem a trabalhar. Depois de terem feito as suas escolhas a investigadora estagiária explicou ao grupo de crianças que iam usar o rolo do papel higiénico e tinta para realizar os fantoches do urso e do coelho. Enquanto as crianças ocupavam os seus lugares à mesa, a educadora cooperante ia preparando os materiais para que as crianças pudessem dar início à atividade.

Para este momento da atividade estendeu-se um plástico na mesa para que as crianças pudessem manusear as tintas à vontade e chegou-se também à conclusão que seria mais fácil dividir as crianças em dois grupos. (figura 17).



*Figura 17-Realização da atividade*

No período da tarde e, na reunião do tapete, foi explicado às crianças que eles, dois a dois, teriam que contar a história do urso e do coelho à investigadora, à educadora e aos restantes colegas.

Este tipo de atividades são extremamente importantes na medida em que permite que as crianças desenvolvam a sua criatividade e capacidade de representação. (fig. 18).



*Figura 18-Dramatização da história*

Neste sentido, dois a dois, foram contando a história aos colegas.

“Era uma vez um urso e um coelho.” (TL)

“Que se zangaram por um objeto brilhante.” (SM)

“E depois ficaram tristes... e zangados...” (TL)

“E pediram desculpa e foram amigos outra vez...” (SM)

Notas de campo, 13 de janeiro de 2021

Foi muito interessante ver a capacidade expressiva das crianças. Algumas crianças foram bastante autónomas na dramatização da história, enquanto outras necessitaram de maior apoio do adulto. Quando chegou a vez da criança MF, a investigadora percebeu que se mantinha muito reservado. Inicialmente questionou a criança se esta queria participar. A mesma respondeu que sim, apenas sentia vergonha dos colegas. Nesse sentido, investigadora estagiária sentiu necessidade de entrar no fantocheiro com a criança MF e contar a história com ele para que este conseguisse exprimir-se.

Para a investigadora estes momentos com as crianças foram bastante importantes, pois conseguiu perceber que as crianças entenderam perfeitamente os valores que a história lhes transmitia e também a importância de manter uma boa relação com os seus pares. Percebeu-se, de certa forma, que, com ajuda do adulto, irão conseguir pôr em prática aquilo que tão bem entendem na teoria.

Ballenato (2008) reforça a ideia de que:

Para poder ensinar as crianças a resolver os problemas, os adultos devem ser os primeiros a aprender a fazê-lo (...) devemos ensinar às crianças estratégias que lhe permitam fazer frente às situações, confrontos ou conflitos que surjam ao longo da vida.” (p. 142).

Num último momento aproveitou-se o conteúdo da história “desculpa” e no tapete a investigadora estagiária estabeleceu diálogo com o grupo de forma a perceber se as crianças gostariam de pedir desculpa a alguém e também o porquê.

“Porque é que vocês acham que é importante pedir desculpa?” (Investigadora Estagiária)

“Para não sermos maus...” (TS)

“Pois...senão pedirmos desculpa os “amigos” não voltam a ser nossos amigos.” (SM)

“E tu V. não queres dizer nada?” (Investigadora Estagiária)

“Sim...Eu vou ser sempre amigo.” (VS)

“É verdade. Temos que ser amigos de todos os meninos.” (TL)

Nota de campo 14 Janeiro

Depois do diálogo, e partindo sempre da importância de pedir desculpas, as crianças pensaram em alguém a quem quisessem pedir desculpa e, também, o porquê.

A partir deste pedido obteve-se respostas, tais como:

“Sim, ao SM. Porque não brinco sempre com ele...” (TL).

“Eu quero pedir ao GC. Porque também não brinco com ele.” (VS)

“E eu ao V. porque lhe bati sem querer.” (TS)

“E então, ninguém pede desculpa a mim.” (TL)

“Nós só pedimos desculpa se tivermos feito algo de mal... Se ninguém te fez mal não tem que te pedir desculpa.” (Investigadora Estagiária)

“Pois e eu quero pedir desculpa ao T. porque risquei o trabalho dele.” (MF)

Notas de campo, 14 de janeiro de 2021

A partir daqui foi proposto ao grupo que elaborasse o estendal das desculpas para expor na sala de atividades. Cada uma das crianças representou graficamente um pedido de desculpas para alguém (Figura 19).

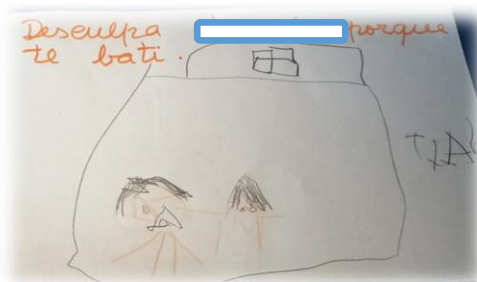


Figura 19-Pedido de desculpa da criança TS

Assim, terminados os trabalhos das crianças, estes foram expostos no estendal que estes têm na sala de atividades (Figura 20).



Figura 20-Exposição dos trabalhos das crianças

➤ **Análise e avaliação da atividade**

Quadro 8- Grelha de observação da 2ª atividade

		Participantes				
		MF	SM	TS	VS	TL
O pedido de desculpa.	Indicadores					
	Presta atenção ao conto da história	●	●	●	●	●
	Expressa oralmente o significado da história	●	●	●	●	●
	Compreende a importância de valores como a amizade	●	●	●	●	●
	Mostra interesse na construção e realização dos fantoches	●	●	●	●	●
	Dramatiza sem dificuldade a história	●	●	●	●	●
	Trabalha em equipa com os colegas	●	●	●	●	●
	Representa graficamente pedidos de desculpa	●	●	●	●	●
	Identifica os amigos a quem deve pedir desculpas	●	●	●	●	●
Participa de forma ativa em todos os momentos da atividade	●	●	●	●	●	

**Legenda:** ● - Adquiriu      ● - Com ajuda      ● - Não adquiriu

Relativamente aos indicadores na grelha mencionados, a investigadora estagiária procurou adaptá-los aos objetivos da atividade, como um meio para melhor compreender e registar o que as crianças conseguiram adquirir e para ser mais fácil fazer a avaliação da mesma. Deste modo a cor verde significa que a criança adquiriu os objetivos propostos, a cor amarela significa que foi necessária a intervenção da investigadora estagiária e a cor vermelha a criança não foi capaz de atingir os objetivos propostos.

Foi muito importante para a investigadora estagiária observar entusiasmo e concentração das crianças durante todos os momentos da realização da atividade e, também, destes em participar respondendo às questões colocadas pela investigadora estagiária. Nunca se recusaram a participar nas atividades mostrando-se sempre bastante entusiasmados. Importa ainda referir que, tal como na sessão anterior, durante todos os momentos da atividade tentou-se sempre cumprir os objetivos propostos na planificação (Apêndice J). O grupo mostrou-se sempre empenhado, concentrado e entusiasmado. Para Vinha (2000):

Para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si próprio, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relaciona considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente. (p.19).

Foi possível constatar que as crianças foram capazes de compreender que é muito importante pedir desculpa quando for necessário, tal como se pode observar nas conversas das crianças:

“Pois...senão pedirmos desculpa os “amigos” não voltam a ser nossos amigos”. (SM)

“E tu V. não queres dizer nada?” (Investigadora Estagiária)

“Sim...Eu vou ser sempre amigo”. (VS)

“É verdade. Temos que ser amigos de todos os meninos”. (TL)

Notas de campo, 14 de janeiro de 2021

Relativamente aos pedidos de desculpa por parte das crianças foi possível constatar que as crianças compreenderam perfeitamente que deviam pedir desculpa a alguém e também identificaram corretamente os motivos. Como evidência destaca-se o desenho da criança VS (Figura 21).



Figura 21-Pedido de desculpa da criança VS

Como dito anteriormente, de um modo geral, o grupo de crianças mostrou sempre bastante interesse na realização da atividade. De referir que, tal como na sessão anterior, apenas MF e VS mostraram alguma dificuldade em expressar-se oralmente. São crianças tímidas e reservadas e daí a necessidade da aluna intervir. Relativamente à dramatização da história no fantocheiro, quase todas as crianças foram capazes de o fazer. Apenas a Criança VS necessitou de apoio da investigadora estagiária para começar a falar e a criança MF não foi capaz de o fazer.

Foi necessária a intervenção do adulto que viu necessidade de entrar no fantocheiro e contar a história com as crianças. Só assim a criança conseguiu expressar-se e, ainda assim, com alguma dificuldade.

### 1.1.3. Atividade: “Início das sessões de meditação”

➤ **Planificação da atividade** (apêndice L).

- **Duração:** Todas as manhãs
- **Estratégias/atividades:**
  - Conto da fábula da vespa afogada às crianças;
  - Diálogo com as crianças sobre a história;
  - Trabalho coletivo com o grupo na realização das “regras” do canto da sala;
  - Sessão de meditação infantil com o grupo de crianças a realizar todas as manhãs.
- **Objetivos/Aprendizagens a promover:**
  - Desenvolver a comunicação e a linguagem oral através do diálogo;
  - Despertar o interesse das crianças pela leitura de histórias;
  - Transmitir às crianças a formação de valores;
  - Desenvolver o processo de escrita pela representação de ações da fábula;
  - Consciencializar as crianças para a importância do cumprimento das regras;
  - Identificar a funcionalidade do canto da calma;
  - Nomear as regras e comportamentos a ter no cantinho.
  - Realizar graficamente regras a adotar;
  - Aumentar a capacidade de concentração na atividade a ser desempenhada;
  - Promover momentos de relaxamento e tranquilidade.

No dia 18 de janeiro a investigadora estagiária abordou com o grupo formas de gerir a emoção da raiva. Assim começou por reunir o com as crianças no tapete e contou-se a fábula da “vespa afogada” de Aquiles Nazoa. Esta fábula conta a história de uma vespa que tinha raiva de tudo e de todos. Como não sabia gerir esse sentimento, acabou por se dar mal e morrer afogada num copo de água. Terminado o conto da fábula, estabeleceu-se um diálogo com o grupo de forma a perceber o que entenderam sobre a fábula e as suas ideias sobre o tema. (Transcrição do registo áudio no apêndice Q)

“A fábula fala de quê, sabem?” (Investigadora Estagiária)

“De uma vespa...”(SM)

“Sim, de uma vespa que estava muito chateada...” (TS)

“Vocês sabem o que é a raiva?” (Investigadora Estagiária)

“Sim, é quando estamos zangados...” (TS)

“É uma coisa que ninguém gosta...” (VS)

“E quando estamos zangados e fazemos maldades...” (MF)

“Pois, a vespa estava zangada e morreu afogada.” (TL)

Notas de campo, 18 de janeiro

Terminado o diálogo a investigadora pediu ao grupo de crianças que fizessem o registo gráfico da fábula. Tinha como intuito perceber as competências que as crianças adquiriram a partir do conto da fábula (figura 22).



Figura 22-Registo da fábula "a vespa afogada"

Ao longo do registo as crianças iam conversando entre si sobre o que estavam a fazer, diálogo esse que a investigadora estagiária considerou importante, visto que as crianças falavam entre si sem serem questionadas.

“Olha a minha vespa está zangada e morreu no copo.” (SM)

“Eu estou a desenhar a casa da vespa.” (MF)

“E eu a desenhar uma vespa muito zangada...” (TS)

Notas de campo, 18 de janeiro de 2021

Era pretendido que as crianças desenhassem o que tinham compreendido da fábula para que fosse possível à investigadora estagiária perceber até que ponto as crianças adquiriram os conhecimentos que esta pretendia.

Num momento seguinte as crianças e a investigadora deram início à construção de um cantinho da calma na sala de atividades. Inicialmente seria um lugar apenas para as crianças usarem quando estivessem zangados, mas a verdade é que o grupo aderiu tão bem que a investigadora estagiária teve necessidade de voltar a falar com as crianças e explicá-lhes que sempre que sentissem vontade e necessidade de usar o cantinho que o poderiam fazer.

Começou-se por construir as “regras” do cantinho e para isso, enquanto a aluna falava com o grupo, a educadora cooperante preparava os materiais. Para esta atividade estendeu-se o papel de cenário no chão onde, em grupo, as crianças puderam desenhar comportamentos a adotar quando se sentissem zangados (figura 23).



Figura 23-Realização do trabalho de grupo

Partindo de uma questão feita pela investigadora estagiária “o que é que vocês fazem quando estão zangados?”, as crianças foram-se expressando.

“(…) Conto até 10.” (SM)

“Eu ouço música...” (MF)

“Eu peço ajuda à C. (educadora cooperante).” (VS)

“A mãe diz que é para eu respirar fundo...” (TS)

“Eu na minha casa bebo água...e às vezes vou para debaixo da mesa...” (TL)

Nota de campo, 20 de janeiro de 2021

Terminada a atividade colocou-se o cartaz na parede e começou se a construir o cantinho da calma. Estendeu-se uma manta no chão da sala e, a partir daqui, as crianças foram-me pedindo:

“Carla, podemos por almofadas?” (TS)

“Sim, e eu posso trazer o meu peluche preferido...” (SM)

“E eu um livro.” (MF)

Notas de campo, 20 de Janeiro de 2021

Perante estes pedidos por parte das crianças, a investigadora estagiária sentiu necessidade de falar com o grupo e explicar-lhes que aquele lugar não seria apenas para pensar quando estivessem zangados, mas para fazerem lá aquilo que mais gostam. As crianças viam aquele espaço como algo bom onde gostavam de passar algum tempo, e não apenas ir lá quando estavam zangados ou tristes. De qualquer modo, passou a ser o lugar onde, todas as manhãs, as crianças faziam meditação.

Na primeira sessão de meditação, a investigadora estagiária posicionou o grupo de crianças em círculo e sentou-se com eles no cantinho da calma. Colocou uma música própria, calma e relaxante para se iniciar a atividade (figura 24).



Figura 24-Sessão de meditação infantil

Fábrica (2019) citando Leal (2015):

Crianças que Meditam (...) tornam-se mais independentes e mais sábias nas suas escolhas. Ouvem a intuição com facilidade e por este motivo estão mais protegidas. (...) A Meditação pode (...) funcionar ainda como uma excelente forma de auto conhecimento.

Saber quais as suas reais capacidades e fazer uso delas, aperfeiçoar o que é mais difícil, não só o torna um Ser mais completo, como constrói a auto estima, a criatividade e o magnetismo (p. 24).

Por isso mesmo e com o intuito de tornar as crianças mais calmas e independentes deu-se início a meditação infantil. Terminada a sessão, a investigadora estagiária colocou algumas questões às crianças.

“Então menino, como é que vocês se sentiram? O que é que vocês acharam?” (Investigadora estagiária)

“Foi muito bom...” (VS)

“Pois foi... e estava muito silêncio.” (TS)

“Eu senti-me bem.” (SM)

“E deixou-me calmo...” (TL)

“Eu gostei desta música...” (MF)

Notas de campo, 21 de janeiro de 2021

### Análise e avaliação da atividade

Quadro 9-Grelha de observação da 3ª atividade

		Participantes				
		MF	SM	TS	VS	TL
Meditação infantil	Presta atenção ao conto da fábula	●	●	●	●	●
	Expressa oralmente o significado da Fábula	●	●	●	●	●
	Expressa graficamente partes da história	●	●	●	●	●
	Compreende e transmite a formação de sentimentos	●	●	●	●	●
	Identifica a funcionalidade do canto da calma	●	●	●	●	●
	Trabalha em equipa com os colegas	●	●	●	●	●
	Nomeia regras positivas a adotar no canto da calma	●	●	●	●	●
	Está concentrado nas sessões de meditação	●	●	●	●	●
	Participa de forma ativa ao longo da atividade	●	●	●	●	●

Legenda: ● - Adquiriu    ● - Com ajuda    ● - Não adquiriu

Relativamente aos indicadores na grelha mencionados, a investigadora estagiária procurou adaptá-los aos objetivos da atividade, como um meio para melhor compreender e registar o que as crianças conseguiram adquirir e para ser mais fácil fazer a avaliação da mesma. Deste modo a cor verde significa que a criança adquiriu os objetivos propostos, a cor amarela significa que foi necessária a intervenção da investigadora estagiária e a cor vermelha a criança não foi capaz de atingir os objetivos propostos

Foi muito importante para a observar entusiasmo e concentração das crianças durante todos os momentos da realização da atividade e, também, destes em participar respondendo às questões colocadas. Importa ainda referir que, tal como na sessão anterior, durante todos os momentos da atividade tentou-se sempre cumprir os objetivos propostos na planificação (Apêndice L). O grupo mostrou-se sempre empenhado, concentrado e entusiasmado.

Importa também referir que apesar da atividade ter sido realizada com sucesso e as crianças mostrarem prazer no que estavam a realizar, algumas crianças mostraram alguma dificuldade em expressar-se oralmente e aquilo que sentem e pensam.

As crianças SM, TS e TL são crianças que participam de forma ativa e prazerosa em todos os momentos da atividade. Em relação às crianças MF e VS, sendo estas bastante tímidas e reservadas, acabou por ser um obstáculo para a aluna conseguir identificar se as mesmas adquirem as aprendizagens pretendidas. Importa ainda referir que apesar da sua timidez estas participam nas atividades e entendem o que lhes é transmitido. Apenas é necessário a intervenção da investigadora estagiária para que se expressem.

De um modo geral o grupo está disposto a aprender coisas novas. Um fator que despertou a atenção da investigadora foi o fato das crianças trabalharem e funcionarem de uma forma muito positiva em grupo (Figura 25).



Figura 25-Trabalho de grupo

De um modo geral, este momento não gerou qualquer tipo de atrito entre as crianças. As mesmas, dividiram tarefas, partilharam materiais e ajudaram-se uns aos outros.

Para Hohmann e Weikart (1997) “a confiança das crianças nos adultos permite-lhes aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem estes dependem lhe darão o apoio necessário à realização de tarefas” (p. 65). Afirmam ainda que “quando adultos e crianças trabalham em conjunto, estas sentem-se motivadas a seguir em frente com as suas motivações” (p. 75).

Foi bastante importante e motivante para a investigadora verificar que com calma, tempo e, principalmente, estratégias adequadas, é possível minimizar o aparecimento de situações de confronto e conflito entre as crianças. O facto de realizarem atividades que as motivam, onde estão concentradas e empenhadas e, também, os diálogos mantidos com as crianças ajudou de forma significativa a minimizar o aparecimento de situações de conflito.

#### **1.1.4. Atividade: “A caixa da raiva e a caixa da calma”**

- **Planificação da atividade** (apêndice M).
- **Duração:** Cinco dias
- **Estratégias/atividades:**
  - Conto da fábula da vespa afogada pela estagiária na área do acolhimento;
  - Diálogo com o grupo sobre a fábula;
  - Pintura com tinta e pincel da caixa da raiva e da calma;
  - Trabalho colaborativo entre as crianças na construção das caixas;
  - Representações gráficas por parte das crianças de sentimentos quer os deixam zangados.
- **Objetivos/Aprendizagens a promover:**
  - Desenvolver a linguagem oral através do diálogo;
  - Despertar o interesse das crianças pela leitura de histórias;
  - Promover o trabalho colaborativo entre as crianças;
  - Identificar comportamentos negativos;
  - Identificar a função da caixa da raiva e da calma.

No dia 18 de Fevereiro deu-se início à atividade. Esta partiu também do conto da fábula da vespa afogada. Tendo em conta que a instituição esteve encerrada por um período de 15 dias devido ao COVID 19, a investigadora estagiária teve necessidade de voltar a contar a fábula às crianças para que estas se lembrassem do que a mesma falava.

Como sempre, foi importante para a investigadora estagiária ouvir as vozes das crianças e, para tal, estabeleceu-se diálogo com as mesmas. Este diálogo partiu de uma questão orientadora colocada pela investigadora estagiária: “meninos, vocês acham que vale a pena ficarmos zangados com os amigos sem motivo”?

“Não...é muito melhor estar calmo do que zangado.” (SM)

“Viste, SM. A vespa estava zangada e morreu afogada.” (TS)

“Muito bem.” (Investigadora Estagiária)

“Pois é...ter raiva e ficar zangado não é bom...” (VS)

“Então também não é bom zangar com os amigos sem motivo pois não?” (Investigadora Estagiária)

“Não, é muito feio discutirmos...” (MF)

“Sim, quando nos zangarmos podemos ir descansar no canto da calma para ficarmos calmos, não é Carla.” (TL)

Notas de campo, 18 de Fevereiro de 2021

Ainda nesse mesmo dia a investigadora explicou às crianças que no momento seguinte estas teriam que construir, em grupo, a caixa da raiva para ficar na sala de atividades.

A mesma pretendia que as crianças sempre que se sentissem zangadas ou frustradas, fizessem um desenho daquilo que os incomodava para colocarem na caixa. Ao longo do tempo a investigadora estagiária tem vindo a perceber que em grupo as crianças funcionam e trabalham muito melhor e, portanto, decidiu tirar partido dessa situação.

Assim passou a realizar com as crianças atividades que lhes permitissem colaborar umas com as outras e trabalhar em equipa e como tal foi necessário fazer uma pequena alteração. Um grupo iria construir a caixa da raiva e o outro grupo iria construir a caixa da calma.

O momento seguinte da atividade desenvolveu-se no dia 19 de fevereiro, onde se deu início à construção das caixas com o grupo de crianças. Para este momento, como sempre houve diálogo com as crianças na área do tapete, onde a investigadora estagiária lhes explicou o que iriam fazer. Neste diálogo tentou-se de certa forma compreender se as crianças sabiam o que é o trabalho em equipa e para isso colocou-se novamente uma questão orientadora “vocês sabem o que é o trabalho em equipa”?

“Sim eu sei Carla. É trabalhar em conjunto.” (TL)

“Muito bem...” (Investigadora Estagiária)

“É bom trabalharmos juntos e sermos amigos.” (VS)

“Sim, podemos fazer os trabalhos juntos.” (SM)

“E vamos portar-nos bem.” (MF)

Nota de campo, 19 de fevereiro de 2021

Estabelecido o diálogo a investigadora sentou as crianças na mesa de atividades onde se deu início à atividade. Quando lhes foi questionado de que cores gostariam de pintar a caixa da raiva, a criança TL. Respondeu: “*Carla, tem que ser de vermelho, que é a cor da raiva...*” ao qual a criança VS acrescentou “*Pois... e a da calma azul...é como os monstrinhos*”.

Com esta conversa por parte das crianças, a estagiária percebeu que os mesmos já tinham alguns conhecimentos sobre as emoções.

À mesa de atividades começou-se a pintar das caixas e para isso, usaram duas caixas de sapatos e a tinta escolhida pelas crianças, tal como nos mostra a figura 26.



Figura 26-Construção da caixa da calma e da raiva

É importante referir que não foi a investigadora que decidiu os grupos de trabalho, mas sim as crianças na área do tapete.

Situações do dia-a-dia, como a partilha de espaço, de objetos e etc. são importantes para o desenvolvimento das crianças. Partilha de poder gera envolvimento social na ação no

pensamento e no sentimento (...) além da participação, a criança constrói uma textura social com direitos e deveres.

(Formosinho, Katz, Mccclellan & Lino, 2006, p. 63)

Por esse motivo, e depois de escolherem entre si os grupos de trabalho, as crianças realizaram a atividade em conjunto, partilharam materiais e dividiram tarefas. Entre si iam sempre estabelecendo diálogos que foram bastante significativos para a aluna, tais como: “*M. podes ajudar-me a pintar a tampa? Tu já acabas te...(SM). “Pois, a Carla diz que temos que ajudar sempre os amigos...”(MF).*

Terminada a pintura das caixas, em conjunto com a investigadora estagiária, decidiu-se que estas deveriam ser identificadas. Duas das crianças escolheram realizar as etiquetas para colar nas tampas das caixas. De salientar que estas escolhas e decisões foram feitas pelo grupo de crianças sempre com a ajuda da investigadora estagiária, tal como mostra a figura 27.



Figura 27-Registo das crianças MF e TL

No dia 23 de fevereiro e na zona do acolhimento, a aluna conversou com o grupo onde lhes explicou que com as caixas construídas, agora era a altura de fazer uso das mesmas e por isso discutiu-se em grupo a funcionalidade das mesmas.

É importante referir que o diálogo de grupo tem sido fundamental para conseguir ajudar as crianças a avançarem no seu dia-a-dia face ao aparecimento de situações de conflito entre eles. Como tal, as crianças foram questionadas de novo pela investigadora.

“Muito bem meninos, já fizeram a caixa da raiva. O que é que vos deixa muito zangados para podermos esconder na nossa caixa?” (Investigadora Estagiária)

“A minha mana tirou me os brinquedos e isso irritou-me muito.” (TL)

“Isso deixou-te zangado?” (Investigadora Estagiária)

“Sim.” (TL)

“Eu estava a fazer um bolo de brincar e o S. destruiu e eu não gostei.” (SM)

“Eu não gosto que me tirem os brinquedos...” (MF)

“Eu fico muito triste quando o V. me dá socos...” (VS)

Notas de campo, 24 de fevereiro de 2021

Terminado o diálogo, e em grande grupo, as crianças realizaram o desenho daquilo que realmente os deixa bastante chateados e zangados. As evidências estão apresentadas na figura a seguir (Figura 28).



Figura 28-Realização do desenho

Relativamente à caixa da calma, e depois desta concluída, a aluna voltou a conversar com as crianças onde lhes explicou que a caixa iria ficar no cantinho da calma para que a pudessem usar quando assim o entendessem. Foi pedido às crianças que trouxessem da sua casa um objeto de que gostassem muito para colocarem na caixa da calma.

“Eu vou trazer uma bola...” (SM)

“E eu um livro.” (TL)

“Eu vou pedir à mãe para trazer um boneco.” (VS)

“Eu...eu quero plasticina.” (MF)

Nota de campo, 24 de fevereiro de 2021

Aquilo que a investigadora estagiária pretendia era que sempre que as crianças sentissem necessidade, pudessem sentar e explorar todos os objetos de forma livre.

➤ **Análise e avaliação da atividade**

*Quadro 10-Grelha de observação da 4ª atividade*

Indicadores		Participantes				
		MF	SM	TS	VS	TL
<b>Construção da caixa da raiva e da calma</b>	Presta atenção ao conto da história	●	●	—	●	●
	Expressa oralmente o significado da Fábula	●	●	—	●	●
	Fala quando lhe é solicitado	●	●	—	●	●
	Espera pela sua vez para falar	●	●	—	●	●
	Explora com gosto os materiais	●	●	—	●	●
	Colabora no trabalho de grupo com os colegas	●	●	—	●	●
	Nomeia emoções e sentimentos	●	●	—	●	●
	Representa graficamente emoções e sentimentos	●	●	—	●	●
	Participa de forma ativa em todos os momentos da atividade	●	●	—	●	●

**Legenda:** ● Adquiriu      ● Com ajuda      ● Não adquiriu

Foi muito importante para a investigadora estagiária observar entusiasmo e concentração das crianças durante todos os momentos da realização da atividade e, também, destes em participar respondendo às questões colocadas pela aluna. Importa ainda referir que, tal como na sessão anterior, durante todos os momentos da atividade tentou-se sempre cumprir os objetivos propostos na planificação (Apêndice M). O grupo mostrou-se sempre empenhado, concentrado e entusiasmado.

De salientar que foi possível observar que as crianças se mostraram bastante recetivas e atentas em todos os momentos da atividade. Da diversas vezes que a aluna ouvia, de forma discreta, as vozes das crianças, estas tinham por hábito por em prática tudo o que iam ouvindo.

Comentários tais como: “*M ajudas-me a pintar a tampa da caixa? Tu já acabaste... (SM)*” “*Sim, eu ajudo, sim a Carla diz que devemos ser amigos... (MF)*”. Estas conversas informais entre as crianças foram bastante importantes para a investigadora, pois deu-lhe a possibilidade de perceber que as crianças estão a evoluir relativamente aos problemas entre si.

Outra evidência que foi possível observar, foi o facto de as crianças passarem a brincar mais em conjunto e partilharem os brinquedos. Esta evidência é possível observar na figura a seguir (Figura 29).



Figura 29-Brincadeira entre duas crianças

Tal facto aconteceu depois de a investigadora estagiária realizar um diálogo em grande grupo com as crianças para que estes passassem a brincar de forma conjunta, partilhando assim os brinquedos uns com os outros sem que existissem situações de conflito.

No dia 26 de fevereiro de 2021 foi o dia em que a investigadora pode fazer uma análise e avaliação mais pormenorizada da atividade. Nesta semana a criança TS não compareceu na instituição, e como tal apenas se pode observar os restantes participantes. Ainda relativamente à atividade acredita-se que o seu sucesso se ficou a dever ao facto de a aluna conversar bastante com as crianças e também, o facto de terem sido utilizados materiais que as crianças gostam de explorar; tais como as tintas, os pincéis e as esponjas.

No que concerne à realização da proposta, foi observável a participação, empenho e entusiasmo de todas as crianças na realização da mesma. As crianças fizeram perguntas,

exprimiram os seus sentimentos e exploraram todos os materiais tal como a aluna pretendia.

Relativamente à representação gráfica (do registo) do que deixa as crianças tristes e zangadas, pode-se apresentar como evidências os desenhos realizados pelas mesmas (Figuras 30, 31, 32, 33).

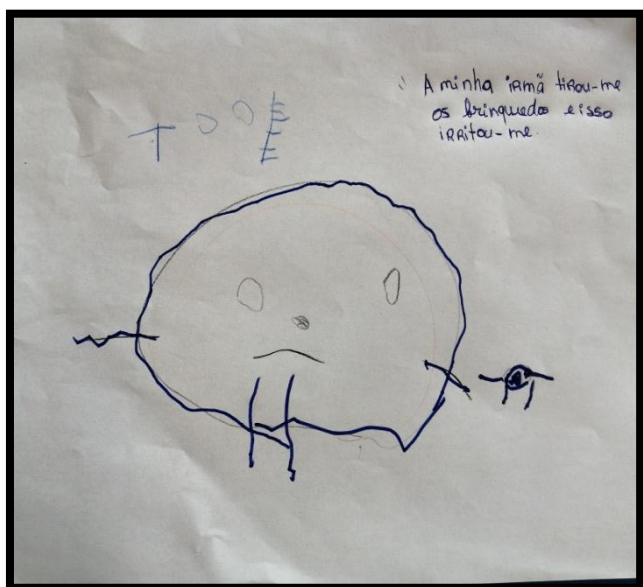


Figura 30 Evidência da Criança TL

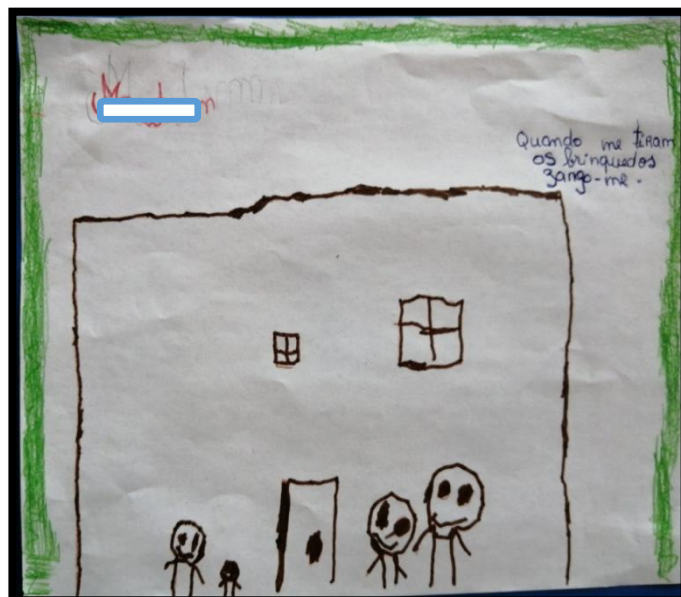


Figura 31 Evidência da Criança MF

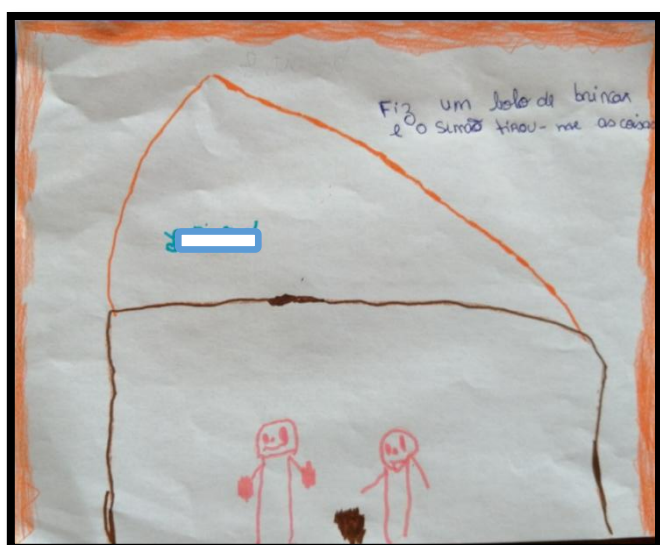


Figura 33 Evidência da Criança SM



Figura 32 Evidência da Criança VS

Como já foi referido, a investigadora estagiária pretendia com a realização do desenho, observar a capacidade das crianças em se expressarem e mostrarem aos adultos situações que os incomodam e deixam tristes. É comum na instituição o adulto escrever no desenho da criança as suas ideias e aquilo que estas desenharam.

A verdade é que a investigadora esqueceu-se desse pormenor, e a criança VS disse: “*Carla, tu ainda não escreveste o que eu desenhei*”. Acredita-se que o sucesso deste momento da atividade, se deveu ao facto das crianças estarem a realizar uma atividade onde se puderam exprimir e dizer o que sentem. Ao ouvir as crianças, pode-se observar que alguns participantes conseguiram aplicar as aprendizagens promovidas pela investigadora.

“A minha mana tira-me os brinquedos e eu irrito-me...Mas agora vou dizer à mãe.”

(TL)

“E eu vou dizer ao V. para não me dar mais pontapés...” (VS)

Notas de campo, 26 de fevereiro de 2021

Ainda em relação aos desenhos das crianças, a investigadora pode concluir que quase todas conseguiram transmitir o que era pretendido graficamente. Apenas a criança TL. Mostrou alguma dificuldade na realização do desenho. De qualquer forma esta criança é uma das mais novas; mas apesar da dificuldade não teve qualquer tipo de problema e sabia perfeitamente aquilo que estava a desenhar e a passar para o papel.

Tal como nas atividades anteriores, a Criança MF e VS continuam a apresentar dificuldades em manter o diálogo devido à sua timidez. De qualquer forma se a aluna falar para eles diretamente as crianças são capazes de o fazer.

É importante referir que, se inicialmente, a investigadora quando as crianças entravam em confronto, as tentava separar, neste momento já percebeu que as crianças trabalhando em equipa tem funcionado de forma positiva, cooperando umas com as outras.

Relativamente ao resultado final, considera-se que as crianças demonstraram interesse e motivação no que estavam a realizar.

A investigadora deu-lhes liberdade para trazerem de casa um objeto de que gostassem muito para colocar na caixa da calma tal como mostra a figura 34.



Figura 34 Caixa de Calma

Relativamente a este momento da atividade foi muito motivante para a investigadora estagiária ver a forma como as crianças a exploravam. Na área da calma, as crianças sentaram-se e brincaram em grupo e cooperaram entre si.

“V. vou contar uma história, queres ouvir?” (SM)

“Eu também quero...” (VS)

“E eu vou brincar com a bola.” (MF)

Notas de campo, 26 de Fevereiro de 2021

Houve apenas uma situação da criança VS em que esta trouxe um brinquedo de casa para colocar na caixa, mas depois não aceitava que os colegas brincassem com o objeto. Aqui a investigadora sentiu necessidade de intervir, e mais uma vez o diálogo foi fundamental.

“V. se tu trouxeste um brinquedo de casa porque é que os teus amigos não podem brincar?” ao qual a criança respondeu: “Sim Carla mas eles podem estragar...mas eu posso pedir desculpa porque lhe bati.”. A investigadora estagiária aproveitou esta situação para pedir às crianças que trocassem entre si os brinquedos que tinham trazido. Tal evidência pode ver-se na figura 35.



Figura 35 Brincadeira em grupo

O que a aluna pretendia era que as crianças aprendessem a partilhar. Estão ainda numa fase em que aceitam muito bem as ideias que lhes são transmitidas, mas na prática ainda tem dificuldade em fazer essa partilha. É verdade que é um objeto deles e que lhes transmite calma, mas também é importante que os adultos os ajudem a partilhar. É nestes momentos que a investigadora estagiária se viu obrigada a intervir, falar com as crianças e procurar estratégias que resultem e ajudem as crianças a avançar.

Assim, a investigadora voltou a reunir as crianças no tapete e falou com as crianças sobre a importância de estabelecer com os seus pares uma boa relação de partilha e amizade.

#### **1.1.5. Atividade: “Estudo dos insetos”**

- **Planificação da atividade** (apêndice N).
- **Duração:** 10 Dias
- **Estratégias/atividades:**
  - Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar;
  - Observação naturalista dos insetos;
  - Trabalho de pesquisa sobre as abelhas e as formigas;
  - Trabalho colaborativo entre as crianças na realização da pesquisa a realizar.
- **Objetivos/Aprendizagens a promover:**
  - Desenvolver a comunicação e a linguagem oral através do diálogo;
  - Despertar o interesse pela pesquisa a realizar;
  - Aumentar a capacidade de concentração na atividade a ser desempenhada;
  - Promover momentos de trabalho colaborativo;
  - Demonstrar interesse pelo meio que o rodeia;
  - Incentivar ao processo de descoberta e pesquisa científica;
  - Organizar informação recolhida;
  - Compreender e identificar características dos seres vivos a estudar.

No dia um de março de 2021 a investigadora estagiária deu início à última atividade desenvolvida no plano de ação. Esta atividade foi, de todas, a mais longa, isto porque implicou um trabalho de pesquisa por parte da estagiária e das crianças. Assim no decorrer desse dia a investigadora estagiária dialogou com o grupo, onde lhes explicou em que consistia a atividade.

Nesta primeira fase apenas se envolveu as crianças num diálogo onde explicou às crianças que iríamos fazer um trabalho de pesquisa sobre os insetos e para isso teríamos que criar grupos. “Então meninos para este trabalho têm que criar equipas. Vocês sabem o que é uma equipa?”

“Sim, Carla é trabalhar em conjunto.” (SM)

“...E fazermos coisas juntos.” (TL)

“Eu também quero... Posso ser da equipa do S.”(MF)

“Se estiverem todos de acordo pode ser...” (Investigadora Estagiária)

“Eu não me importo. Pode ser Carla.” (VS)

Notas de campo, 01 de Março de 2021

A investigadora acabou por explicar ao grupo que estes iriam ao parque em busca de alguns insetos. Seriam também as crianças a decidir qual era o inseto que iriam escolher para trabalhar. Assim, no dia seguinte, as crianças se dirigiram-se ao jardim da instituição em busca dos insetos. Tal evidência está presente nas fotos apresentadas de seguida (Figura 36).



*Figura 36 À Procura dos Insetos*

Depois de terem explorado o terreno as crianças acabaram por decidir o que gostavam de trabalhar: as abelhas e as formigas.

“Carla, está aqui uma abelha... tem cuidado.” (TL)

“Eu quero fazer o trabalho das formigas...” (SM)

“Carla, podemos fazer destes animais...” (MF)

“Claro que sim, vocês é que vão trabalhar juntos.” (Investigadora Estagiária)

“As abelhas são amarelas.” (VS)

Notas de campo, dia 01 de março de 2021

Como tal, depois desta saída ao parque, e no dia três de março de 2021 as crianças dividiram-se em pequenos grupos de trabalho para dar início á atividade. Começou-se por mostrar às crianças imagens reais destes insetos (Figura 37).



*Figura 37 Apresentação dos Insetos às Crianças*

Pretendeu-se que as crianças observassem a constituição destes insetos para, depois em grupo, pudessem registar no seu trabalho. Enquanto um grupo realizava a pintura da formiga, o outro grupo fazia a descrição das partes do corpo da abelha (Figura 38).



*Figura 38 Trabalho de grupo com as crianças*

No dia seguinte a investigadora estagiária levou o computador e apresentou às crianças dois vídeos infantis sobre a vida das abelhas e das formigas. A partir deste momento o grupo de crianças deu continuidade à atividade anterior.

Para isso, numa folha branca as crianças realizaram o registo do habitat destes insetos. Todos estes trabalhos foram colocados no cartaz que as crianças estavam a realizar. Partilhou, também, com o grupo uma enciclopédia onde estes puderam observar onde vivem e como vivem as abelhas e as formigas (Figura 39).



Figura 39 Exploração da Enciclopédia

Desta forma, as crianças puderam observar e explorar um pouco mais a vida dos insetos. Enquanto observavam o livro, a aluna ia registando os seus comentários.

“ Olha T. as formigas a levar a comida.” (SM)

“ Sim, e vão juntas...” (TL)

“São amigas.” (MF)

“Pois, trabalham juntas como nós estamos a fazer.” (VS)

Notas de campo, dia 05 de março de 2021

Mediante esta conversa entre as crianças, a investigadora estagiária decidiu mais uma vez conversar com o grupo sobre a importância do trabalho colaborativo e a cooperação. Para isso recorreu mais uma vez a uma questão orientadora para poder ouvir as suas vozes. “*Então meninos, vocês sabem o que é a cooperação. Viram as formigas a trabalhar todas juntas e a levar comida para o formigueiro?*”

“Sim Carla eu sei...é trabalhar juntos...” (SM)

“Pois, é ser amigos e fazer como as formigas...Nós estamos a trabalhar juntos como as formigas, não estamos Carla?” (TL)

“É isso mesmo...cooperação é ajudar uns aos outros. E é aquilo que vocês estão a fazer. Muito bem.” (Investigadora Estagiária)

“Vês V. estamos a trabalhar juntos. No trabalho dos insetos do parque.” (MF)

“Muito bem, agora acham que são capazes de tentar ajudar sempre os amigos?” (Investigadora Estagiária)

“Sim Carla, é bom fazer trabalhos com os amigos...” (VS)

Nota de campo, 05 de março de 2021

➤ **Análise e avaliação da atividade**

*Quadro 11-Grelha de observação da 5ª atividade*

		Participantes				
		MF	SM	TS	VS	TL
Estudo dos Insetos	Indicadores					
	Está atento e motivado na realização da atividade	●	●	—	●	●
	Realiza a atividade de pesquisa com entusiasmo	●	●	—	●	●
	Compreende a importância do trabalho de grupo	●	●	—	●	●
	Compreende a importância da cooperação	●	●	—	●	●
	Põe em prática conhecimentos adquiridos sobre o tema	●	●	—	●	●
	Colabora com os colegas na realização das atividades propostas	●	●	—	●	●
Participa de forma ativa em todos os momentos da atividade	●	●	—	●	●	

**Legenda:** ● Adquiriu    ● Com ajuda    ● Não adquiriu

Foi muito importante para a investigadora estagiária observar o entusiasmo e a concentração das crianças durante todos os momentos da realização da atividade e, também, destes em participar respondendo às questões colocadas pela aluna. Importa ainda referir que, tal como nas sessões anteriores, durante todos os momentos da atividade tentou-se sempre cumprir os objetivos propostos na planificação (Apêndice N). O grupo mostrou-se sempre empenhado, concentrado e entusiasmado.

Considera-se que tenha sido, talvez, a atividade que mais interesse despertou no grupo de crianças. O facto de terem explorado elementos da natureza e, também, serem incentivados a colaborar uns com os outros motivou as crianças na realização da proposta.

Uma das evidências que a investigadora observou e lhe chamou a atenção foi na realização do trabalho de grupo da formiga onde as crianças, entre elas, decidiram o que cada um deles iria pintar.

“...Eu posso pintar as patas da formiga.” (SM)

“E Eu o corpo e a cabeça...” (MF)

“Muito bem, vocês é que decidem, por isso podem dividir as tarefas.” (Investigadora Estagiária)

“Pois... tu disseste que nós somos uma equipa, não foi Carla. E eu sou da equipa das abelhas.” (TL)

“E eu também.” (VS)

Nota de campo, 05 de março de 2021

Com esta conversa por parte das crianças observou-se que de certa forma as crianças conseguiram perceber a importância do trabalho de grupo e da cooperação. Outra evidência bastante significativa foi observada na realização do trabalho da abelha onde a criança TL apresentou alguma dificuldade na escrita da palavra ASAS, tal como mostra a figura 40.



Figura 40 Trabalho realizado pela criança TL

Esta evidência foi pertinente, não por a criança não conseguir escrever, uma vez que está na fase da pré-escrita, mas sim pelo facto de a criança não querer brincar enquanto estivesse zangada.

Perante esta dificuldade a criança inicialmente recusou-se em continuar. “Carla, não consigo... estou triste (TL)”, ao qual a investigadora lhe respondeu: “Vais tentar eu ajudo-te e tu fazes como conseguires, pode ser? (Estagiária)”.

No final da atividade quando a investigadora disse que estes podiam ir brincar a criança pediu:

“Carla posso brincar com a caixa da calma?” (TL)

“Sim T. Mas porquê?” (Investigadora Estagiária)

“Estou triste e irritado, porque fiz mas o trabalho com os amigos...vou ficar calmo primeiro?”

Nota de campo, dia 05 de março de 2021

Tais comentários foram bastante importantes para a Investigadora, pois permitiu-lhe observar que de certa forma, as crianças começam a perceber que até então os seus comportamentos não eram os mais corretos. Ainda relativamente á atividade da formiga, a criança SM mostrou ter algum conhecimento sobre a vida dos insetos em geral e teceu alguns comentários com os colegas.

“V. as formigas vivem no formigueiro... e também são amigas.” (SM)

“É isso mesmo, trabalham juntas” (Investigadora Estagiária)

“E é isso que estamos a fazer... como as formigas... trabalhar juntos.” (VS)

“Carla tu disseste que eramos uma equipa... as formigas também são.” (TL)

“Muito bem, daqui para a frente vamos fazer sempre tudo juntos.” (Estagiária)

Nota de campo, 04 de março de 2021

No que concerne à realização da proposta, foi observável o empenho e motivação de todas as crianças na realização da mesma. As crianças fizeram perguntas, exploraram de várias formas a vida dos insetos e participaram de forma ativa em todos os momentos da atividade. Apenas a criança TS não participou, uma vez que não esteve presente na instituição.

Relativamente ao trabalho de pesquisa realizado em grupos, pode observar-se que superou as expectativas e as crianças interagiram e cooperaram umas com as outras tal como se pode ver nas figuras a seguir apresentadas (Figura 41e 42).



Figura 41 Desenho da criança SM



Figura 42 Trabalho em grupo

Tal como nas atividades anteriores, a criança MF e VS. Continuam a apresentar dificuldades em manter o diálogo devido à sua timidez. Acredita-se que as crianças apresentam estas características pessoais e que são reservadas porque faz parte da sua natureza. De qualquer forma a investigadora nestas situações optou sempre por falar com as crianças de forma individual para conseguir perceber o que as crianças tinham adquirido. É importante também referir que, nesta atividade, percebeu-se que realmente as

crianças MF VS estavam bastante motivadas e, depois deste diálogo, ficaram mais abertas ao diálogo.

De salientar, também, que se conseguiu com muito diálogo e atividades de grupo, que as crianças partilhassem ideias, dessem opiniões e que trabalhassem em conjunto.

Para Selman (1980), citado por Formosinho et al (2008) em situações de conflito é aconselhável seguir as seguintes etapas:” (i) identificar a situação conflitual; (ii) rever com a criança a origem da situação conflitual; (iii) identificar alternativas para resolver os conflitos; (iv) debater com as crianças as consequências geradas; (v) adotar soluções geradas pelo grupo” (p. 84).

O educador deve estar presente mas não deve tirar partidos das crianças, deve incentivá-las a encontrar a solução para o seu prolema, deve ouvir e apoiar os sentimentos das crianças e, por fim, deve ter sempre em atenção o tipo de linguagem que usa para não magoar as crianças.

## **1.2. Discussão dos resultados**

No que concerne à presente investigação e face ao que foi abordado com as crianças podemos constatar que os conflitos promovem a autonomia moral das crianças.

Situações do dia-a-dia, como a partilha de espaço, de objetos e etc. são importantes para o desenvolvimento das crianças. Partilha de poder gera envolvimento social na ação no pensamento e no sentimento (...) além da participação, a criança constrói uma textura social com direitos e deveres.

(Formosinho, Katz, Mcclellan & Lino, 2006, p. 63)

De acordo com a EC os conflitos “irão ajudar as crianças a serem mais autónomas e independentes. Saber lidar com situações de conflito vai ajudá-los a saberem lidar com a frustração” (entrevista inicial à educadora cooperante-Apêndice G). É verdade que, se pode observar que, com o tempo, as crianças aprenderam a gerir melhor os seus sentimentos e a saber lidar com situações negativas e de conflito, possibilitando, assim, que o grupo de crianças tenha evoluído positivamente na resolução de conflitos entre eles.

Apesar de serem bastante sociáveis e conversadoras, as crianças apresentavam grandes dificuldades na resolução dos seus conflitos e problemas recorrendo, quase sempre, a atitudes negativas para os resolver. Segundo Katz et al (2006) citando Graves e Strubank

(1991) existem oito estratégias diferentes para a resolução de conflitos: “(i) intervir para acabar com um comportamento que seja destrutivo; (ii) usar linguagem verbal para identificar as preocupações das crianças;(iii) pedir às crianças que expressem os seus sentimentos possam crescer mais capazes e saudáveis;(iv) pedir às crianças que encontrem as soluções para os seus problemas; (v) dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas apresentem soluções possíveis de concretizar; (vi) evitar o uso de linguagem punitiva que expresse julgamento – punir as crianças não será nunca a solução para nada; (vii) explicar às crianças o porquê de acabar com comportamentos inaceitáveis; (viii) antes de parar uma situação de conflito verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto.” (p. 84)

A investigadora estagiária usou sempre com o grupo de crianças a linguagem verbal para identificar as suas preocupações. Mais importante ainda foi permitir que estas exprimissem os seus sentimentos. Sempre que houve necessidade, investigadora e crianças procuraram soluções para o aparecimento de um problema. Resumindo, foi importante transmitir às crianças que comportamentos punitivos ou destrutivos não eram aceitáveis na nossa sala de atividades.

De salientar que o educador apenas deve intervir se surgirem comportamentos destrutivos por parte das crianças e, como tal, deve incentivar ao diálogo e levar as crianças a exprimirem os seus sentimentos e emoções.

Desta forma houve necessidade de envolver e motivar as crianças em atividades que as ajudassem, de alguma forma, a resolver pequenos problemas que pudessem surgir. Foram realizadas atividades que pudessem minimizar esse tipo de situações. Desenvolveu-se em contexto de sala de atividades, local onde foi desenvolvido a prática pedagógica, atividades orientadas que ajudassem a responder à questão de investigação “Qual o impacto das estratégias usadas por um educador de infância na resolução de conflitos num grupo de crianças?”

Todo o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças permitiu-lhes passar por diferentes experiências tais como: o desenvolvimento da autonomia, descoberta do mundo, oportunidade para debaterem as suas ideias e, principalmente, o desenvolvimento do trabalho colaborativo e em equipa que foi fundamental.

Consequentemente houve uma reflexão constante sobre o trabalho investigativo desenvolvido pela aluna estagiária e, o mais importante, foi sem dúvida ouvir as vozes e

opinião das crianças. A partir de duas histórias relacionadas com a temática foram realizados diálogos diários em grande grupo, diálogos que permitiram identificar as ideias que as crianças tinham relativamente aos seus comportamentos. Para Hohmann e Weikart (1997), “a confiança das crianças nos adultos permite-lhes aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem estes dependem lhe darão o apoio necessário à realização de tarefas.” (p. 65). Por isso a confiança nos adultos é fundamental.

Assim, ainda sobre os diálogos mantidos, possibilitou a interação com as crianças onde estas tiveram a oportunidade de partilhar ideias e opiniões dando-lhes uma forma de comunicarem entre si, expondo as suas opiniões, dando-se, assim, voz às crianças.

Desta forma desenvolveram-se atividades onde as crianças foram capazes de identificar comportamentos corretos e incorretos, compreender a importância de saber pedir desculpa e, o mais importante, aprenderam a trabalhar em equipa com o mesmo objetivo comum. Com o decorrer das atividades foi possível constatar que as mesmas ajudaram as crianças a minimizar os problemas que iam surgindo entre si. Estas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento moral das crianças.

Na primeira atividade “construção das regras da sala de atividades” com as crianças, foi possível verificar que tinham conhecimentos sobre as regras, mas depois na prática existia uma certa dificuldade em as respeitar. No final já foi possível observar que as crianças passaram a ter atitudes mais positivas relativamente ao cumprimento de regras. No decorrer da atividade da construção das regras as crianças depois de terminar a proposta questionaram a investigadora estagiária: *“Carla, acabei, posso ir brincar? Eu vou brincar e não grito...e vou ser amigo”*.

Na segunda atividade “visualização da história desculpa” foi visível a atenção e concentração das crianças ao ouvir a história. Compreenderam que é muito importante saber pedir desculpa nos momentos certos diversos momentos da atividade, foi possível observar que as crianças foram capazes de identificar situações que deveriam fazer um pedido de desculpa e através do desenho foram capazes de o fazer.

Para dar início às sessões de meditação com o grupo, antes de mais, foi construído o cantinho onde as crianças iriam usar quando estivessem zangadas. Inicialmente teria essa função, mas depois a pedido do grupo passou a ser um local a ser utilizado sempre que as crianças sentissem necessidade. Para a construção desse canto elaborou-se, em grupo, um

cartaz com as regras e percebeu-se que as crianças trabalhavam de uma forma bastante positiva em grupo.

O mesmo foi possível observar na construção das caixas da calma e da raiva. Além de abordarem uma área de que gostam muito, as artes visuais, tiveram a oportunidade de voltar a trabalhar em grupo e em equipa. Conversas informais entre as crianças foram importantes pois permitiram perceber que as mesmas começavam a evoluir face a situações de conflito.

É pertinente dizer, que de certa forma, as crianças adquiriram essas mesmas ferramentas: aprender a resolver situações de conflito de uma forma mais positiva e saudável. Como resultado, ao longo do tempo, observou-se que as crianças foram adquirindo essas mesmas ferramentas e, conseqüentemente, deixar de recorrer com tanta frequência a atitudes negativas perante os colegas.

Relativamente à reflexão foi possível constatar que as crianças refletiam sempre conjuntamente com a investigadora estagiária sobre o que tinham feito. Quanto à temática em questão usou-se como estratégia o envolvimento das crianças nas atividades, o diálogo diário com o grupo de crianças e, também, o trabalho colaborativo. Trabalho esse que foi fundamental, pois foi possível observar a forma positiva como as crianças funcionaram bem no trabalho em grupo, ou seja, em trabalhar para o mesmo.

Este trabalho de colaboração por parte das crianças permitiu à investigadora estagiária, captar a atenção das crianças e desenvolver conhecimentos positivos no grupo de crianças. De acordo com o modelo curricular Reggio Emilia, Lino (2006), citando as palavras de Malaguzzi (1998):

O conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento” (p.119) das crianças, uma vez que o conflito é essencial nas relações entre pares, pois através da oposição, da negociação, da escuta do ponto de vista do outro, elementos essenciais de democracia e fundamentais para o bom ambiente da sala de atividades. É importante valorizar os conflitos existentes entre os pares pois as crianças, em situações deste género, são encorajadas “a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas. (p.119)

Estes conhecimentos foram observados também, na atividade do estudo dos insetos onde as crianças trabalharam em grupo, trocaram ideias e tomaram decisões sobre o modo como

trabalhar. Pode-se verificar que as crianças estiveram sempre bastante motivadas e envolvidas nas atividades apresentadas pela investigadora estagiária.

No que diz respeito a essa atividade do estudo dos insetos, verificou-se que as crianças se mostravam mais ativas e participativas. Constatou-se que tudo o que envolvia trabalho em grupo ou em “equipa” como as crianças lhe chamavam, era mais rentável e não surgiam situações de conflito entre as crianças.

Depois da realização das entrevistas percebeu-se que se inicialmente as crianças discutiam por coisas bastante simples, para eles tudo era motivo para entrarem em confronto, no final da investigação foi possível constatar que antes de agir pela negativa as crianças pensavam e pediam ajuda ao adulto. Uma evidência bastante significativa foi na atividade do estudo dos insetos quando a criança TL ficou bastante chateado porque não conseguiu escrever a palavra “ASAS”. Recusou-se a ir brincar e a explicação que deu foi que como estava triste e zangado precisava de ficar sozinho e ficar calmo.

Relativamente à leitura das histórias houve sempre grandes momentos de interação entre a investigadora e as crianças. Foi a partir destas que se desenvolveu toda a investigação e, portanto, os diálogos mantidos, foram de grande importância. Importa ainda referir que o papel do educador na resolução dos conflitos é fundamental. A educadora cooperante reforça que: “o papel do educador é fundamental...Não deve resolver os problemas pelas crianças. Deve mediar e ser interveniente entre eles. Ajudar a seguir em frente sem que se sintam frustrados, porque se crescem assim vão ser adultos infelizes” (entrevista à educadora cooperante- Apêndice G).

Resumindo, a presente investigação permitiu constatar que, com a implementação de atividades e estratégias, é possível ajudar as crianças a gerir autonomamente os conflitos que surgem fundamentais para o seu desenvolvimento.

# CAPÍTULO V

## 1. Conclusões da dimensão investigativa

Os resultados da presente investigação foram obtidos através da implementação de uma metodologia sobre a própria prática realizada pela investigadora estagiária e surgiu com o objetivo de investigar as possibilidades de promover nas crianças atitudes mais positivas entre si. Como tal foi necessário a implementação de atividades e estratégias que ajudassem a minimizar situações de conflito entre o grupo de crianças. Como refere Marchão (2013) esta primeira etapa da Educação Básica constitui-se como:

Uma preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que envolvem as crianças, têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena (p. 25).

Assim, apresentou-se uma breve síntese sobre o estudo efetuado e iniciou-se a investigação com a seguinte problemática: “Qual o impacto das estratégias usadas por um educador de infância na resolução de conflitos num grupo de crianças”? Para tal, foram traçados os seguintes objetivos: (i) identificar o tipo de conflitos num grupo de crianças e a frequência dos mesmos; (ii) identificar estratégias a usar pelo educador na gestão desses conflitos e (iii) implementar atividades que ajudem a diminuir conflitos entre crianças.

Começou-se pelo enquadramento teórico onde a investigadora aprofundou a revisão bibliográfica referente aos temas que considerou pertinentes. Desta forma, a investigadora foi respondendo à questão de investigação ao longo da análise e avaliação das atividades implementadas pela investigadora.

Hohmann e Weikart (1997) citando Kohlberg e Mayer (1972) consideram que o objetivo da educação Pré-Escolar deve ser o de “apoiar as interações naturais das crianças com as outras pessoas e com o meio, já que este processo de interação estimula o desenvolvimento através da apresentação de problemas ou conflitos genuínos” (p. 21).

Através da reflexão e análise das atividades implementadas, foi possível observar que os objetivos propostos foram superados com sucesso. Acredita-se que, observando as produções das crianças e os seus comentários, o trabalho desenvolvido teve um impacto positivo nos comportamentos das crianças.

Relativamente às atividades implementadas pela investigadora, foi possível observar que as crianças participaram de forma ativa e com grande empenho. A investigadora estagiária

conseguiu perceber que tudo o que envolveu trabalho de grupo e colaboração, as crianças mostravam sempre uma grande vontade de participar de forma positiva.

Daf a investigadora ter optado por uma estratégia de dar maior importância ao trabalho de grupo e trabalho colaborativo com o grupo de crianças. Segundo a educadora cooperante “o plano foi bem conseguido. Proporcionou atividades interessantes e momentos de cooperação e ajuda (...) estão mais calmas e pensam antes de agir pela negativa” (Entrevista final à educadora cooperante- Apêndice U).

Ao analisar a investigação de uma forma geral considerou-se que o grupo adquiriu novas competências e aprendizagens e passaram a ser capazes de aplicar no seu dia-a-dia e na sua relação com os colegas. Estas aprendizagens foram abordadas pela educadora cooperante ao dizer que “o facto de saberem trabalhar em equipa significa que começam a saber viver em sociedade e a conviver de forma positiva com os colegas e isso é bastante importante” (entrevista final à EC- Apêndice U).

A escolha das atividades foi feita pela investigadora estagiária e educadora cooperante e pretendeu-se sempre uma intencionalidade pedagógica que respondesse à questão de investigação e respetivos objetivos. É possível constatar que no decorrer da investigação houve necessidade de se adaptar as estratégias a utilizar, como por exemplo, adaptar a forma das crianças trabalharem, ou seja, menos de forma individual e mais em grupo, pois considerou-se que as aprendizagens eram muito mais visíveis com o trabalho colaborativo por parte das crianças.

Para Selman (1980) citado por Formosinho et al (2008) em situações de conflito é aconselhável seguir as seguintes etapas:” (i) identificar a situação conflitual; (ii) rever com a criança a origem da situação conflitual; (iii) identificar alternativas para resolver os conflitos; (iv) debater com as crianças as consequências geradas; (v) adotar soluções geradas pelo grupo” (p. 84).

Relativamente a estas etapas pode-se afirmar que as mesmas foram identificadas ao longo da investigação. As crianças discutiam por situações bastante simples; até por um simples brinquedo. Passou a ser importante para a investigadora estagiária identificar as situações de conflito para poder rever e ajudar as crianças com essas situações.

Tal evidência pode ser observada logo no decorrer da primeira atividade em que nos momentos de brincadeira, as crianças entraram em confronto por causa de um brinquedo. Foi, portanto, necessária a intervenção da investigadora estagiária e realizar um diálogo de

grupo onde, em conjunto, conversámos sobre as ações que as crianças estavam a ter e procurou-se alternativas para resolver essas situações de confronto.

Relativamente às transcrições dos registos áudio realizados pela investigadora, foi evidente que as crianças compreenderam de forma positiva tudo o que foi vivido.

## **1.2. Implicações da Investigação na Prática Profissional Futura**

Para Nóvoa (2000) é cada vez mais difícil definir a profissão docente. “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, visto que é uma profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (p. 9).

Já Alarcão e Roldão (2008) referem que:

A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. No entanto, na fase pré profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente” (p. 34).

No que concerne à prática profissional da investigadora estagiária, esta realizou-se pela sua formação académica e em prática de ensino supervisiva (PES I, PES II e PES III). Importa ainda referir que a intervenção da investigadora em contexto Pré-Escolar foi de grande importância, pois serviu-lhe para desenvolver as aprendizagens e estabelecer relações entre adultos e crianças. A mesma esteve sempre disposta a ajudar e houve sempre uma interligação, quer com a educadora cooperante quer com todos os adultos envolvidos.

A Investigadora pode contar sempre com o apoio e ajuda da educadora cooperante. Freire (1974) defende:

Educar é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa (p.78).

As crianças tiveram uma participação ativa nas propostas apresentadas e tentou-se ter sempre em conta as suas necessidades na planificação das mesmas. Deste modo, houve sempre contacto com a EC e as atividades foram sempre planeadas e desenvolvidas em parceria com a mesma. Estas atividades foram pensadas e desenvolvidas de forma a ter em conta os interesses e necessidades das crianças.

A realização de todo este percurso académico foi uma mais-valia para a estagiária. A EC foi cuidadosa, incentivou sempre a aluna a avançar sem medos e sem receios, mesmo quando as coisas corriam menos bem.

Relativamente às crianças, houve desde sempre uma relação baseada nos afetos, carinho e amizade.

A aluna tentou sempre ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades e ao desenvolver o plano de ação pretendeu-se, de certa forma, que as crianças começassem a ter uma relação diferente entre si próprias, baseada na amizade e respeito uns pelos outros.

Um instrumento bastante importante para a aluna foram, sem dúvida as narrativas supervisivas dialogadas que foram realizadas em contexto de estágio. Segundo Magalhães (2019) citado por Gomez (1997) “ após cada aula o professor pode e deve refletir sobre o que realizou, observou e o seu significado... (p. 57).

Com a realização das narrativas a aluna pôde avaliar a sua própria prática e refletir sobre o que fez, porque fez e como fez. Desenvolveu-se o pensamento crítico relativamente ao seu trabalho.

É importante referir que nem sempre as coisas correram da melhor forma. Houve também, momentos menos bons mas que foram fundamentais para que a aluna refletisse e evoluísse a nível pessoal e profissional. Devido à situação pandémica que se viveu, foi necessário, muitas vezes, interromper as atividades com as crianças. De qualquer forma importa também referir que, apesar destes entraves, o trabalho desenvolvido superou as expectativas da aluna. Esta observou que todo o esforço, trabalho e dedicação foram recompensados a nível de aprendizagens e formação pessoal. Acredita-se que de certa forma tenha conseguido fazer a diferença na vida do grupo de crianças. Ajudou-os a e a evoluir.

Como refere Silva et al (2016),

Cabe ao educador apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas (p. 9).

Chegar no fim e ouvir uma criança dizer “*Carla, é como tu ensinaste. Temos que tentar ser sempre amigos... e não bater*” é muito gratificante de se ouvir e perceber que se fez um pouco de diferença. De certa forma este trabalho deu frutos e fez alguma diferença na vida das crianças.

## Referências Bibliográficas

### A

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, F. (s.d). *Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Educação, ciência e tecnologia. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.19/578>

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa na educação*. Coimbra. Edição: Imprensa da Universidade de Coimbra

### B

Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: convivência ou sobrevivência*. Lisboa. Editora: A esfera dos livros.

Bernardo, S. (2017). *Gerir conflitos e em Educação Pré-Escolar: O contributo e desafios do educador de infância*. Relatório final à obtenção de grau de mestre no Instituto Superior de Educação e Ciências: Lisboa. Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20depois%20da%20defesanova.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*: Porto: Porto Editora.

Brazelton, B. & Sparrow, J. (2013). *O método Brazelton: a criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

### C

Cardona, M., Silva, I., Marques, L. e Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar* Lisboa: Ministério de educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Castro, C. (2010). *Características e finalidades da investigação-ação*. Acedido em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Costa, E. (2010). Novos espaços de intervenção: *a mediação de conflitos em contexto escolar*: in Vasconcelos-Sousa, J.: *Mediação e criação de consensos: os novos*

*instrumentos de empoderamento do cidadão na união europeia* pp. 155-166, Coimbra, Mediarcom/Minerva. Acedido em:

<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/8429/1/Media%20a7%20a3o%20Novos%20Es%20pa%20a7os%20De%20Interven%20a7%20a3o%202010.pdf>

Costa, A. (2011). *Adaptação da criança á escola. Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar*. Dissertação de mestrado em ciências da educação na especialidade de supervisão pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/Ana%20Rita%20Costa%20-%20MSP.pdf>

Cunha, P. e Monteiro, P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Editor Pactor

## **F**

Ferreira, A. (2012). *A arte e a motivação cultural: um olhar sobre o primeiro ciclo do ensino básico*. Relatório final para apresentação de grau de mestre apresentado ao Instituto Superior de Lisboa a Vale do Tejo: Odivelas.

FREIRE, P. (1974). *Uma Educação Para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais.

Formosinho, J., Katz, L., Mcclellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

## **H**

Hohmann, M. e Weikart, P. (1997) *Educar a criança*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **J**

Jares, X. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*: Porto: Editora ASA.

Júnior, A. & Júnior, N. (2011) *A utilização da técnica de entrevista em trabalhos científicos*. Acedido em: <https://met2entrevista.webnode.pt/files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf>

**L**

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, (pp. 109-140).

**K**

Kamii, C. (s. a.). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*: 2ª edição: Horizontes pedagógicos.

**M**

Magalhães, C. (2019). *As artes visuais e a geometria numa prática educacional: o envolvimento das crianças em atividades orientadas*. Relatório final para obtenção de grau de mestre em educação Pré-Escolar apresentado ao Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo: Odivelas.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A (2012) *No jardim e na escola do 1º ciclo do ensino básico-gerir o currículo e criar oportunidades para gerir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no Jardim de Infância. *Revista aprender*, nº 34, 25-34

Miranda, R. (s.d) *Metodologia*. Artigo acedido em: [https://epositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328\\_3\\_metodologia.pdf](https://epositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf)

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P (2017) *A observação participante enquanto metodologia da investigação qualitativa*. AtasCIAIQ2017 Investigação Qualitativa em ciências sociais//Investigación cualitativa en ciências sociales//volume 3

Monteiro, M. & Santos, M. (2003) *Psicologia- 1ª e 2ª parte*: Psicologia 12ª ano: Porto; Porto editora

Mukina, V. (1996). *Psicologia da idade Pré-Escolar*. São Paulo

**N**

Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor*, 2ª edição, Porto: Porto Editora.

**O**

Oliveira Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças*, pp. 31-53. Porto: Porto Editora.

**P**

Piaget, J. (1994) *O juízo moral da criança*. Editor Summus

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28) Lisboa: APM

Portugal, G. (1998). *Crianças e famílias e creches-uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

**R**

Rosado, M. (2014). *A brincadeira como promotora de desenvolvimento: um estudo exploratório*. Mestrado em educação. Universidade de Lisboa. Acedido em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18016/1/ulfpie047161\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18016/1/ulfpie047161_tm.pdf)

Ribeiro (2008). A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, *Araxá/MG, n. 04, p.129-148*.

**S**

Sanches, M. (2003). A Avaliação na Educação Pré- Escolar: alguns dilemas e perspetivas; *Revista 001/EduSaber, n° 1*; Outubro. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação de Bragança.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares param a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Simões, A. & Sapeta, A. (s.a) *Entrevista e observação: Instrumentos científicos em investigação qualitativa*: Castelo Branco. Acedido em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/80/56>

## T

Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, nº 78, p.45-68, Editora: Unijuí.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

## V

Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*: Lisboa: Texto editora

Vasconcelos, T (2007) *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber educar, nº12, 4-5

Vinha, T. (1999). O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Seminário da educação infantil. *Revista do Cogei*, nº 14, Julho/99 Campinas: Mercado de Letras Fapesp.

## Z

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ªed.). Rio Tinto: Edições Asa.

## Web grafia

Dicionário básico de língua portuguesa (2020). 1º Ciclo. Edição: Porto Editora

# APÊNDICES

**Apêndice A-** Autorização para captação de imagem



Mestrado em Educação Pré-Escolar

2º Ano-2020/2021

**Assunto-**Pedido de autorização para captação de imagem

Exmo.(ma) Sr. (a) Encarregado (a) de educação

Na qualidade de aluna de 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, venho por este meio solicitar a autorização de captação de imagem dos trabalhos realizados pelo seu educando durante a realização das propostas pedagógicas implementadas no decorrer do estágio.

As imagens serão utilizadas no âmbito do trabalho requerido da Unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada III-Jardim de Infância. **Comprometo-me a não fotografar o rosto das crianças, salvaguardando o máximo a sua identidade.**

Estarei disponível para esclarecer dúvidas e agradeço, desde já, a vossa disponibilidade.

Carla Gonçalves

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado (a) de educação do educando (a) \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo (riscar o que não importa) que as atividades pedagógicas do meu educando sejam fotografadas no decorrer do estágio académico.

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Apêndice B-** Grelha de observação usada para avaliar as crianças

		Participantes				
Indicadores		MF	SM	TS	VS	TL
Atividade:						

**Legenda:** ● -Adquiriu ● - Com ajuda ● - Não adquiriu

**Apêndice C-** Entrevista inicial às crianças

**Tema:** Conflitos entre crianças

**Objetivos da entrevista:**

- Identificar o que a criança conhece sobre a temática;
- Compreender as relações de amizade das crianças;
- Compreender como reagem as crianças em situação de confronto;
- Identificar como resolvem os seus problemas com os amigos.

**Legitimar a entrevista**

Olá meninos. A Carla vai precisar muito da vossa ajuda porque estou a fazer um trabalho muito importante e gostaria que me ajudassem. Será que me querem ajudar? Pode ser? A Carla vai fazer umas perguntas e ficar com a vossa voz gravada, para de pois poder ouvir... Posso gravar a vossa voz? Agradeço muito a vossa ajuda! Então, vamos lá!

**Relação entre as crianças**

- Tens muitos amigos na tua escola?
- Porque é que eles são teus amigos?
- Com qual (ais) gostas mais de brincar? Porquê?
- Os teus amigos também gostam de brincar contigo?

**Opinião das crianças sobre os conflitos**

Olha bem para estes dois meninos. O que é que eles estão a fazer? Porque é que estão a fazer isto?



- Como é que achas que eles se estão a portar? Porquê?
- E tu? Quando te chateias com um colega o que é que fazes?

- E como é que voltas a ser “amigo” do teu colega?
- Achas que é isso mesmo que tens que fazer? Porquê?
- E os teus amigos ou colegas quando se zangam contigo o que é que fazem?

**Finalização da entrevista**

- Gostavas de dizer mais alguma coisa?

Muito bem. Portaste-te lindamente, obrigada por teres ajudado a Carla.

**Apêndice D-** Transcrição da entrevista inicial às crianças

**Data:**19/11/2020

**Local:** Instituição de estágio

**Criança SM**

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim.

**Porque é que tu achas que eles são teus amigos?**

Porque gostam de brincar comigo.

**Com quem gostas mais de brincar? Porquê?**

Gosto de brincar com o M., o T., e o V., porque fazemos brincadeiras divertidas.

**Os teus amigos também gostam de brincar contigo?**

Sim, eles gostam.

**Olha bem para estes meninos (mostro imagem real de crianças a baterem). O que é que achas que estão a fazer? Porque é que estão a fazer isto?**

Estão a fazer maldades. Um menino tá...empurrou o outro menino... porque um amigo é mau para o outro amigo.

**Como é que achas que eles se estão a portar e porquê?**

Mal, porque um menino empurrou...

**E tu, quando te chateias com um colega, o que é que fazes?**

Vou dizer à C. (educadora cooperante).

**E como é que voltas a ser “amigo” do teu colega?**

Vou brincar com ele e também brinco...hum ele brinca com os meus brinquedos e eu brinco com os brinquedos dele.

**E tu achas que é isso mesmo que tens que fazer? Porquê?**

Sim, porque não se faz maldades aos amigos.

**E os teus amigos ou colegas quando se zangam o que é que fazem?**

Vão falar com a C. também.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não.

**Criança TS**

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim.

**Porque é que tu achas que eles são teus amigos?**

Porque não me batem e brincam comigo.

**Com quem gostas mais de brincar? Porquê?**

Com o S. porque ele... é meu amigo.

**Os teus amigos também gostam de brincar contigo?**

Sim, eles são meus amigos.

**Olha bem para estes meninos (mostro imagem real de crianças a baterem). O que é que achas que estão a fazer? Porque é que estão a fazer isto?**

Este (menino) está a empurrar este para cair. Estão a ser maus para os amigos.

**Como é que achas que eles se estão a portar e porquê?**

Mal, porque não se empurram os amigos

**E tu, quando te chateias com um colega, o que é que fazes?**

Eu, às vezes, também bato e empurro os colegas.

**E como é que voltas a ser “amigo” do teu colega?**

Eu digo-lhe a lição, a lição para não se bater.

**E tu, achas que é isso mesmo que tens que fazer?**

Sim, não posso bater porque eles são meus amigos.

**E os teus amigos ou colegas quando se zangam o que é que fazem?**

Às vezes batem-me mas eu não posso... não posso bater...hum eles são meus amigos.

O V. empurra-me muitas vezes.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Sim, o que estão a fazer estes meninos? (imagem de crianças a brincarem). Então estes meninos estão a portar-se bem porque estão a ser amigos.

**Criança VS**

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim tenho.

**Porque é que tu achas que eles são teus amigos?**

Porque ajudam-me a brincar.

**Com quem gostas mais de brincar? Porquê?**

Gosto de brincar com o S. porque ele ajuda-me nas brincadeiras.

**Os teus amigos também gostam de brincar contigo?**

Sim.

**Olha bem para estes meninos (mostro imagem real de crianças a baterem). O que é que achas que estão a fazer? Porque é que estão a fazer isto?**

Estão a empurrar um ao outro, porque se calhar...hum se calhar o outro menino não quer brincar com ele.

**Como é que achas que eles se estão a portar e porquê?**

Estão a portar-se muito mal, porque estão a empurrar-se e não devemos.

**E tu, quando te chateias com um colega, o que é que fazes?**

Eu digo às professoras porque os adultos ajudam as crianças.

**E como é que voltas a ser “amigo” do teu colega?**

Vou brincar com eles e porto-me bem.

**E achas que é isso mesmo que tens que fazer? Porquê?**

Sim, porque temos que ser todos amigos.

**E os teus amigos ou colegas quando se zangam o que é que fazem?**

Brincam comigo para sermos todos amigos e às vezes falam com a C. mas às vezes o V. continua a fazer maldades e bate-me.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não

**Criança MF**

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim, tenho muitos.

**Porque é que tu achas que eles são teus amigos?**

Hum, hum, porque... porque brincam aos legos comigo.

**Com quem gostas mais de brincar? Porquê?**

Com o V., o T. e o S. porque eles brincam aos legos e eu gosto.

**Os teus amigos também gostam de brincar contigo?**

Sim.

**Olha bem para estes meninos (mostro imagem real de crianças a baterem). O que é que achas que estão a fazer? Porque é que estão a fazer isto?**

Estão a correr e... e a bater também porque correm e ... se calhar querem correr primeiro e bate no amigo.

**Como é que achas que eles se estão a portar e porquê?**

Mal, porque estão a bater e ... e é para o amigo cair.

**E tu, quando te chateias com um colega, o que é que fazes?**

Eu peço desculpa, porque senão depois eles vão bater-me.

**E como é que voltas a ser “amigo” do teu colega?**

Também peço, para não me baterem.

**E tu achas que é isso mesmo que tens que fazer? Porquê?**

Sim, para não me baterem e serem meus amigos.

**E os teus amigos ou colegas quando se zangam o que é que fazem?**

Às vezes dizem à C. mas às vezes batem.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Sim. O V. antes não me batia mas agora a vez bate-me.

**Criança TL**

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim.

**Porque é que tu achas que eles são teus amigos?**

Porque dão-me os brinquedos.

**Com quem gostas mais de brincar? Porquê?**

Com o S., o V. e o M. porque dão-me os brinquedos para eu brincar.

**Os teus amigos também gostam de brincar contigo?**

Sim.

**Olha bem para estes meninos (mostro imagem real de crianças a baterem). O que é que achas que estão a fazer? Porque é que estão a fazer isto?**

Estão a empurrar uns aos outros porque... eu não sei bem... não são amigos às vezes

**Como é que achas que eles se estão a portar e porquê?**

Mal, porque estão a empurrar os amigos.

**E tu, quando te chateias com um colega, o que é que fazes?**

Não brinco com eles.

**E como é que voltas a ser “amigo” do teu colega?**

Só volto a ser amigo quando não me baterem e depois conto histórias para não me baterem e já brinco com eles.

**E tu achas que é isso mesmo que tens que fazer? Porquê?**

Sim... porque sim... e não devemos empurrar e não bater e não “atirar” brinquedos ao ar e dar pontapés.

**E os teus amigos ou colegas quando se zangam o que é que fazem?**

Às vezes batem e eu digo à C.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não.

## Apêndice E- Análise de conteúdo da entrevista inicial às crianças

Categorias	Subcategorias	Evidências	Síntese interpretativa
<b>Relação entre as crianças</b>	As preferências das crianças	<p>Tenho amigos (...) gostam de brincar comigo (...) Gosto de brincar com o M. T. e V. (fazemos brincadeiras divertidas (...) Sim (...) não me batem (...) brincam comigo. (SM)</p> <p>Com o S. (...) é meu amigo (TS)</p> <p>(...) tenho(...) ajudam-me a brincar(...) com o S. (...) ele ajuda-me nas brincadeiras (VS).</p> <p>(...) tenho muitos. (brincam aos legos comigo. Com o V., T. e S. (...) brincam aos legos (...) eu gosto (MF)</p> <p>Sim (...) dão-me os brinquedos (...) o S., V. e M. porque dão-me os brinquedos para brincar (TL).</p>	<p>As crianças demonstram as suas ideias sobre quem são os seus amigos e expressam as preferências em relação às suas amizades. Explicam o porquê das suas escolhas.</p> <p>A criança MF, por exemplo, explica que como gosta muito de brincar com legos, prefere brincar com o V., T. e S. porque estes também gostam.</p>
	Opinião das crianças sobre as relações de amizade	<p>(...) Eles gostam de brincar comigo (SM).</p> <p>Sim(...) são meus amigos (TS)</p> <p>Sim (VS).</p> <p>Sim (MF)</p> <p>Sim (TL).</p>	

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

<b>Opinião sobre situações de conflito</b>	<p>Comportamentos corretos e incorretos</p>	<p>(A estagiária mostra a imagem)</p> <p>Estão a fazer maldades. Um menino empurrou o outro (...) um amigo é mau para o outro amigo. Mal (...) um menino empurrou. (SM)</p> <p>(...) está a empurrar para cair. Estão a ser maus (...) Mal (...) não se empurra os amigos (TS).</p> <p>Estão a empurrar (...) se calhar o outro menino não quer brincar com ele. (...) muito mal (...) estão a empurrar e não devemos (VS).</p> <p>Estão a correr (...) a bater (...) querem correr primeiro e bate no amigo. Mal (...) está a bater (...) para o amigo cair (MF).</p> <p>Estão a empurrar (...) não são amigos às vezes. Mal (...) estão a empurrar os amigos (TL)</p>	<p>As crianças demonstram conhecimentos sobre o que está certo ou errado. Identificam por isso, comportamentos corretos e incorretos. Sabem que muitas vezes existem situações que podem levar a atitudes negativas.</p> <p>A criança VS. É da opinião de que como o amigo não quis.</p>
	<p>Atitude das crianças perante um conflito com um amigo</p>	<p>Vou dizer à C. (educadora cooperante) (SM).</p> <p>(...) também bato (...) empurro os colegas (TS).</p> <p>(...) digo às professoras (...) os adultos ajudam as crianças (VS).</p> <p>Eu peço desculpa (...) senão vão bater-me (MF).</p> <p>Não brinco com ele (TL).</p>	<p>Todas as crianças apresentam soluções para o caso de surgirem situações de conflito. Enquanto que a criança SM. E a criança VS. Mostram que é importante procurar a ajuda de um adulto, os outros tentam resolver os problemas entre si.</p>

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

	<p>Atitude das crianças para voltarem a ser “amigos”</p>	<p>Vou brincar com ele (...) ele brinca com os meus brinquedos e eu com os dele. (...) não se faz maldade aos amigos (SM).</p> <p>Eu digo-lhe a lição de não bater. Não posso bater (...) são meus amigos (TS).</p> <p>Vou brincar com eles (...) porto-me bem, e temos que ser todos amigos (VS).</p> <p>Peço desculpa (...) para não me baterem e sermos amigos (MF).</p> <p>Só volto a ser amigo se não me baterem (...) conto histórias e brinco com eles.</p> <p>Não devemos empurrar, bater e dar pontapés (TL).</p>	<p>Compreendem a importância de pedirem desculpa e serem todos amigos. Sabem que está errado terem comportamentos menos bons com os colegas.</p>
--	--	--	--

**Apêndice F-** Guião da entrevista inicial á educadora cooperante

<b>Tema:</b> Gestão de conflitos: o papel do educador		
<b>Objetivo geral:</b> Compreender estratégias usadas pelo educador para a resolução de conflitos		
<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar me ao entrevistado e salientar o contexto em que se insere a entrevista</li>   <li>▪ Referir a importância da colaboração do entrevistado na recolha de dados para a realização do meu estudo.</li>   <li>▪ Motivar o entrevistado</li> </ul>	<p>Olá muito bom dia. O meu nome é Carla Gonçalves, aluna de mestrado em educação Pré-Escolar, no instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.</p> <p>Encontro-me a realizar uma investigação cujo tema é gestão de conflitos num grupo de crianças e gostaria de lhe colocar algumas questões relacionadas com o tema e tentar perceber a sua opinião. É possível?</p> <p>Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, desde já, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a apresentar os resultados pode ser?</p>

<b>Dados pessoais e profissionais do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar a faixa etária do entrevistado</li>   <li>▪ Recolher informação sobre o percurso académico da entrevistada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fale-me um pouco de si.</li> <li>▪ Qual a sua idade?</li> </ul> <p>Há quanto tempo terminou o seu curso e em que escola de formação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que a levou a escolher esta profissão?</li> <li>▪ Fale me um pouco sobre a sua formação académica e o seu percurso profissional. Em que ano iniciou e terminou o seu</li> </ul>
---	--	--

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher informação sobre o seu percurso profissional</li> </ul>	<p>curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em relação ao seu percurso profissional. Já esteve noutras instituições sem ser nesta? Quais?</li> <li>▪ Qual a influência das suas características pessoais no seu desempenho profissional?</li> </ul>
<b>Caracterização do grupo de crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir informação sobre o grupo de crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quando terminou o curso começou logo a trabalhar com crianças?</li> <li>▪ Qual a faixa etária do seu grupo atual?</li> <li>▪ Quantos rapazes e quantas raparigas são?</li> <li>▪ Qual a sua idade?</li> <li>▪ Como o caracteriza a nível social?</li> <li>▪ E a nível de aprendizagem?</li> <li>▪ Como é a relação entre estas crianças?</li> </ul>
<b>Tipos de conflitos mais observados pela educadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar e caracterizar os conflitos mais frequentes observados pela educadora no grupo de crianças.</li> <li>▪ Compreender como é que as intervenções da educadora ajudam na resolução dos conflitos.</li> </ul>	<p>Olhando para o grupo, quais os conflitos que costumam ocorrer?</p> <p>Em que situação (ões) é que estes conflitos costumam surgir?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a frequência destes conflitos?</li> <li>▪ É capaz de fornecer exemplos desses conflitos?</li> <li>▪ Em seu entender por que razão (ões) estes conflitos ocorrem no grupo de crianças?</li> <li>▪ Consegue perceber se estes conflitos acontecem mais com as crianças de sexo feminino ou masculino? Porquê?</li> <li>▪ Qual a sua atuação quando estes surgem? Como aborda o problema?</li> <li>▪ Quando é obrigada a intervir como é</li> </ul>

		que reagem as crianças?
<b>Evolução do grupo face aos conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a autonomia dada às crianças para resolver os conflitos com os pares</li>   <li>▪ Identificar a opinião da educadora sobre a importância dos conflitos no desenvolvimento das crianças</li>   <li>▪ Identificar o papel do educador na gestão dos conflitos</li> </ul>	<p>Dá autonomia às crianças para solucionarem os seus conflitos? Se sim é capaz de dar exemplo de como o faz?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consegue perceber se com o tempo as crianças têm autonomia suficiente para solucionarem os seus conflitos? Justifique</li>   <li>▪ Relativamente ao grupo de crianças considera que já estão mais autónomas na resolução dos seus conflitos? Seria capaz de me fornecer um exemplo que ilustre essa evolução?</li>   <li>▪ Considera os conflitos importantes no desenvolvimento das crianças? Porquê?</li>   <li>▪ Para si qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios problemas?</li>   <li>▪ Em seu entender, qual deverá ser o papel do educador de infância na gestão de conflitos no grupo de crianças?</li> </ul>
<b>Finalização da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agradecer a participação da educadora cooperante</li>   <li>▪ Dar a entrevista por concluída</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe algo que queira ainda acrescentar? Dou então por concluída a entrevista. Uma vez mais obrigada pela sua ajuda e participação.</li> </ul>

**Apêndice G-** Transcrição da entrevista inicial à educadora cooperante

**Categoria:** Legitimar

**Objetivos:** Apresentar-me ao entrevistado

Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, desde já, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a apresentar os resultados pode ser?

-Sim, sim...vamos a isso.

**Categoria:** Dados pessoais e profissionais do entrevistado

**Objetivos:** Recolher informação sobre o entrevistado

**Qual a sua idade?**

- Então é assim...Tenho 40 anos.

**Há quanto tempo terminou o seu curso e em que escola de formação?**

Bem... deixa-me pensar. Se bem me lembro iniciei o meu curso em 2004 e terminei em 2008, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich que para mim foi uma ótima escola de formação.

**O que a levou a escolher esta profissão?**

Bem... porque é que quis ser educadora? É isso que estás a perguntar? Bem, em primeiro lugar adoro crianças e antes de ser educadora comecei a trabalhar com crianças na junta de freguesia e como auxiliar para perceber se era mesmo o que eu queria. Inicialmente ainda fui para engenharia informática e cheguei à conclusão que não tinha nada a ver comigo.

**Em relação ao seu percurso profissional. Já esteve noutras instituições sem ser nesta?**

**Quais?**

Sim, já estive noutras instituições sem ser aqui no Externato./ Assim que terminei a formação estive na escolinha da pequenada e depois estive na Assaf várias vezes a fazer substituições de colegas. Esta escola era uma IPSS / e gostei bastante de lá estar. Depois vim para esta onde estou já vai fazer se não me engano sete anos.

**Qual a influência das suas características pessoais no seu desempenho profissional?**

Então é assim... gosto de ser justa e gosto que as crianças também o sejam/ Gosto de ser verdadeira, não gosto de mentiras e não gosto de ver as minhas crianças mentirem. Acho

muito feio. Gosto de lhes inculcar esses valores como a amizade, espírito de equipa e interajuda que no fundo é o que me caracteriza pessoalmente.

**Categoria:** Caracterização do grupo de crianças

**Objetivos:** Adquirir informação sobre o grupo

**Quando terminou o curso começou logo a trabalhar com crianças?**

Terminando o meu curso comecei logo a trabalhar com crianças sim.

**Qual a faixa etária do seu grupo atual?**

Bem, este ano tenho um grupo bastante pequeno de oito crianças.

**Quantos rapazes e quantas raparigas são?**

Olha... este ano só tenho crianças do sexo masculino. Tudo rapazes!

**Qual a sua idade?**

Tenho um grupo heterógeno com crianças de quatro e cinco anos de idade.

**Como o caracteriza a nível social?**

Olha a nível social, bem... até são bastante sociáveis e gostam muito de brincar uns com os outros. Apesar de tudo, são amigos.

**E a nível de aprendizagem?**

A nível de aprendizagem existem algumas discrepâncias entre eles. Uns que aprendem com mais facilidade do que outros, mas considero normal porque cada criança é diferente e têm ritmos diferentes. Noto que há uns que gostam mais da matemática, outros das artes visuais, depende... Mas no fundo é um grupo que de maneira geral tem facilidade em captar o que lhes transmito.

**Como é a relação entre estas crianças?**

Olha, até te digo uma coisa. Apesar de entrarem em confronto com muita facilidade, a relação entre eles é boa. Brincam juntos e são bastante amigos.

**Categoria:** Tipos de conflitos mais observados pela educadora

**Objetivos:** Identificar e caracterizar os conflitos mais frequentes

Compreender como é que as intervenções da educadora ajudam na resolução dos conflitos.

**Olhando para o grupo, quais os conflitos que costumam ocorrer?**

Que tipos de conflitos costumam surgir? É uma boa pergunta. Surgem por tudo em por nada... Ou porque lhe tiram a cadeira, ou porque o amigo está sentado no seu lugar, ou porque não lhe emprestam os brinquedos... é como digo começam por coisas sem sentido, pelo menos para nós.

**Em que situação (ões) é que estes conflitos costumam surgir?**

Como já te tinha dito surgem sem motivo aparente.

**Qual a frequência destes conflitos?**

Devo dizer-te e já percebeste que quase todos os dias surgem situações de confronto. Razão? Às vezes nem precisa de haver motivo. Pelas coisas mais simples as crianças chateiam-se.

**É capaz de fornecer exemplos desses conflitos?**

Olha, basta estar um grupo de crianças a brincar e outra querer entrar na brincadeira e as crianças não o deixarem que já é motivo para haver problemas.

**Em seu entender por que razão (ões) estes conflitos ocorrem no grupo de crianças?**

Sinceramente acho que as crianças não estão habituadas a resolver pequenos problemas e depois, pior ainda, não sabem lidar com a frustração que é a parte pior e, não estão habituados a serem contrariados, principalmente em casa... e então o que acontece é que é inevitável que entrem em confronto.

**Consegue perceber se estes conflitos acontecem mais com as crianças de sexo feminino ou masculino? Porquê?**

Em relação ao género, não posso dizer muito, porque como já viste este ano só tenho meninos e não consigo comparar

**Qual a sua atuação quando estes surgem? Como aborda o problema?**

Quando tenho que intervir o que faço é tentar chamar as crianças à razão, ouvir ambas as partes e, se for necessário, incentivá-los a pedir desculpa. Às vezes digo às crianças para se sentarem um pouco, pensar no que fizeram e se estiveram bem. No fundo chamá-los à razão.

**Quando é obrigada a intervir como é que reagem as crianças?**

É assim. Eles na hora até entendem o que lhes digo. E sei que tentam mudar, mas depois na prática não conseguem porque são crianças e não entendem as coisas como os adultos.

**Categoria:** Evolução do grupo face aos conflitos

**Objetivos:** Compreender a autonomia dada às crianças

Identificar a opinião da educadora sobre a importância dos conflitos

**Dá autonomia às crianças para solucionarem os seus conflitos? Se sim é capaz de dar exemplo de como o faz?**

Se dou autonomia para se entenderem... bem eu tento dar, mas nem sempre é fácil porque o que percebi é que sem a ajuda de um adulto para os ajudar eles não conseguem. Já várias vezes que tentei e o que acontece é que quando dou por isso já estão a chamar e a pedir ajuda.

**Consegue perceber se com o tempo as crianças têm autonomia suficiente para solucionarem os seus conflitos? Justifique**

Eu acho sinceramente que com o tempo e ajuda dos adultos as crianças podem vir a ser cada vez mais independentes nesse sentido. Para já não estão habituados a solucionarem os problemas sozinhos. Acho que lá em casa os pais resolvem tudo e olha... depois aqui na escola torna-se um problema. Mas se forem bem acompanhados pelos adultos podem evoluir positivamente.

**Relativamente ao grupo de crianças considera que já estão mais autónomas na resolução dos seus conflitos? Seria capaz de me fornecer um exemplo que ilustre essa evolução?**

Em relação ao grupo... eh pah não sei... muito sinceramente acho que não lhes é dado espaço e ferramentas para resolverem situações de conflito. Mas por exemplo, noto que estão muito melhores porque acho que agora em vez de se baterem, primeiro pedem ajuda aos adultos.

**Considera os conflitos importantes no desenvolvimento das crianças? Porquê?**

Acho muito honestamente que... bem que vai ajudar as crianças a serem mais autónomas e independentes.

**Para si qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios problemas?**

Olha... sinceramente, se queres que te diga acho muito importante que as crianças sejam independentes e capazes de resolver situações de conflito sozinhos. E... olha vai ajuda-los também a saberem lidar com a frustração que é muito importante para as crianças.

**Em seu entender, qual deverá ser o papel do educador de infância na gestão de conflitos no grupo de crianças?**

Para mim, olha o papel do educador é fundamental... Não deve resolver os problemas pelas crianças. Sabes, deve mediar e ser o interveniente entre eles. Ajudar a seguir em frente sem que se sintam frustrados porque se crescem assim vão ser adultos infelizes.

## Apêndice H- Análise de conteúdo da entrevista inicial á Educadora cooperante

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Quant.</b>
<b>A Educadora de Infância</b>	Dados pessoais	Tenho 40 anos (...) Terminei em 2008 na escola Superior de educação Maria Eurich	2
	Motivação	(...)em primeiro lugar adoro crianças(...) antes de ser educadora comecei a trabalhar com crianças na junta de freguesia(...) E como auxiliar para perceber se era mesmo o que eu queria(...)	3
	Percurso profissional	Sim já estive noutras instituições sem ser no externato (...) assim que terminei a formação estive na escola da pequenada (...) depois estive na Assaf várias vezes a fazer substituições de colegas (...) era uma IPSS(...) depois vim para esta onde estou já vai fazer, se não me engano, sete anos(...)	5
	Influência das suas características pessoais no seu desempenho profissional	(...) gosto de ser justa e gosto que as crianças também o sejam(...) Gosto de ser verdadeira, não gosto de mentiras e não gosto de ver as minhas crianças mentirem(...) Gosto de lhes inculcar esses valores como a amizade, espírito de equipa e interajuda que no fundo é o que me caracteriza pessoalmente.	3
<b>Caracterização do grupo de crianças</b>	Faixa etária	(...) este ano tenho um grupo bastante pequeno de oito crianças(...) um grupo heterógeno com crianças de quatro e cinco anos de idade.	2
	Género das crianças	(...) este ano só tenho crianças do sexo masculino(...)	1
	Características sociais das crianças	(...) são bastante sociáveis(...)gostam muito de brincar uns com os outros(...) são amigos.	3
	Características a nível de aprendizagem	(...) Uns que aprendem com mais facilidade do que outros (...) cada criança é diferente e têm ritmos diferentes (...) uns que gostam mais da matemática (...) outros das artes visuais (...) tem facilidade em captar o que lhes transmito.	5

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

--	--	--	--

<b>Tipos de conflitos observados pela educadora</b>	Tipos de conflitos	(...) porque não lhe emprestam os brinquedos(...) (...) porque lhe tiram a cadeira (...) porque o amigo está sentado no seu lugar(...)	3
	Frequência dos conflitos	(...) começam por coisas sem sentido (...) surgem sem motivo aparente (...) Às vezes nem precisa de haver motivo (...) surgem por tudo em por nada(...) quase todos os dias surgem situações de confronto(...)	5
	Exemplos de conflitos observados	(...) basta estar um grupo de crianças a brincar e outra querer entrar na brincadeira e as crianças não o deixarem que já é motivo para haver problemas.	1
	Motivo para o aparecimento de conflitos	(...) acho que as crianças não estão habituadas a resolver pequenos problemas(...) não sabem lidar com a frustração(...) não estão habituados a serem contrariados(...)	3
	Atuação do educador	(...) o que faço é tentar chamar as crianças à razão(...) ouvir ambas as partes(...) incentivá-los a pedir desculpa(...) Às vezes digo às crianças para se sentarem um pouco, pensar(...)	4
	Reação do grupo de crianças	(...) na hora até entendem o que lhes digo(...) tentam mudar(...) depois na prática não conseguem(...) não entendem as coisas como os adultos.	4
<b>Evolução do grupo face aos conflitos</b>	Autonomia dada às crianças	(...) bem eu tento dar(...) nem sempre é fácil(...) sem a ajuda de um adulto para os ajudar eles não conseguem(...) com o tempo e ajuda dos adultos as crianças podem vir a ser cada vez mais independentes nesse sentido(...) não estão habituados a solucionarem os problemas sozinhos(...) acho que não lhes é dado espaço e ferramentas para resolverem situações de conflito(...) Mas noto que estão muito melhores(...) em vez de se baterem, primeiro pedem ajuda aos adultos(...)	8

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

	Evolução das crianças com o tempo	(...)Mas noto que estão muito melhores(...)em vez de se baterem, primeiro pedem ajuda aos adultos(...)	2
	Opinião do educador face à importância dos conflitos	(...)vai ajudar as crianças a serem mais autónomas e independentes(...)acho muito importante que as crianças sejam independentes e capazes de resolver situações de conflito sozinhos(...)vai ajuda-los também a saberem lidar com a frustração(...)	3
	Papel do educador	(...)é fundamental(...) Não deve resolver os problemas pelas crianças(...)deve mediar e ser o interveniente entre eles(...)Ajudar a seguir em frente sem que se sintam frustrados(...)	4

**Apêndice I-** Planificação da primeira atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar

Área de conteúdo/Domínios	Objetivos Educativos	Proposta Educativa	Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração/Momento
<p>• <b>Área de Formação pessoal e social</b></p> <p>- Independência e autonomia</p> <p>- Consciência de si como aprendiz;</p> <p>- Convivência democrática e cidadania.</p> <p>• <b>Área de expressão e comunicação</b></p> <p>- Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita</p> <p>- Domínio da educação artística (artes visuais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir a importância das regras da sala de atividades;</li> <li>• Consciencializar as crianças para a importância do cumprimento de regras;</li> <li>• Mostrar que existem consequências para o não cumprimento das mesmas;</li> <li>• Identificar e nomear comportamentos: corretos e incorretos;</li> <li>• Realizar graficamente as regras da sala;</li> <li>• Transmitir às outras crianças conhecimentos adquiridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo em grupo sobre as regras da sala de atividades;</li> <li>• Reflexão com as crianças sobre os seus comportamentos;</li> <li>• Realização de grupos de trabalho para a construção gráfica das regras da sala de atividades;</li> <li>• Desenhar e apresentar as regras da sala de atividades a outras salas da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo em grande grupo;</li> <li>• Atividades em pequenos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Cartões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</li> <li>• Grelhas de observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Dias</li> </ul>

**Apêndice J-** Planificação da segunda atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar

Área de conteúdo/Domínios	Objetivos Educativos	Proposta Educativa	Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração/Momento
<p>• <b>Área de Formação pessoal e social</b></p> <p>-Independência e autonomia</p> <p>-Consciência de si como aprendiz;</p> <p>- Convivência democrática e cidadania.</p> <p>• <b>Área de expressão e comunicação</b></p> <p>-Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita</p> <p>- Domínio da educação artística (artes visuais)</p> <p>-Subdomínio do jogo dramático/ teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar às crianças a importância dos valores como a amizade;</li> <li>• Representar partes de uma história;</li> <li>• Envolver as crianças em situação de jogo dramático;</li> <li>• Desenvolver a capacidade criativa das crianças reinventar histórias;</li> <li>• Transmitir às crianças a importância de pedir desculpas;</li> <li>• Incentivar as crianças a adotar comportamentos positivos perante os outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização da história “desculpa” de Robert Landa;</li> <li>• Reflexão com as crianças sobre a importância de pedir desculpa;</li> <li>• Realização de grupos de trabalho das personagens da história;</li> <li>• Dramatização da história por parte das crianças;</li> <li>• Construção gráfica dos pedidos de desculpas por parte das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização e dramatização da história</li> <li>• Diálogo em grande grupo;</li> <li>• Atividades em pequenos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro interativo;</li> <li>• Rolos de papel higiénico;</li> <li>• Tintas;</li> <li>• Pincel;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Folhas brancas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</li> <li>• Grelhas de observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Dias</li> </ul>

**Apêndice L-** Planificação da terceira atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar

Área de conteúdo/Domínios	Objetivos Educativos	Proposta Educativa	Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração/Momento
<p><b>•Área de Formação pessoal e social</b></p> <p>-Independência e autonomia</p> <p>-Consciência de si como aprendiz;</p> <p>- Convivência democrática e cidadania.</p> <p><b>• Área de expressão e comunicação</b></p> <p>-Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita</p> <p>- Domínio da educação artística (artes visuais).</p>	<p>• Desenvolver a comunicação e a linguagem oral através do diálogo;</p> <p>• Transmitir às crianças a formação de valores;</p> <p>• Consciencializar as crianças para a importância do cumprimento das regras;</p> <p>• Identificar a funcionalidade e regras do canto da calma;</p> <p>• Realizar graficamente regras a adotar;</p> <p>• Promover momentos de relaxamento e tranquilidade.</p>	<p>• Conto da fábula da vespa afogada às crianças;</p> <p>• Diálogo com as crianças sobre a história;</p> <p>• Trabalho coletivo com o grupo na realização das “regras” do canto da sala;</p> <p>• Sessão de meditação infantil com o grupo de crianças a realizar todas as manhãs.</p>	<p>• Diálogo em grande grupo;</p> <p>• Atividades em pequenos grupos.</p>	<p>• Folhas brancas;</p> <p>• Caneta de filtro;</p> <p>• Papel de cenário;</p> <p>• Uma manta.</p>	<p>• Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</p> <p>• Grelhas de observação.</p>	<p>• Todas as manhãs</p>

**Apêndice M-** Planificação da quarta atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar

Área de conteúdo/Domínios	Objetivos Educativos	Proposta Educativa	Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração/Momento
<p><b>•Área de Formação pessoal e social</b></p> <p>-Independência e autonomia</p> <p>-Consciência de si como aprendiz;</p> <p>- Convivência democrática e cidadania.</p> <p><b>• Área de expressão e comunicação</b></p> <p>-Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita</p> <p>- Domínio da educação artística (artes visuais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem oral através do diálogo;</li> <li>• Despertar o interesse das crianças pela leitura de histórias;</li> <li>•Promover o trabalho colaborativo entre as crianças;</li> <li>• Identificar comportamentos negativos;</li> <li>• Identificar a função da caixa da raiva e da calma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto da fábula da vespa afogada pela estagiária na área do acolhimento;</li> <li>• Diálogo com o grupo sobre a fábula;</li> <li>• Pintura com tinta e pincel da caixa da raiva e da calma;</li> <li>• Trabalho colaborativo entre as crianças na construção das caixas;</li> <li>• Representações gráficas por parte das crianças de sentimentos quer os deixam zangados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo em grande grupo;</li> <li>• Atividades em pequenos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas caixas de sapatos;</li> <li>• Tinta azul e vermelha;</li> <li>• Esponja;</li> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Lápis de cor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</li> <li>• Grelhas de observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Dias</li> </ul>

**Apêndice N-** Planificação da quinta atividade desenvolvida para o plano de ação, contexto em Educação Pré-Escolar

Área de conteúdo/Domínios	Objetivos Educativos	Proposta Educativa	Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração/Momento
<p><b>•Área de Formação pessoal e social</b></p> <p>-Independência e autonomia</p> <p>-Consciência de si como aprendiz;</p> <p>- Convivência democrática e cidadania.</p> <p><b>• Área de expressão e comunicação</b></p> <p>-Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita</p> <p>- Domínio da educação artística</p> <p><b>• Área de conhecimento do mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a comunicação e a linguagem oral através do diálogo;</li> <li>• Despertar o interesse pela pesquisa a realizar;</li> <li>• Aumentar a capacidade de concentração na atividade a ser desempenhada;</li> <li>• Promover momentos de trabalho colaborativo;</li> <li>• Demonstrar interesse pelo meio que o rodeia;</li> <li>• Incentivar ao processo de descoberta e pesquisa científica;</li> <li>• Organizar informação recolhida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo em grupo sobre a atividade a decorrer;</li> <li>•Observação naturalista no parque da instituição;</li> <li>• Pesquisa e estudo dos insetos;</li> <li>• Realização de grupos para o trabalho de pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo em grande grupo;</li> <li>• Realização de atividades ao ar livre;</li> <li>• Atividades em pequenos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Tintas;</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Enciclopédia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta e participativa ao grupo de crianças;</li> <li>• Grelhas de observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 dias</li> </ul>

**Apêndice O-** Transcrição do registo áudio registo áudio do dia 05/01/2021

**Diálogo sobre os comportamentos e regras**

**Olhem meninos podemos falar um pouco sobre um assunto muito importante e eu gostava muito de ouvir a vossa opinião, pode ser? (Estagiária).**

Sim (grupo)

**Vocês acham que se têm portado bem na sala? (estagiária)**

Sim. (MF)

**Têm a certeza? Estão sempre a discutir uns com os outros e a tirar os brinquedos aos amigos. Devemos ser maus para os amigos? (estagiária)**

Pois é Carla devemos ser amigos (SM).

E devemos ser bons e brincar uns com os outros (TL).

E vocês fazem isso tudo, digam lá? (estagiária).

Às vezes não, nos às vezes discutimos (VS).

E também dá-mos beliscões. E temos que ser amigos e partilhar...é o que a mãe diz (TS)

E vocês acham que ultimamente é assim que se portam? (estagiária)

Às vezes portamo-nos mal, mas às vezes portamo-nos bem (VS).

**Então hoje acho que era importante falarmos das regras da nossa sala. Por isso vamos falar do que podemos e do que não podemos fazer na nossa sala pode ser? (estagiária).**

Sim... (grupo)

**Então quero ouvir-vos... (estagiária).**

Devemos ser amigos e brincar uns com os outros (TS).

Não devemos dizer asneiras aos amigos (SM).

Muito bem, podem continuar (estagiária).

Não podemos dar socos e bater (MF).

E não podemos riscar as cadeiras (TL).

Muito bem meninos, estão a ir muito bem mas há mais coisas a dizer, pensem lá... (eu).

Não devemos correr na sala, só na rua é que podemos (VS).

Ah, Carla também não podemos riscar os trabalhos dos amigos e o Vicente riscou o meu (SM).

**É verdade, é muito feio estragar os trabalhos dos amigos. Agora vamos pensar nas coisas que podemos fazer na sala. (Estagiária).**

Podemos ser amigos (MF).

Sim... e é bom partilhar os brinquedos (SM).

E vamos portar-nos bem (VS).

E vamos conversar sempre com os amigos quando nos chateamos (TS).

Eu prometo que não corro na sala (TL).

**Muito bem. E vocês acham que a partir de agora vão ser capazes de cumprir as regras? (estagiária)**

Sim, vamos brincar como deve ser sem bater (SM).

E sem dizer asneiras nem mentiras (VS).

Um dia o Santiago fez um risco no meu desenho e eu não gostei (TS).

**Então se isso voltar a acontecer o que é deves fazer (Estagiária).**

Vou fazer o mesmo ao desenho do Santiago (TS).

**Achas mesmo que é isso que deves fazer? Pensa lá bem. (estagiária).**

Não, devo falar com os adultos se calhar (TS).

**É isso mesmo. Ou então falas com o teu amigo e pedes para não voltar a fazer o mesmo (estagiária).**

Pois é, vou fazer isso (TS).

Fim do registo áudio

7 Minutos

**Apêndice P-** Transcrição do registo áudio do dia 11/01/2021

**Diálogo sobre a história “desculpa”**

**Hoje estivemos a ouvir uma história não foi? Sabem dizer do que é que falava a história (estagiária)?**

Do ursinho que se zangou com o coelho (SM).

**Muito bem, e sabem dizer porque é que eles se zangaram (estagiária)?**

É porque o coelho e o urso estavam a rasgar a “coisa” brilhante (VS).

E depois puxaram muito e estragaram o objeto (TL).

**Mas o urso e o coelho tinham uma relação muito boa. Eles eram o quê, vocês sabem (estagiária)?**

Eram amigos (todos).

**Muito bem (estagiária) ...**

Mas às vezes os amigos chateiam-se (TS).

**É isso mesmo. Estes amigos também se zangaram... (estagiária)**

Pois... foi por causa do espelho que eles queriam os dois (MF)

**E depois o que é que eles fizeram (estagiária)?**

Zangaram-se e rasgaram o objeto (TL).

**Digam-me uma coisa. Sabem dizer se eles continuaram a ser amigos (estagiária)?**

Não Carla, eles zangaram-se e ficaram separados (TS).

**Então e depois o que é que aconteceu, sabem (estagiária)?**

Ficaram zangados...( todos).

Sim, ficaram muito zangados (MF).

Mas depois tiveram muitas saudades e foram ter um com o outro (SM).

**É verdade, foram ter um com o outro pedir desculpa (estagiária).**

E montaram o objeto brilhante (VS).

**Agora digam-me uma coisa, vocês acham que é importante pedir desculpa (Estagiária)?**

Sim, é muito bom sermos todos amigos (VS).

E se não tivermos amigos ninguém brinca connosco. E se não pedirmos desculpa aos amigos ninguém brinca (SM).

**É isso mesmo meninos (estagiária).**

Eu gosto de ter amigos, as únicas amigas que tenho é a MV e a M (TS).

**Agora digam me uma coisa, quando nós nos zangamos com os amigos o que é que nós devemos fazer (estagiária)?**

Pedir desculpa (TL).

Pois, porque se não pedirmos desculpa os meninos batem-me (MF).

**Então é muito importante pedirmos desculpa para sermos sempre amigos certo? E em casa se os nossos pais se chatearem connosco também devemos pedir desculpa não é (estagiária)?**

Sim (todos).

Pois, porque quando não somos amigos ficamos tristes...e com o coração partido (SM).

**Pois, era assim que o urso e o coelho se sentiam... tristes e infelizes (estagiária).**

Carla, às vezes eu também fico zangado com o pai (TL).

**E o que fazes (estagiária)?**

Eu vou pedir desculpa... (TL).

Fim de registo áudio

4 minutos

**Apêndice Q-** Transcrição do registo áudio do dia 18/01/21

**Então digam-me lá, a fábula fala de quê? (estagiária)**

Da vespa...(SM)

**E o que é que esta vespa sentia? (estagiária)**

Raiva...(TL)

**Muito bem, e vocês sabem o que é a raiva? (estagiária)**

Sim, é quando estamos zangados e estamos sempre zangados (TS)

**E mais, quem quer falar. (estagiária)**

A raiva é uma coisa que ninguém gosta. (VS)

E è quando estamos muito zangados. (MF)

**Muito bem. E o que é que aconteceu a esta vespa? (estagiária)**

Acabou por cair num copo de água porque estava zangada. (SM)

E afogou-se porque ia muito zangada. (VS)

**E vocês acham que vale a pena nós sentirmos raiva e ficarmos zangados. (estagiária)**

Não. (grupo de crianças)

Porque se nós tivermos raiva os amigos ficam tristes. (SM)

Um dia eu estava no Benfica e tinha raiva porque ele perdeu, mas depois passou. (VS)

**E vocês acham que se a vespa estivesse mais calma conseguia salvar-se? (estagiária)**

Sim... (grupo de crianças)

**Pois, só que ela sentiu tanta raiva que acabou por cair no copo de água e afogar-se.**

**Por isso não vale a pena nós sentirmos raiva pois não? (estagiária)**

Não. (grupo de crianças)

**Então o que é que nós podemos fazer quando nos sentirmos zangados? (estagiária)**

Podemos respirar fundo... (TS)

Podemos cantar uma música para ficarmos calmos. (SM)

Podemos cantar uma música. (VS)

E podemos sentar e descansar e respirar fundo. (MF)

E podemos pensar em coisa boas e a raiva desaparece. (TL)

**Muito bem. (Estagiária)**

Fim de registo áudio (5 minutos)

**Apêndice R-** Entrevista final às crianças

**Tema:** Conflitos entre crianças

**Objetivos da entrevista final:**

- Compreender as relações de amizade das crianças
- Compreender como reagem em situações de conflito
- Identificar como resolvem os problemas com os amigos

**Legitimar a entrevista**

Olá meninos. A Carla vai precisar muito da vossa ajuda porque estou a fazer um trabalho muito importante e gostaria que me ajudassem. Será que me querem ajudar? Pode ser?

A Carla vai fazer umas perguntas e ficar com a vossa voz gravada, para de pois poder ouvir... Posso gravar a vossa voz? Agradeço muito a vossa ajuda! Então, vamos lá!

**Relação entre as crianças**

O que é para ti ser amigo?

Tens muitos amigos na escola?

Se sim és capaz de dizer porque é que são teus amigos?

Achas que eles também são teus amigos? Porquê?

**Opinião das crianças sobre os conflitos**

Às vezes os amigos chateiam-se/zangam-se. Também te acontece com os teus amigos? És capaz de me dizer porque é que te chateias/zangas?

Achas importante voltarem a serem amigos? Porquê? O que fazes para voltarem a ser amigos?

Às vezes os meninos batem-se e zangam-se. O que é que tu pensas sobre os meninos resolverem os problemas a baterem-se?

Como é que tu achas que se devem resolver os problemas com os amigos? És capaz de me dizer uma boa solução para resolver os problemas com os amigos? Qual?

Imagina que um amigo teu te bate. Achas a atitude correta? Porquê? O que é que tu vais fazer para resolver esta situação?

**Finalização da entrevista**

Gostavas de dizer mais alguma coisa?

Muito bem. Obrigada por teres ajudado a Carla.

**Apêndice S-** Transcrição da entrevista final às crianças

**Data:**14/04/2021

**Local:** Instituição de estágio

**Criança SM**

**O que é para ti ser amigo?**

É brincar...e... também brincar todos juntos e amigos.

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim.

**És capaz de me dizeres porque é que eles são teus amigos?**

Eu sei...hum... é quando brincam comigo.

**Achas que eles também são teus amigos? Porquê?**

São. Porque quando o M. chega ele deixa-me brincar com os seus brinquedos... e o V. também. E quando o G. trás um brinquedo também me deixa brincar.

**Às vezes os amigos chateiam-se. Também te acontece com os teus amigos? És capaz de me dizer porque é que te zangas com eles?**

Sim, às vezes. Porque eu digo uma coisa ao V. que é capaz de resultar e depois ele fica chateado porque consegue fazer de outra maneira.

**Achas que é importante voltarem a ser amigos? Porquê?**

Sim para podermos brincar juntos e ... fazer coisas juntas.

**O que fazes para voltarem a ser amigos?**

Eu...brinco com o amigo e não deixo o amigo sozinho... e também peço desculpa.

**Às vezes os meninos batem-se e zangam-se. O que é que tu pensas sobre os meninos resolverem os problemas a bater?**

Mal... não devemos bater... dizemos às professoras. Não acho nada bem Carla. É para pedir sempre desculpa e falar com os adultos.

**Como é que achas que se devem resolver os problemas com os amigos? És capaz de me dizer uma boa solução para resolver os problemas com os amigos? Qual?**

Pedir desculpa. Mas às vezes não sou eu que faço as maldades. Mas eu peço na mesma.

**Imagina que um amigo teu te bate. Achas que é a atitude correta? O que vais fazer para resolver a situação?**

Não. Não posso fazer isso (bater), porque pode-se magoar os amigos...hum eu vou dizer às professoras e a C. (EC) ...hum e falo com o amigo...e peço-lhe para não bater mais.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não.

**Criança TS**

**O que é para ti ser amigo?**

Hum... brincar com toda a gente...e também ajudar todos os amigos.

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim, tenho.

**És capaz de me dizeres porque é que eles são teus amigos?**

São. Porque eles gostam de brincar comigo.

**Achas que eles também são teus amigos? Porquê?**

São. Porque respondem às minhas perguntas, não gozam comigo e...às vezes ajudam-me a defender dos crescidos.

**Às vezes os amigos chateiam-se. Também te acontece com os teus amigos? És capaz de me dizer porque é que te zangas com eles?**

Sim. Às vezes eu zango-me...porque não me deixam entrar nas brincadeiras e eu fico muito irritado e quero logo ficar sozinho.

**Achas que é importante voltarem a ser amigos? Porquê?**

Sim. Porque ...ser amigo é importante e toda a gente é importante.

**O que fazes para voltarem a ser amigos?**

Eu...faço uma promessa... de que não vou voltar a fazer aquilo (maldades).

**Às vezes os meninos batem-se e zangam-se. O que é que tu pensas sobre os meninos resolverem os problemas a bater?**

Hum...hum... não é bom... não se resolve as coisas a bater...é feio...hum...e podemos magoar os amigos.

**Como é que achas que se devem resolver os problemas com os amigos? És capaz de me dizer uma boa solução para resolver os problemas com os amigos? Qual?**

Temos que ser sempre amigos... e eu devo fazer sempre tudo bem...fazer o que eles pede... e também os adultos.

**Imagina que um amigo teu te bate. Achas que é a atitude correta? O que vais fazer para resolver a situação?**

Não. Eu converso com os amigos...bater não bato.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não

**Criança TL**

**O que é para ti ser amigo?**

Brincar e fazermos coisas juntos.

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim eu tenho.

**És capaz de me dizeres porque é que eles são teus amigos?**

Porque eles na escola brincam comigo e... fazemos brincadeiras juntas.

**Achas que eles também são teus amigos? Porquê?**

Sim, porque eles gostam de brincar comigo no tapete.

**Às vezes os amigos chateiam-se. Também te acontece com os teus amigos? És capaz de me dizer porque é que te zangas com eles?**

Sim... eu às vezes zango-me porque fazem coisas que eu não gosto e partem os meus brinquedos.

**Achas que é importante voltarem a ser amigos? Porquê?**

Sim, porque eu não gosto de brincar sozinho, e não ter amigos.

**O que fazes para voltarem a ser amigos?**

Empresto os meus brinquedos para fazermos as “pazes”.

**Às vezes os meninos batem-se e zangam-se. O que é que tu pensas sobre os meninos resolverem os problemas a bater?**

Não é bom... é feio... não se bate e depois podemos magoar alguém.

**Como é que achas que se devem resolver os problemas com os amigos? És capaz de me dizer uma boa solução para resolver os problemas com os amigos? Qual?**

Eu peço desculpa... e às vezes dou das minhas bolachas.

**Imagina que um amigo teu te bate. Achas que é a atitude correta? O que vais fazer para resolver a situação?**

Não... e peço para não bater... e digo que vou falar com a C.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não.

**Criança VS**

**O que é para ti ser amigo?**

É não bater... e não dar pontapés e ajudar os amigos.

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim.

**És capaz de me dizeres porque é que eles são teus amigos?**

Eles são meus amigos... porque... hum... eles partilham os brinquedos e eu também... e eles gostam de mim.

**Achas que eles também são teus amigos? Porquê?**

Sim, porque fazemos brincadeiras juntas.

**Às vezes os amigos chateiam-se. Também te acontece com os teus amigos? És capaz de me dizer porque é que te zangas com eles?**

Eu às vezes zango-me... e fico muito irritado quando me querem bater.

**Achas que é importante voltarem a ser amigos? Porquê?**

É, porque os amigos são importantes... assim não ficamos sozinhos.

**O que fazes para voltarem a ser amigos?**

Eu brinco com eles.

**Às vezes os meninos batem-se e zangam-se. O que é que tu pensas sobre os meninos resolverem os problemas a bater?**

É feio.

**Como é que achas que se devem resolver os problemas com os amigos? És capaz de me dizer uma boa solução para resolver os problemas com os amigos? Qual?**

Eu digo à C. para me ajudar ... e peço aos amigos para brincarmos juntos.

**Imagina que um amigo teu te bate. Achas que é a atitude correta? O que vais fazer para resolver a situação?**

Não. Eu digo sempre á C. assim ela ajuda-me.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não.

**Criança MF**

**O que é para ti ser amigo?**

É...hum... é brincar com todos os amigos.

**Tens muitos amigos na escola?**

Sim.

**És capaz de me dizeres porque é que eles são teus amigos?**

Ah...porque brincam muito comigo.

**Achas que eles também são teus amigos? Porquê?**

Sim, porque eles emprestam-me os seus brinquedos... e partilhamos.

**Às vezes os amigos chateiam-se. Também te acontece com os teus amigos? És capaz de me dizer porque é que te zangas com eles?**

Sim, eu zango-me porque às vezes são maus para mim e ... não brincam comigo.

**Achas que é importante voltarem a ser amigos? Porquê?**

Sim, porque é bom ter amigos.

**O que fazes para voltarem a ser amigos?**

Ah...eu brinco com todos na nossa sala.

**Às vezes os meninos batem-se e zangam-se. O que é que tu pensas sobre os meninos resolverem os problemas a bater?**

Não... acho que não podemos bater...porque magoamos os amigos...Hum...às vezes o V. bate-me mas temos que ser sempre amigos.

**Como é que achas que se devem resolver os problemas com os amigos? És capaz de me dizer uma boa solução para resolver os problemas com os amigos? Qual?**

Eu...eu peço desculpa...e ajudo os amigos...

**Imagina que um amigo teu te bate. Achas que é a atitude correta? O que vais fazer para resolver a situação?**

Não. Eu vou dizer ao amigo que não se bate.

**Gostavas de me dizer mais alguma coisa?**

Não

**Apêndice T-** Análise de conteúdo da entrevista final às crianças

Categorias	Subcategorias	Evidências	Síntese interpretativa
<p><b>Relação entre as crianças</b></p>	<p>Noção de amizade</p>	<p>É brincar (...) brincar todos juntos (...) amigos (SM).                      (...) é brincar com toda a gente (...) ajudar todos os amigos (TS).                      Brincar todos juntos (TL).                      É não bater (...) não dar pontapés (...) ajudar os amigos (VS).                      (...) brincar com todos (MF).</p>	<p>As crianças demonstram as suas ideias sobre quem são os seus amigos e expressam as preferências em relação às suas amizades. Explicam o porquê das suas escolhas. Nesta fase são capazes de perceber a importância do partilhar e dos valores da amizade.                      A criança MF, por exemplo, refere que os amigos fazem brincadeiras todos juntos e partilham os brinquedos.</p>
	<p>Opinião das crianças sobre as relações de amizade</p>	<p>(...) Brincam comigo (...) deixam-me brincar com os seus brinquedos (SM).                      (...) gostam de brincar comigo. São. [meus amigos] respondem às minhas perguntas, não gozam comigo (...) ajudam-me a defender-me dos mais crescidos (TS).                      (...) brincam comigo. Fazemos brincadeiras juntas. Sim [são meus amigos] brincam comigo no tapete (TL).                      Eles são meus amigos (...) partilham os brinquedos (...) gostam de mim [são meus amigos] fazemos brincadeiras juntos (VS).                      Brincam comigo (...) Sim. [são meus amigos] emprestam-me os seus brinquedos (...) e partilhamos (MF).</p>	

Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

<p><b>Opinião sobre situações de conflito</b></p>	<p>Reação das crianças face a uma atitude negativa</p>	<p>Sim [chateiam-se] eu digo uma coisa ao V. e é capaz de resultar (...) depois fica chateado (...) (SM).</p> <p>Sim [chateiam-se] eu zango-me (...) não me deixam entrar nas brincadeiras (...) fico irritado (...) quero ficar sozinho (TS).</p> <p>Sim [chateiam-se] Eu zango-me (...) fazem coisas que eu não gosto (...) partem os meus brinquedos. (TL).</p> <p>Sim [chateiam-se] fico muito irritado quando me querem bater (VS).</p> <p>Sim [chateiam-se]. Eu zango-me porque são maus para mim (...) não brincam comigo (MF).</p>	<p>As crianças demonstram saber como se devem comportar face a situações negativas por parte dos colegas. Demonstram que ficam zangados mas também sabem que devem pedir desculpa aos colegas se fizerem algo errado. Compreendem a importância de pedir desculpa</p> <p>Sabem que os colegas são importantes e reconhecem que são fundamentais para eles. No geral apresentam soluções positivas para resolverem conflitos entre si</p>
	<p>Importância da amizade</p>	<p>Sim [é importante] podemos brincar juntos (...) fazer coisas juntos (...) brinco com os amigos e não os deixo sozinhos (peço desculpa (SM).</p> <p>Sim [é importante] ser amigo é importante e toda a gente é importante (...) faço uma promessa (...) não volto a fazer maldades (TS).</p> <p>Sim [é importante] eu não gosto de brincar sozinho (...) não ter amigos. Empresto os meus brinquedos (...) fazemos as pazes (TL).</p> <p>Eu brinco com eles (...) os amigos são importantes (...) não ficamos sozinhos (VS).</p> <p>Sim [é importante] é bom ter amigos</p>	

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

		(...) brinco com todos (MF).	<p>Compreendem a importância de pedirem desculpa e serem todos amigos. Sabem que está errado terem comportamentos menos bons com os colegas. Neste momento reconhecem a importância dos colegas.</p>
	<p>Solução para a resolução de conflitos</p>	<p>Pedir desculpa (...) às vezes não faço maldades (...) eu peço na mesma. Não posso bater posso magoar os amigos (...) falo com o amigo (SM).</p> <p>Temos que ser amigos (...) fazer tudo bem e o que os amigos pedem (...) converso com os amigos (...) bater não bato (TS)</p> <p>É feio (...) não se bate (...) podemos magoar alguém (...) peço desculpa e dou as minhas bolachas (TL).</p> <p>É feio. Eu digo à C. para me ajudar e aos amigos (...) brincamos juntos. A C. ajuda-me sempre (VS).</p> <p>Peço desculpa (...) ajudo os amigos (...) digo que não se bate (MF).</p>	

Apêndice U- Guião da entrevista final à educadora cooperante

Tema: Gestão de conflitos: o papel do educador		
Objetivo geral: Compreender e identificar as mudanças observadas no grupo de crianças relativamente aos conflitos		
Categorias	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar-me ao entrevistado e salientar o contexto em que se insere a entrevista</li> <li>▪ Referir a importância da colaboração do entrevistado na recolha de dados para a realização do meu estudo.</li> </ul>	<p>Olá muito bom dia. O meu nome é Carla Gonçalves, aluna de mestrado em educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.</p> <p>Encontro-me a realizar uma investigação cujo tema é Gestão de Conflitos num grupo de Crianças e gostaria de lhe colocar algumas questões relacionadas com o tema e tentar perceber a sua opinião. É possível?</p> <p>Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, desde já, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a apresentar os resultados pode ser?</p>
<b>Opinião da educadora perante as mudanças no grupo em relação aos conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as mudanças ocorridas no grupo de crianças</li> <li>▪ Compreender se as intervenções da educadora ajudam na resolução de conflitos</li> <li>▪ Compreender a autonomia dada às crianças para resolver os conflitos com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalizando-se no grupo de crianças, as situações de conflito entre as crianças mantêm-se? Justifique</li> <li>▪ A frequência com que os conflitos ocorrem alterou ou manteve?</li> <li>▪ Em seu entender o plano de ação concebido pela investigadora estagiária contribuiu para a situação descrita anteriormente? Como?</li> <li>▪ Quando é levada a intervir na resolução de conflitos entre as crianças, como é que as crianças reagem? Consideram que ocorreram alterações na forma como as reagem? Pode dar exemplos de mudanças ocorridas?</li> <li>▪ Considera que, após a implementação do plano de</li> </ul>

## Gestão de Conflitos em Contexto Jardim de Infância

<b>Evolução do grupo face aos conflitos após a investigação realizada</b>	<p>os pares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar a opinião da educadora sobre o impacto da investigação no grupo de crianças</li> </ul>	<p>ação, as crianças estão mais autónomas na resolução dos seus conflitos? Justifique. Se sim, pode dar exemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em seu entender, de que modo plano de ação desenvolvido ajudou ao desenvolvimento social do grupo de crianças?</li> </ul>
<b>Finalização da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agradecer a participação da educadora cooperante</li> <li style="padding-left: 20px;">▪ Dar a entrevista por concluída</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe algo que queira ainda acrescentar? Dou então por concluída a entrevista. Uma vez mais obrigada pela sua ajuda e participação</li> </ul>

**Apêndice V-** Transcrição da entrevista final à educadora cooperante

**Categoria:** Legitimar

**Objetivos:** Apresentar-me ao entrevistado

Desde já quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e peço-lhe, desde já, autorização para a gravação da mesma e comprometendo-me a apresentar os resultados pode ser?

Sim, claro

**Categoria:** Opinião da educadora perante as mudanças no grupo em relação aos conflitos

**Objetivos:** Identificar as mudanças ocorridas no grupo de crianças; compreender se as intervenções da educadora ajudam na resolução de conflitos.

**Focalizando-se no grupo de crianças, as situações de conflito entre as crianças mantêm-se? Justifique**

Claro que algumas situações de conflito ainda existem... isto leva algum tempo. Porque diariamente é preciso muito diálogo com as crianças.

**A frequência com que os conflitos ocorrem alterou ou manteve?**

Alterou-se é claro. Apesar de ainda não ser uma situação que esteja resolvida. Considero que situações de conflito vão sempre existir. Ainda por cima, com toda esta situação que vivemos, as rotinas das crianças foram quebradas e isso prejudicou-os muito e a nós também. Mas noto as crianças mais calmas, pensam antes de agir pela negativa.

**Em seu entender o plano de ação concebido pela investigadora estagiária contribuiu para a situação descrita anteriormente? Como?**

O Plano desenvolvido pela Carla foi bem conseguido e bem pensado. Proporcionou atividades interessantes e acredito que de certa forma a Carla conseguiu proporcionar às crianças momentos de cooperação e ajuda.

**Quando é levada a intervir na resolução de conflitos entre as crianças, como é que as crianças reagem? Consideram que ocorreram alterações na forma como as reagem? Pode dar exemplos de mudanças ocorridas?**

Normalmente incentivo as crianças a pensarem no assunto e a dialogarem entre eles. Acredito e vejo que nesta altura não ficam amuados como inicialmente e reagem de uma

forma mais positiva. Percebem que se estão errados têm que mudar. Neste aspeto as melhorias já se começam a notar. Por exemplo as crianças já pedem autorização para se levantar, coisas que antes não o faziam, noto também que quando se zangam procuram ajuda para se resolverem em vez de baterem. Acabam por ter alguma consciência do que estão a fazer, se está certo ou errado.

**Categoria:** Evolução do grupo face aos conflitos após a investigação realizada

**Objetivos:** Compreender a autonomia dada às crianças para resolver os conflitos com os pares; identificar a opinião da educadora sobre o impacto da investigação no grupo de crianças.

**Considera que, após a implementação do plano de ação, as crianças estão mais autónomas na resolução dos seus conflitos? Justifique. Se sim, pode dar exemplos.**

O plano foi bem conseguido, ajudou bastante no desenvolvimento social das crianças e estão bem mais autónomas. As crianças trabalharam bastante em grupo e foi bastante importante pois aprenderam a trabalhar para o mesmo. Ouvir as opiniões dos amigos e as suas ideias e também respeitar foi algo que as crianças aprenderam a fazer de uma forma mais positiva. Reparei, por exemplo, que em determinadas atividades as crianças dividiram as tarefas na realização das atividades e partilharam ideias e fizeram escolhas na forma de trabalhar.

**Em seu entender, de que modo plano de ação desenvolvido ajudou ao desenvolvimento social do grupo de crianças?**

Se ajudou a nível social... é essa a pergunta? Claro que sim. O facto de saberem trabalhar em equipa significa que começam a saber viver em sociedade e a conviver de forma positiva com os colegas e isso é bastante importante.

**Categoria:** Finalização da entrevista

**Objetivos:** Agradecer a participação do entrevistado

**Existe algo que queira ainda acrescentar?**

Quero apenas dizer que a Carla está de parabéns. Foi tudo muito bem pensado em prol das crianças. Um tema bem escolhido uma vez que as nossas crianças eram bastante conflituosas. A sua postura foi ajustada. Ajudou-me a mim própria a ver as coisas de outra forma e a procurar soluções para este problema. Sem dúvida que a aluna ajudou as crianças a terem uma consciencialização diferente da vida em grupo.

Apêndice X- Análise de conteúdo à entrevista final da educadora cooperante

Categories	Subcategorias	Indicadores	Quant.
<b>Mudanças efetuadas no grupo de crianças</b>	Existência de conflitos	(...) ainda existem(...) leva algum tempo(...) é preciso muito diálogo com as crianças.	3
	Frequência dos conflitos	Alterou-se (...) Apesar de ainda não ser uma situação que esteja resolvida (...) Vão sempre existir (...) noto as crianças mais calmas e pensam antes de agir (...)	4
	Contribuição do plano de ação	(...) foi bem conseguido (...) bem pensado. Proporcionou atividades interessantes (...) conseguiu proporcionar às crianças momentos de cooperação e ajuda.	3
	Reação das crianças face à intervenção da educadora cooperante	(...) incentivo as crianças a pensarem (...) dialogarem entre eles (...) não ficam tão amuados como inicialmente (...) reagem de forma mais positiva.	4
	Exemplos das reações das crianças face a intervenção da educadora	Pedem autorização para se levantar (...) antes não o faziam (...) quando se zangam procuram ajuda (...) em vez de se baterem.	4
<b>Evolução do grupo após o plano desenvolvido</b>	Autonomia atual das crianças	(...) bem mais autónomas (...) ajudou bastante no desenvolvimento social (...) trabalharam bastante em grupo (...) para o mesmo. (...) Respeitar foi algo que aprenderam a fazer.	4
	Exemplos da sua autonomia	(...) dividiram tarefas na realização das atividades (...) partilharam ideias e fizeram escolhas.	2
	Características sociais das crianças	(...) são bastante sociáveis(...)gostam muito de brincar uns com os outros(...) são amigos.	3
	Evolução do desenvolvimento moral	Claro que sim (...) trabalhar em equipa significa que começam a saber viver em sociedade (...) é bastante importante.	3