



**POLITECNICO  
SETUBAL**

ANA ALEXANDRA  
DÂMASO PINELA

**DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL: CONFLITOS  
EM CRECHE E JARDIM DE  
INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em  
Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Dezembro, 2023

ANA ALEXANDRA  
DÂMASO PINELA

**DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL: CONFLITOS  
EM CRECHE E JARDIM DE  
INFÂNCIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Ilda Clara da Cruz  
Rodrigues

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

*Vogal:* Professora Especialista Maria Teresa Elvas de  
Matos

Dezembro, 2023

## **Agradecimentos**

Terminar este relatório simboliza o fim de um grande capítulo da minha vida. Cinco anos em que as minhas capacidades foram testadas, cinco anos de momentos difíceis e desafiantes, mas cinco anos de muita aprendizagem, nos quais desenvolvi competências que, em 2018 quando iniciei esta aventura do percurso académico, nem sonhava que viria a ter.

O Mestrado foi, em particular, muito significativo. Além de o ter conseguido finalizar sendo trabalhadora-estudante, característica da qual me orgulho muito, sinto que foi neste segundo momento do percurso académico que percebi, realmente, que tinha tomado a decisão certa ao escolher a educação de infância para a minha vida.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus familiares e amigos que nunca me deixaram desistir nos momentos mais difíceis e que acreditaram em mim quando eu não consegui fazê-lo. Obrigada também por sempre terem celebrado todas as minhas vitórias ao longo destes anos académicos como se fossem vossas.

À Filipa, por ter embarcado nesta aventura comigo. Não sei se estaria aqui se não tivéssemos tomado, em conjunto, a decisão de mudarmos as nossas vidas e entrar neste Mestrado. A ti, à amiga brilhante que és, à companheira incrível que foste durante o curso.

Às educadoras cooperantes, às auxiliares, às crianças e às famílias que me acolheram sempre de braços abertos e me ajudaram também a evoluir e a aprender, acreditando sempre em mim e dando-me força para continuar.

Por último, não podia deixar de agradecer a todos/as os/as docentes que contribuíram para a minha formação ao longo dos cinco anos.

Em especial, à professora Sofia Figueira que, além de ter contribuído muito para a minha aprendizagem durante o Mestrado, foi uma excelente orientadora durante a realização deste relatório. Obrigada pela prontidão e disponibilidade imediata que sempre teve para mim, assim como por todas as palavras aconchegantes e motivadoras.

## Resumo

O presente relatório, intitulado “Desenvolvimento Socio-Emocional: Conflitos em Creche e Jardim de Infância”, tem, como principal objetivo, compreender de que forma a ação do/a educador/a, enquanto gestor/a do currículo, influencia o desenvolvimento socio-emocional da criança e, conseqüentemente, não só a ocorrência de conflitos no contexto educativo, como a gestão que as crianças efetuam destes momentos.

Assim, pretendo contribuir para a desconstrução da conotação negativa geralmente atribuída aos conflitos, apresentando-os como naturais e benéficos para o desenvolvimento da criança. Além disso, procurei focar-me nas características da prática pedagógica que permitem à criança tornar-se autónoma na gestão dos seus próprios conflitos.

Como tal, procurei responder à questão de investigação “**Como promover um ambiente educativo que potencie a resolução autónoma dos conflitos?**”, recorrendo à metodologia da investigação qualitativa, através dos princípios da investigação-ação, sendo que a investigação foi desenvolvida em dois contextos educativos: o primeiro de Creche e o segundo de Jardim de Infância.

No que aos procedimentos de recolha e tratamento de informação diz respeito, recorri à observação participante, às notas de campo, aos registos multimédia, à análise documental – quando esta me foi facultada –, à entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes e à análise de conteúdo. Algumas intervenções das que irei apresentar foram espontâneas e outras foram planificadas.

Este estudo permitiu-me compreender, de forma mais aprofundada, a importância que o/a educador/a tem enquanto gestor/a do currículo, uma vez que essas características afetam, positiva ou negativamente, o processo de desenvolvimento socio-emocional da criança, assim como a quantidade de conflitos em que se envolve e a capacidade de os gerir e resolver autonomamente.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Social; Desenvolvimento Emocional; Conflito; Interação; Autonomia; Educador Gestor do Currículo.

## **Abstract**

The present report, entitled “Socio-Emotional Development: Conflicts in Daycare and Kindergarten”, has, as its main goal, to understand how the action of the educator, as a curriculum manager, influences the child’s socio-emotional development and, consequently, not only the occurrence of conflicts in the educational context, but also the management that children carry out in these moments.

Therefore, I intend to contribute to the deconstruction of the negative connotation generally attributed to conflicts, presenting them as natural and beneficial for the child’s development. Furthermore, I tried to focus on the characteristics of pedagogical practice that allow children to become autonomous in managing their own conflicts.

As such, I sought to answer the research question “**How to promote an educational environment that enhances the autonomous resolution of conflicts?**”, using the methodology of qualitative research, through the principles of action research, and the investigation was carried out in two educational contexts: the first of Daycare and the second of Kindergarten.

Regarding information collection and processing procedures, I used participant observation, field notes, multimedia records, document analysis – when this was provided to me –, semi-structured interviews carried out with cooperating educators and content analysis. Some of the interventions I will present were spontaneous and others were planned.

This study allowed me to understand, in more depth, the importance that the educator has as a curriculum manager, since these characteristics affect, positively or negatively, the child’s socio-emotional development process, as well as the number of conflicts in which it is involved and the ability to manage and resolve them autonomously.

**Keywords:** Social Development; Emotional Development; Conflict; Interaction; Autonomy; Curriculum Manager Educator.

## **Índice**

<b>Introdução</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I</b> .....	12
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	12
<b>1. As Interações entre Pares e o Desenvolvimento Social da Criança</b> .....	12
<b>2. Os Conflitos</b> .....	15
<b>3. O Papel do/a Educador/a enquanto Gestor/a do Currículo</b> .....	18
<b>4. A Organização do Ambiente Educativo: O Espaço e os Materiais</b> .....	20
<b>5. A Gestão do Conflito: Como agir?</b> .....	22
<b>CAPÍTULO II</b> .....	25
<b>METODOLOGIA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	25
<b>1. Objeto de Estudo</b> .....	25
<b>2. Investigação Qualitativa</b> .....	25
<b>3. Investigação-Ação</b> .....	27
<b>4. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação</b> .....	29
<b>4.1 Observação</b> .....	30
<b>4.2. Notas de campo</b> .....	31
<b>4.3. Registos Multimédia</b> .....	32
<b>4.4. Análise Documental</b> .....	32
<b>4.5. Entrevista Semiestruturada</b> .....	33
<b>4.6. Análise de Conteúdo</b> .....	34
<b>4.7. Ética na Investigação</b> .....	35
<b>CAPÍTULO III</b> .....	37
<b>CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES</b> .....	37
<b>1. Instituição A – Creche</b> .....	38
<b>1.1. Infraestruturas e espaço físico</b> .....	38

1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico .....	38
1.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica .....	39
1.4. Grupo de Crianças .....	39
1.5. Organização do Espaço e dos Materiais.....	41
1.6. Organização da Rotina .....	43
2. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Creche.....	45
2.1. Um conflito na Área do Faz de Conta .....	46
2.2. Essa peça é minha! .....	48
3. Instituição B – Jardim de Infância.....	50
3.1. Infraestruturas e Espaço Físico .....	50
3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico .....	50
3.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica .....	51
3.4. Grupo de Crianças .....	52
3.5. Organização do Espaço e dos Materiais.....	54
3.6. Organização da Rotina .....	56
4. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Jardim de Infância.....	59
4.1. O Caso do SS.....	59
4.2. Fazemos juntos? .....	62
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>67</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>72</b>

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Organização dos momentos do estágio de intervenção. ....	37
Tabela 2 - Rotina do Grupo da Sala.....	57

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 - Questões Entrevista Semiestruturada.....	77
Apêndice 2 - Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada .....	78
Apêndice 3 - Jogo de Encaixe escolhido pelo P. ....	83
Apêndice 4 - Construção colaborativa dos puzzles .....	83
Apêndice 5 - Crianças interagem, rindo e dançando .....	84

## **Siglas e Acrónimos**

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

## **Introdução**

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

A investigação foi desenvolvida nos contextos de estágio em que estive inserida, em Creche e Jardim de Infância, contribuindo muito para o meu desenvolvimento pessoal, académico e (futuro) profissional. Neste processo, procurei sempre acolher as crianças e as suas necessidades, tentando, na prática, ir ao encontro da ideia de que “(...) a educação da primeira infância deve contribuir para a aprendizagem holística em vários níveis, tais como cuidados e educação, brincadeira e aprendizagem, autonomia e cooperação, sentimentos e razão (...)” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Pascal, & Bertram, 2019, p. 140), sendo imprescindível ouvir e respeitar as crianças, assim como dar-lhes o seu tempo, para permitir que tudo o supramencionado seja possível.

O principal foco deste relatório é o desenvolvimento socio-emocional das crianças e de que forma este afeta a sua autonomia na resolução de conflitos, pretendendo dar resposta à questão de investigação “Como promover um ambiente educativo que potencie a resolução autónoma dos conflitos?”.

No que às motivações pessoais diz respeito, a escolha do tema deve-se, em primeiro lugar, ao facto de sempre me ter interessado bastante pelo desenvolvimento emocional das crianças. Na verdade, quando me candidatei ao ensino superior, a primeira opção selecionada por mim foi o curso de Psicologia, com o objetivo de me formar na área da Psicologia da Educação. No entanto, acabei por entrar na Licenciatura em Educação Básica, felizmente, uma vez que me trouxe aqui.

O interesse pelo desenvolvimento emocional das crianças surge do reconhecimento da importância da estabilidade emocional para a saúde do ser humano. Este foi o ponto de partida para inúmeras pesquisas ao longo dos anos, que me permitiram compreender que estar exposto, durante a infância, a um ambiente seguro e saudável, potenciador de um desenvolvimento emocional adequado, influencia brutalmente o desempenho pessoal, social, académico e profissional de uma pessoa durante toda a sua vida.

Isto implica que os bebés tenham, desde o início da sua vida, adultos que os incentivem a realizar determinadas ações ou tarefas e que os elogiem e apoiem durante as mesmas, com o propósito de potenciar a sua autonomia e autoestima.

De acordo com Webster-Stratton (2018),

Os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do educador constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio. Esta forma de atenção dada aos comportamentos positivos reforça e estimula as competências sociais e académicas que a criança está a desenvolver. (p. 81)

Outra razão que me levou à escolha do tema foi o facto de, nos contextos em que tinha estado inserida até então (durante a Licenciatura, em Jardim de Infância numa sala com crianças de 4 anos e, no primeiro momento de estágio do Mestrado, em Creche, numa sala com crianças de 2 anos), ter assistido a muitos conflitos entre as crianças, maioritariamente motivados por duas características: a partilha dos materiais e do próprio espaço. Observei que a maioria das crianças demonstrava uma grande dificuldade em gerir as suas emoções, principalmente as de raiva e frustração, recorrendo sempre ao confronto físico e verbal, proporcionando situações de grande sofrimento.

Desta forma, reconhecendo que

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

Comecei a refletir sobre como poderia um/a educador/a contribuir, adequadamente, para esse desenvolvimento. Durante este processo observei diversas formas de atuar por parte das equipas com quem interagiu no contexto de estágio, pelo que levantei três situações-problema que me apoiaram na decisão do tema: **1)** momentos de conflito entre as crianças nos quais não soube como intervir; **2)** momentos de conflito nos quais observei apenas a ação do adulto, resolvendo o conflito sem dar às crianças a oportunidade de explicar a situação; **3)** momentos de conflito nos quais o adulto coagiu as crianças a lidar com a situação de uma determinada forma.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro, referente ao enquadramento teórico, aborda os conceitos das principais temáticas relacionadas com a gestão de conflitos em educação de infância, como as interações entre pares, o desenvolvimento social da criança, os conflitos, o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo, a organização do ambiente educativo e a ação do adulto perante o conflito.

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação, abordando a investigação qualitativa, a investigação-ação e os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados.

A caracterização dos contextos de estágio e a descrição e interpretação das intervenções surgem no terceiro capítulo, no qual são também mobilizadas as conceções das educadoras cooperantes.

Por fim, o quarto – e último – capítulo, contém as considerações finais. Nele, efetuo uma reflexão do processo de desenvolvimento da investigação e do próprio relatório, procurando responder à questão de investigação. Apresento ainda a forma como vivenciei as experiências nos contextos de estágio e a realização do relatório em si, evidenciando os aspetos que contribuíram para a construção da minha entidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

# CAPÍTULO I

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo são desenvolvidos os aspetos teóricos do tema em estudo, visando contribuir para um maior entendimento sobre a gestão de conflitos em contexto de educação de infância.

Começo por abordar as interações entre pares, explicitando os conceitos atribuídos a esta temática por diversos autores, dando também destaque ao desenvolvimento social da criança. De seguida, foco-me no conceito de conflito, igualmente de acordo com vários autores, procurando explorar a sua complexidade enquanto conceito polissémico. Por fim, analiso o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo, desenvolvendo características específicas desta prática, como a organização do espaço e dos materiais e a relação deste/a indivíduo/a com a criança no momento da gestão do conflito.

### **1. As Interações entre Pares e o Desenvolvimento Social da Criança**

O ser humano encontra-se em constante interação, seja no seu contexto familiar, educativo, profissional ou social. Deste modo, compreende-se que as crianças participam em interações sociais desde o seu nascimento; inicialmente, interagem com os seus cuidadores, passando, gradualmente, para situações em que contactam com mais pessoas, como outros familiares, assim como no contexto educativo, com novos cuidadores e com outras crianças.

Lino (2006) aborda o facto de o desenvolvimento cognitivo da criança se processar simultaneamente com o desenvolvimento social, interpessoal e moral, realçando que é o “(...) desenvolvimento social que afecta o relacionamento entre as pessoas.” (p. 81). A autora refere que o adulto deve compreender que, “(...) tal como a capacidade lógica de uma criança de 3 anos difere da de uma de 4-5 anos, também os seus comportamentos ao nível do relacionamento interpessoal, quer com os pares, quer com os adultos, são diferentes.” (idem).

Horn (2004) realça que o ser humano é, desde o seu nascimento, biologicamente social, pelo que se adapta ao seu contexto social através das interações a que é exposto. “Assim, entende-se que sozinho o bebê não sobrevive, e que a sobrevivência depende da intermediação de parceiros mais experientes.” (Horn, 2004, p. 16).

De acordo com Arezes e Colaço (2014), o termo “interação” diz respeito “(...) ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito.” (p. 116), afirmando que, ao longo do segundo ano de vida, a criança desenvolve significativamente a sua consciência social, conseguindo começar a “(...) cooperar com os seus pares para alcançar um objetivo comum.” (idem).

As autoras supracitadas destacam que as interações entre pares nos primeiros anos de vida integram um processo bastante complexo que necessita que a criança regule o seu comportamento e competências sociocognitivas.

Segundo Lino (2006), as competências sociais vão-se desenvolvendo de forma progressiva, começando na infância quando a criança cria vínculos fortes com as pessoas que cuidam de si. Assim, as “(...) competências sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através dos processos interactivos. Muitas crianças aprendem estratégias sociais ao observarem as interacções com os outros.” (p. 80).

A evolução dos estudos sobre as interações em contextos educativos tem demonstrado a importância e os diversos impactos, positivos e negativos, provenientes dos diferentes tipos de interações a que as crianças estão expostas diariamente, sendo que, relativamente a este assunto, Niza (2012) afirma que “(...) os alunos aprendem sobretudo do convívio cultural com os adultos e com os pares. O que quer dizer que não se aprende principalmente com as lições formais.” (p. 325).

Também Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras.” (p. 10). No âmbito das interações, as autoras referem ainda que o brincar promove a relação entre as crianças e facilita o desenvolvimento de competências sociais, como a capacidade de resolver problemas e colaborar com os outros. Afinal, “Através das suas interacções diárias (...), bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros.” (Post & Hohmann, 2000, p. 40), sendo que os atos de criar relações com os pares, de expressar emoções e de mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros são, de acordo com Post e Hohmann (2000), experiências-chave que permitem à criança aprender como se desenvolvem relações sociais.

Por sua vez, Katz (2006) afirma que uma criança que não atinja uma “(...) competência social mínima (...)” (p. 18) até aos seis anos de idade, pode estar em risco para toda a sua vida. A autora explica que os primeiros seis anos de vida são críticos para o desenvolvimento social e que “(...) qualquer que seja o padrão de comportamento social que a criança possua, as possibilidades de que os outros irão reagir à criança de acordo com esse padrão, seja positivo ou negativo, aumentam.” (p. 18). Mais concretamente, se a criança agir de forma amigável e se aproximar de quem a rodeia, estas pessoas irão recebê-la bem e interagir com ela, contribuindo para que esta se sinta confiante para, não só, aperfeiçoar as suas competências sociais, como adquirir competências novas, pelo que “(...) uma criança que gosta dos outros torna-se mais agradável aos olhos dos outros (...)” (Katz, 2006, p. 18). Por outro lado, se a criança demonstra ser difícil de abordar, será frequentemente rejeitada e ignorada por terceiros, o que irá restringir as suas hipóteses de adquirir novas competências sociais, “(...) daí que a criança se torne menos agradável aos olhos dos outros (...)” (idem, p. 19).

Nesta linha de pensamento, destaco a ideia de Katz e McClellan (2006), na qual abordam uma investigação “(...) que compara crianças de quem se gosta com crianças de quem não se gosta (...)” (p. 36), onde é evidenciado o facto de o conhecimento social desempenhar um papel fundamental na iniciação e manutenção de relações bem sucedidas entre as crianças.

Katz (2006) salienta ainda que a criança que se encontra num ciclo negativo de interações sociais não o consegue quebrar sozinha, o que comprova a importância do papel dos adultos e dos pares neste processo.

Neste sentido, é urgente adotar práticas educativas que não só valorizem, mas também fomentem interações positivas entre as crianças, através de uma educação emocional adequada que lhes permita reconhecer e compreender o que sentem, uma vez que

As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares. Os que percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso (...). Esta percepção emocional ajuda a criança a reagir adequadamente, e a capacidade de regular as emoções ajuda-a a ter mais sucesso junto dos pares. (Vale, 2009, pp. 130-131)

Vygotsky (1991) explica que o desenvolvimento social da criança ocorre passando de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Estes processos possuem funções do desenvolvimento da criança que “(...) aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (...) e, depois, no interior da criança (...)” (Vygotsky, 1991, p. 41), isto é, os processos psicológicos são agregados ao comportamento da criança e “(...) culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.” (Vygotsky, 1991, p. 41).

Neste âmbito, também o documento desenvolvido em 2006 pelo Ministério da Educação do Brasil em parceria com a Secretaria de Educação Básica aborda o facto de o desenvolvimento social ser, de certa forma, dependente da realidade cultural em que a criança está inserida, pelo que a interação social é

(...) um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (Brasil, 2006, p. 14)

Além disto, a diversidade de intervenientes e novas experiências no quotidiano da criança potencia o seu desenvolvimento social, pois “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm o seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade.”, sendo que esta afirmação se adequa a todas as crianças, “(...) independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem.” (Brasil, 2006, p. 15).

## **2. Os Conflitos**

Um conflito é um desentendimento entre duas ou mais partes, portanto, surge de uma interação social, e pode ser provocado por diversos acontecimentos, sendo, segundo Santos, Prestes e Freitas (2014), inerente “(...) à condição humana (...)” (p. 249). Marroche e Hammes (2019) complementam a ideia anteriormente referida, ao afirmarem que, de facto, “Conflitos fazem parte do desenvolvimento da criança (...)”, contudo, não

deixam de referir que “(...) o problema ocorre quando esses conflitos ultrapassam os limites de respeito com o outro, como agressões físicas e verbais.” (p. 6).

A ausência do conflito pode indicar algumas problemáticas, como a apatia ou a submissão, e Galvão (2004) explicita que a “Sua não explicitação pode levar à violência.” (p. n.d.), ou seja, conflito não é sinónimo de acontecimento violento, mas os meios de resolução a que a criança recorre poderão ser violentos. De acordo com Estêvão (2008), a violência nos conflitos entre pares pode dever-se à falta de homogeneidade do grupo, à sobrelotação das escolas ou à “(...) inexistência de condições de convívio acolhedoras e atrativas.” (p. 509). Não obstante, Leme (2004) salienta que, embora a violência – ou a *agressividade*, como referido pela autora – seja a tendência de resolução de conflitos mais estudada, é também a que levanta mais dificuldades nas investigações, uma vez que o comportamento que resulta deste estado emocional “(...) é uma conduta que, além de episódica, não é facilmente definível, assumindo diferentes formas de manifestação, cuja evolução é também variável, e também, porque está sujeita à influência de variáveis, tanto biológicas como sociais.” (p. 368).

Sendo o conflito geralmente entendido como uma interação social de confronto, desacordo e frustração e, portanto, de acordo com Leme (2004), uma situação que origina afeto negativo, a sua resolução, que pode ser violenta ou pacífica, depende “(...) justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem.” (p. 367). Contudo, existem também “(...) variáveis situacionais, (...) e elementos ambientais estressantes, como calor, ruído (...)” (Leme, 2004, p. 368) que irão predispor o indivíduo para o conflito e/ou para a resposta agressiva.

Vale (2009) explica que o motivo do conflito é, muitas vezes, a dificuldade por parte da criança em controlar os seus impulsos, uma vez que este obstáculo faz com que não tenha sucesso nas interações aquando da resolução de conflitos. Segundo a autora, muitas crianças apenas têm o seu primeiro contacto com outras crianças no jardim de infância e, por isso, não dominam muitas capacidades sociais, devido à falta de experiência nestes contextos. Além disto, o insucesso nas interações sociais das crianças, nomeadamente no que à resolução de conflitos diz respeito, pode “(...) dever-se, também, à falta de capacidade para exprimirem os seus sentimentos e desejos ou à dificuldade em explicar as razões das suas preferências.” (p. 137).

Segundo Sobral (2015), o termo “conflito” é utilizado para designar diversos fenómenos sociais do quotidiano. Desta forma, “conflito” surge como conceito polissémico, uma vez que depende da perspetiva que lhe é atribuída e, segundo a autora, existem três perspetivas distintas.

A primeira perspetiva atribui uma conotação negativa ao conflito, pelo que este é visto como “(...) um fenómeno desagradável, uma situação fortemente indesejável ou a evitar.” (Sobral, 2015, p. 129). A segunda perspetiva, por sua vez, encara o conflito como um episódio que estimula a criatividade e no qual se procura o entendimento de ambas as partes envolvidas, pretendendo (re)estabelecer a comunicação e a relação entre estas. Por fim, a autora refere a perspetiva crítica do conflito, que incentiva a sua utilização didática, efetuada através de uma visão positiva perante o evento, promovendo processos colaborativos que favorecem e “(...) valorizam a comunicação, a deliberação social, a interdependência, a solidariedade e a colegialidade nas tomas de decisão educativa e desenvolvimento da autonomia.” (Sobral, 2015, p. 129).

Como mencionado anteriormente, o conflito é a falta de entendimento entre duas ou mais partes, sendo que a sua ocorrência e o motivo que nos leva a ele provém do estado do nosso desenvolvimento social, emocional e moral. Neste sentido, Vale (2011) destaca a importância de os educadores de infância intervirem neste contexto, através de um papel de prevenção e ajuda, para que as crianças desenvolvam em segurança as suas competências socio-emocionais.

Assim, analisou alguns programas dedicados à educação socio-emocional e agrupou, em cinco categorias distintas, os principais objetivos recorrentes nos documentos supramencionados: autoconsciência emocional, gestão das emoções, controlar produtivamente as emoções, empatia e gerir relacionamentos, sendo que a última categoria referida se prende no desenvolvimento de competências para resolver conflitos, negociar acordos, cooperar, partilhar e ajudar o outro. A autora afirma que os objetivos das cinco categorias convergem no “(...) aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como a diminuição de pensamentos auto-destrutivos e violentos, o que ajuda a construir uma boa auto-estima na criança.” (Vale, 2009, p. 131).

Similarmente, Dani (2009) defende que os conflitos que surgem no contexto educativo devem ser identificados e problematizados pelos educadores, partindo para a

promoção de um diálogo no qual se incentive as crianças a expressar os seus pontos de vista, pois “Aprender a lidar com os sentimentos significa não reprimi-los, mas sim saber expressá-los de outra forma que não seja através da violência.” (p. 580). Assim, ao problematizar o conflito, ampliamos “(...) a possibilidade de construção da aprendizagem cooperativa (...)” (p. 573), o que permite reduzir as relações de competitividade e individualidade nas escolas e aumentar a empatia, a generosidade e a reciprocidade das crianças, logo, “(...) os conflitos são oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de si e do outro, do exercício do diálogo e da democracia.” (Dani, 2009, p. 576).

É importante reconhecer que o conflito permite à criança conhecer um ponto de vista diferente do seu e que, para que exista cooperação na resolução do conflito, deve considerar a vontade do outro. Assim, compreenderá que a criança com quem o conflito ocorreu também possui sentimentos, ideias e desejos, pelo que a problematização e discussão do conflito de forma construtiva permite construir formas pacíficas de convivência e interações mais positivas (Santos, Prestes, & Freitas, 2014).

### **3. O Papel do/a Educador/a enquanto Gestor/a do Currículo**

Está expresso no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, que o educador promove aprendizagens curriculares, através de um currículo estruturado por si, este que é “(...) reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” e surge “(...) de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.” Neste sentido, o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças, assim como para a sua inclusão na sociedade, garantindo o seu bem-estar e “(...) o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;”, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas e fomentando a cooperação entre as crianças.

Deste modo, reconhece-se que o educador é gestor do currículo, sendo responsável pela prática que desenvolve, pelo que esta deve ser orientada por intencionalidades educativas. A prática educativa deve, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), considerar que o desenvolvimento e as aprendizagens são vertentes indissociáveis, que a criança é o sujeito do processo educativo e que o currículo deve oferecer respostas às necessidades de todas as crianças e proporcionar uma construção articulada do saber.

Assim, espera-se que a intencionalidade educativa se concretize “(...) através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 8-9).

As autoras supramencionadas salientam ainda que a intencionalidade educativa caracteriza a intervenção profissional do/a educador/a, exigindo-lhe “(...) que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...)”, permitindo-lhe “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

As intencionalidades pedagógicas do/a educador/a são significativamente afetadas pela sua concepção de criança. Existem diferentes concepções de criança, contudo, sabe-se, atualmente, que uma prática adequada ao nível de desenvolvimento e aprendizagens da criança é uma prática que a reconheça como “(...) um ser competente, ativo e crítico, capaz de escolher e resolver problemas de forma autónoma ou em cooperação com pares.” (Paiva, Lino, & Almeida, 2019, p. 33).

Também Horn (2004) acredita que as propostas pedagógicas do/a educador/a traduzem as suas concepções “(...) de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano (...)” (p. 61).

Por sua vez, Sobral (2015), realça que o/a educador/a é o/a mediador/a da sala de atividades, pelo que a sua prática, para ser adequada, deve provir de uma boa gestão da sala e do grupo, através de uma planificação diária e da estruturação adequada do espaço e dos materiais.

A prática que o/a educador/a adota é fundamental no processo de adaptação das crianças ao contexto educativo, o que influencia o modo como estas se relacionam não só com o espaço, mas também com os seus pares e a equipa pedagógica, pois a interação com o meio é fundamental no desenvolvimento cerebral: “As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.” (Portugal, 2009, p. 38).

#### **4. A Organização do Ambiente Educativo: O Espaço e os Materiais**

Há que compreender os conceitos de “espaço” e “ambiente” que, de acordo com Barbosa (2006), se distinguem. A autora refere que o espaço é o “(...) lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam.” (p.120).

Por outro lado, afirma que o ambiente, por sua vez, “(...) é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (idem, p.119).

Quando o ambiente educativo é criado com a compreensão de que a envolvimento afetiva entre profissionais e crianças, bem como entre crianças, é vital, há mais probabilidades de que as experiências que se desenvolvem tenham junto de cada criança uma ressonância, de sentido positivo, no desenvolvimento da sua identidade. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15)

De acordo com Horn (2004), sabendo que as crianças aprendem através da interação com os seus pares, o espaço deve estar organizado de forma a possibilitar “(...) que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.” (p. 18).

O espaço físico deve ser seguro, flexível e desafiador (Post & Hohmann, 2000). A organização do ambiente educativo é complexa e implica a organização do grupo, a organização do espaço e a organização da rotina. A organização do grupo atenta ao respeito por cada criança e respetivo sentimento de pertença, ao trabalho cooperado, ao entendimento da perspectiva do outro, à regulação da vida em grupo e à participação no planeamento e avaliação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A organização do espaço, por sua vez, revela-se fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pelo que o/a educador/a deve refletir sobre a organização do espaço frequentemente, procurando avaliar a “(...) adequação dos espaços (...) de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26), privilegiando a participação das crianças na reestruturação/reorganização do espaço e respetivos materiais. Neste contexto, o espaço exterior jamais deverá ser esquecido ou desvalorizado, uma vez que a natureza incentiva as crianças a cooperar e a partilhar não só ideias e estratégias, como medos e desejos

(Bilton, Bento, & Dias, 2017), permitindo-lhes “(...) desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

A organização do espaço e dos materiais representa uma grande e importante parte da ação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das relações sociais e de cooperação entre as crianças, ideia afirmada por Marroche e Hammes (2019), que referem ainda o facto de o/a educador/a poder evitar a ocorrência de conflitos através da sua intervenção neste contexto.

O espaço não deve ter características fixas, mas sim contar com uma (re)organização flexível, proveniente da observação que o/a educador/a efetua das crianças, assim como do contributo destas na decisão, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia e da sua capacidade de cooperar com o outro. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Assim, Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017) afirmam que o espaço físico deve adequar-se aos interesses das crianças e permitir que estas se envolvam e desenvolvam brincadeiras e experiências criativas e intencionais. Neste sentido, o/a educador/a deve estabelecer regras em conjunto com as crianças a respeito de comportamentos adequados e/ou desadequados e distribuir responsabilidades e tarefas que devem ser realizadas, compreendendo que “(...) a prática de estratégias diferenciadas, referentes ao espaço e materiais, tem como finalidade promover responsabilidade, favorecer a autonomia e cooperação (...)” (Clérigo, Alves, Piscalho, & Cardona, 2017, p. 106).

De acordo com Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017), os materiais devem estar acessíveis a todas as crianças, para que consigam organizar-se e ter autonomia para trocar de atividade. Além disso, destacam que as crianças devem estar organizadas por grupos, para que possam recorrer umas às outras quando sentirem alguma dificuldade ou surgir alguma dúvida.

Lino (2006) afirma que as crianças não disputam o espaço nem os materiais e/ou brinquedos se o espaço físico for adequado às suas necessidades e “(...) características desenvolvimentais (...)” (p. 84). Por “espaço físico adequado”, a autora refere-se a um espaço com áreas distintas e material suficiente e adequado, permitindo que as crianças se envolvam em brincadeiras sem conflitos.

## **5. A Gestão do Conflito: Como agir?**

No que concerne à relação do/a educador/a com as crianças, Folque (2006) afirma que “(...) tanto a criança como o adulto são peças fundamentais do processo de aprendizagem um do outro.” (p. 6). Segundo Paiva, Lino e Almeida (2019), “(...) as crianças que beneficiam de um ambiente seguro, de bem-estar e acolhedor, reúnem melhores condições para explorar, para interagir e para aprender.” (p. 23) e isto dependerá das condições que o/a educador/a lhes proporciona, devendo priorizar uma prática que permita à criança ter voz e participar ativamente. É também importante relembrar que o desenvolvimento da criança ocorre de forma holística, portanto, “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Enquanto gestor/a do currículo, o/a educador/a exerce também um papel relevante na resolução dos conflitos entre as crianças. Neste sentido, Santos, Prestes e Freitas (2014) alertam para o facto de as estratégias adotadas pelo adulto nestes momentos poderem favorecer o desenvolvimento tanto da autonomia moral, como da heteronomia – conceito criado por Kant, que se opõe ao de autonomia.

No âmbito da intervenção do/a educador/a nos conflitos que ocorrem entre as crianças, Evans (2012) desenvolveu um conjunto de ações que este/a poderá adotar. Começa por explicar que o adulto deve aproximar-se calmamente da criança, reconhecendo os seus sentimentos sem efetuar inferências e procurando recolher informação sobre o sucedido. De seguida, deve apoiar a criança a compreender a fonte do conflito, pedir-lhe que apresente a solução que considera mais adequada ao problema, ajudando-a a decidir, se necessário, e, por fim, disponibilizar-lhe a sua atenção diariamente, com o intuito de monitorizar continuamente a situação através do apoio que disponibiliza (Evans, 2012).

Sobral (2015) descreve, no seu artigo, um processo idêntico. Contudo, ao passo que Evans (2012) relata ações que se centram na criança enquanto ser individual, Sobral (2015) utiliza uma linguagem plural, referindo sempre ambas as crianças envolvidas no conflito. Considerei esta característica relevante, pois o conflito é uma interação entre duas ou mais partes e, como tal, todas devem ser referidas e tidas em consideração.

Por sua vez, Dani (2009) define os conflitos como “(...) impulsionadores do processo de construção da personalidade moral (...)” (p. 576) e declara ser imprescindível que os/as docentes considerem estes eventos na construção das suas práticas educativas. A autora defende que, ao identificar e problematizar as situações de conflito e violência entre as crianças, o/a educador/a promove um ambiente de diálogo, no qual as crianças devem ter a oportunidade de expressar os respetivos pontos de vista, o que contribui para o desenvolvimento da empatia, da generosidade e da reciprocidade, competências abordadas pela mesma como “(...) indispensáveis à construção de valores morais necessários à consolidação de relações interpessoais mais éticas, justas e respeitadas.” (Dani, 2009, p. 576).

No que concerne, ainda, à atitude do/a educador/a e ao que este/a deve promover, Dani (2009) salienta que

Outro aspecto significativo a ser considerado sobre os conflitos é que esses sempre vêm acompanhados de uma carga emocional. Por essa razão, os sentimentos também precisam ser acolhidos e considerados no momento da problematização do conflito. Identificar e reconhecer os sentimentos que afloram nas situações de conflito permite às crianças compreender suas causas, como também compreender os sentimentos e as razões de seus pares. No entanto, quando não problematizados, podem agravar-se, gerando, muitas vezes, consequências destrutivas ou trágicas para os envolvidos. (p. 276)

Ao acolher e reconhecer os sentimentos das crianças envolvidas no conflito, é crucial que o/a educador/a reconheça que as suas observações não poderão, em momento algum, “(...) ser duras nem implicar que as crianças são más ou egoístas.” (Katz & McClellan, 2006, p. 38). Katz e McClellan (2006) salientam a importância de encorajar na criança a compreensão social, estimulando a sua empatia pelos outros, a sua capacidade de ser altruísta, considerando os sentimentos de terceiros. No que concerne à forma de comunicação com as crianças, por parte do/a educador/a, deve ser alternada, dependendo se a criança está no início das suas interações sociais, ou se se encontra numa fase mais avançada do desenvolvimento das suas competências interativas. No primeiro caso, o adulto deve conversar com as crianças de forma mais direta, dando-lhes algumas sugestões de como conversar com os seus colegas. Já com crianças que se encontram numa boa progressão da sua gestão emocional e social, o/a educador/a pode ser mais indireto, procurando despertar o sentido crítico, discutindo “(...) com elas aquilo que

tentaram e aquilo que acham que deviam tentar a seguir.” (Katz & McClellan, 2006, p. 38).

A observação do/a educador/a é extremamente importante também para que consiga “(...) intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou que ponha em perigo a segurança da criança.” (Lino, 2006, p. 85). É imprescindível que o/a adulto/a mantenha a calma e tenha a capacidade de gerir corretamente as suas emoções, não só para evitar que as crianças se sintam mais nervosas, mas também para que possa dar-lhes o exemplo.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo visa descrever as especificidades da realização do estudo, explorando o seu desenvolvimento através da compreensão das opções metodológicas e respetivos procedimentos utilizados.

A investigação foi realizada de acordo com os critérios da Investigação Qualitativa, mais concretamente a metodologia da Investigação-Ação, os quais irei explorar de seguida. Explicitarei as técnicas de recolha e tratamento de informação a que recorri, nomeadamente a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a entrevista semiestruturada, a análise documental e a análise de conteúdo, todas elas ligadas a uma prática ética.

#### 1. Objeto de Estudo

Tendo por base o tema “Gestão e Resolução de Conflitos em Educação de Infância”, formulei a questão de investigação **“Como promover um ambiente educativo que potencie a resolução autónoma dos conflitos?”**. Para poder responder a esta questão, recorri à observação, à ação – através de intervenções planificadas e espontâneas –, às conversas informais com as crianças e com a equipa pedagógica, às reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes e à entrevista semiestruturada.

#### 2. Investigação Qualitativa

Tal como mencionado anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido de acordo com os critérios da Investigação Qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1991), esta é formada por cinco características.

Em primeiro lugar, os autores referem que a investigação deve ser desenvolvida com base nas observações que o/a investigador/a efetua do ambiente natural, recorrendo às suas notas de campo, que poderão ser registos multimédia ou apontamentos escritos, efetuadas a partir do que observa das interações e comportamentos naturais das pessoas que são investigadas.

Para recolher os dados referidos, é imprescindível que o/a investigador/a frequente o local de estudo, o que comprova a importância da realização dos meus estágios de intervenção. Bogdan e Biklen (1991) referem que, em contextos educativos, a relação que o/a investigador/a desenvolve com as equipas educativa e pedagógica e os próprios grupos de crianças é essencial na obtenção de informações relevantes à investigação, pelo que não recomendam que se foque somente nas observações naturais observadas, uma vez que “(...) os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 48).

Em segundo lugar, estes dois autores referem que a investigação qualitativa deve ser descritiva e que a pessoa que investiga deve procurar efetuar uma análise completa de todos os dados que recolhe, para que seja possível respeitar “(...) tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (p.48).

Perante a eventual necessidade de tornar a narrativa completa no seu sentido descritivo, deve tomar-se muita atenção a todos os pormenores do ambiente físico, das interações entre as pessoas e das interações das pessoas com o espaço, pois todas as características, mesmo que pequenas, ajudam a compreender e analisar o contexto que se pretende conhecer no âmbito da investigação.

A terceira característica referida pelos autores explica o facto de o/a investigador/a qualitativo/a se interessar “(...) mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 49). Esta afirmação permite-nos compreender que, com base no seu tema e na sua questão de investigação, o/a investigador/a observa o que acontece no local e de que forma esses acontecimentos afetam as problemáticas que pretende estudar, o que lhe dará ferramentas para compreender como poderá intervir positivamente no contexto, independentemente do resultado.

Em penúltimo lugar, é abordado o facto de a investigação qualitativa depender da observação, ou seja, a pessoa que investiga apenas pode formular a sua teoria após recolher dados das diversas variantes do contexto em que se desenvolve o seu estudo – “Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 50).

Creio que pode inferir-se que a investigação, através da observação e interação do/a investigador/a com o meio, se vai tornando mais clara, objetiva e focada naquilo que

fundamenta as suas principais necessidades, pois o que é observado ajuda não só a compreender como agir no contexto, mas também a compreender o que precisa, efetivamente, da ação do/a investigador/a. “O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 50).

Por fim, Bogdan e Biklen (1991) explicam que a pessoa que efetua a investigação qualitativa deve atribuir significado a toda a sua abordagem. Deve procurar conhecer as opiniões e experiências dos sujeitos do estudo, de modo a compreender as suas influências e ações pessoais no meio, que irão surgir dos seus próprios motivos e propósitos. Isto pode ser atingido através não só das observações naturalistas do/a investigador/a, como por conversas informais ou formais, entrevistas, entre outros.

Assim, compreendemos que a investigação qualitativa em educação é *problematizadora*, como nos dizem Alves e Azevedo (2010), uma vez que se baseia no questionamento de hipóteses, conceitos ou propostas.

É crucial que o/a investigador/a: (i) adote uma postura compreensiva, tenha a capacidade de efetuar descrições e análises críticas e reflexivas; (ii) seja flexível quanto à metodologia utilizada por si, adaptando-a não só à sua investigação, mas às condições do meio; (iii) desenvolva as suas capacidades criativas e intuitivas, pois ser-lhe-ão bastante úteis no processo de análise de dados recolhidos. (Alves & Azevedo, 2010).

### **3. Investigação-Ação**

Segundo Amado e Cardoso (2017), o termo *investigação-ação* (*action research*) deve-se a Kurt Lewin, um psicólogo social alemão, e referem que a investigação-ação é uma investigação intencional que se desenvolve pelo grupo – investigador/a e sujeitos. Ocorre num ciclo, *espiral cíclica*, no qual se identificam as problemáticas, existe uma recolha de dados constante, analisa-se e reflete-se sobre esses dados, criam-se ações em função das informações obtidas e redefine-se o problema. Assim, promovem-se aprendizagens e conhecimentos através da reflexão sobre a ação.

Também Bogdan e Biklen (1991) explicam que “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p.

292), ou seja, o/a investigador/a envolve-se de forma ativa na causa da investigação que desenvolve.

A investigação-ação alia o conhecimento (o saber) – investigação – e a prática (o fazer) – ação. Amado e Cardoso (2014) destacam duas modalidades da investigação-ação:

### **Investigação para a Ação**

Esta modalidade é desenvolvida pelo/a investigador/a que pretende adquirir informações sobre um problema com o objetivo de agir nesse contexto, encontrando soluções para resolver a situação identificada. “(...) investigador ter a primeira e última palavra sobre o processo investigativo, e de o meio social investigativo não passar de um ‘reservatório’ de investigações” (Amado & Cardoso, A Investigação-Ação e as suas Modalidades, 2017, p. 191).

### **Investigação na/pela Ação**

Desenvolve-se através de um processo mais complexo que a anterior, “(...) devido à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos (...)”, uma vez que estes apontam “(...) para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competência nos participantes (objetivos de formação)” (Esteves, 1986, cit. por Amado e Cardoso, 2014, p. 191).

Por sua vez, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), identificaram as principais características da investigação-ação de acordo com diversos autores. Declaram que esta modalidade de investigação tem uma natureza “Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo.” (Coutinho, et al., 2009, p. 362), assim como prática e interventiva, uma vez que intervém na realidade que descreve e estuda. Tal como Amado e Cardoso (2014), os seis autores supracitados abordam também a natureza cíclica da investigação-ação, justificando que “(...) a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança (...)” (Coutinho, et al., 2009, p. 362). Em quarto lugar abordam a natureza crítica da investigação-ação, uma vez que os participantes não procuram “(...) apenas melhores práticas no seu trabalho, (...), mas também, actuam como agentes de mudança (...)” (idem, p. 363). Por fim, os autores mencionam a natureza autoavaliativa da investigação-ação, pois “(...) as modificações são continuamente

avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (idem, p. 363).

Amado e Cardoso (2014) afirmam que as características da metodologia da investigação-ação não são exatas, pois variam consoante a atuação do/a investigador/a, dependendo de quem investiga escolher focar-se mais na investigação ou na ação. Contudo, refere alguns aspetos referentes às duas variantes, nomeadamente o facto de ambas ocorrerem em “espiral cíclica”, como referido no início deste ponto. A redefinição do problema, que ocorre neste ciclo, promove um carácter autoavaliativo e autorreflexivo à investigação e à ação, sendo que ambas detêm um carácter interventivo que, por sua vez, ocorre devido à recolha de dados. Assim, a investigação e a ação apresentam uma natureza colaborativa.

Além disso, é importante realçar que “(...) os investigadores da investigação-ação recolhem os dados a bem de determinada causa social, (...) com o objetivo de modificar as práticas existentes de discriminação e ameaça ao meio ambiente.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 296), baseando-se nas palavras das pessoas, seja para a compreensão do problema ou para levar terceiros a contribuir para a sua resolução.

#### **4. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação**

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), o termo *dados* refere-se aos elementos recolhidos pelo/a investigador/a no local do estudo. Os dados formam a base da análise, desempenhando simultaneamente as funções de provas e pistas. Trata-se de informações registadas ativamente pela pessoa que investiga, “(...) tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes, (...) diários, fotografias, documentos oficiais (...)” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 149).

São estes dados que comprovam e fundamentam a narrativa do/a investigador/a, credibilizando a sua investigação, uma vez que lhe permitem refletir “(...) de forma adequada e profunda acerca dos aspetos (...)” que pretende explorar. (Bogdan & Biklen, 1991, p. 149).

Os procedimentos de recolha de dados a que recorri durante a minha investigação foram a observação participante, as notas de campo, os registos multimédia – produzidos

por mim e alguns fornecidos pelas educadoras cooperantes –, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

#### **4.1 Observação**

A observação é um dos principais e mais importantes processos em educação de infância, uma vez que as suas ferramentas permitem adequar e regular a ação pedagógica do/a educador/a e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Hamido & Azevedo, 2013).

Em contextos de investigação qualitativa, a observação tende a ser participante. Esta característica surge do facto de este método investigativo implicar alguma aproximação entre a pessoa que investiga e a pessoa que é observada, “(...) fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar na vida do observado (...)” (Amado & Silva, 2017, p. 150).

O principal objetivo da observação participante é o de “(...) desvelar as ações e interações segundo o ponto de vista dos sujeitos.”, através da análise e descrição do modo como estes “(...) vivem e interpretam o quotidiano da escola.” (Amado & Silva, 2017, p. 151).

Ao planear a minha observação nos contextos de estágio, o ponto de partida foi refletir sobre as características específicas do meio que pretendia conhecer, uma vez que “Um dos primeiros problemas a colocar tem a ver com a decisão acerca do *que* deve ser observado e de *quem* deve ser observado.” (Amado & Silva, 2017, p. 151). Deste modo, compreendi que teria dois principais focos de observação: as interações entre as crianças, mais nomeadamente os conflitos, e a ação das educadoras cooperantes perante as ocorrências, assim como características das respetivas práticas pedagógicas que influenciavam, positiva ou negativamente, as relações do grupo.

Considero que, em ambos os contextos de estágio, recorri maioritariamente à observação participante, uma vez que não só planifiquei atividades de acordo com o meu tema de investigação, como intervim diversas vezes nos conflitos das crianças. Estas intervenções foram, por vezes, solicitadas pelas mesmas e, noutros momentos, espontâneas, com a intenção de proteger a integridade e segurança física e emocional das crianças envolvidas.

Neste sentido, é importante referir que as minhas intervenções foram evoluindo gradualmente, respeitando o espaço e o tempo das crianças no seu processo de adaptação à minha presença no seu quotidiano. Amado e Silva (2017) referem, nomeadamente, a importância de a atitude participante ser gradual, sendo que o/a investigador/a poderá recorrer a diferentes técnicas de recolhas de dados, que lhe permitam menos ou mais distanciamento dos observados.

Não obstante, recorri, algumas vezes, à observação não participante. Optei por esta posição em momentos de conflito em que a segurança das crianças não estava em causa, pois esta circunstância permitia-me observar atentamente o seu processo natural de resolução do problema, sem a minha intervenção (ou a intervenção de outra pessoa da equipa pedagógica).

#### **4.2. Notas de campo**

As notas de campo auxiliam a pessoa que investiga no processo de atribuição de significado ao que observa; são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 150). Os autores supramencionados referem também que as notas de campo devem ser detalhadas, precisas e extensas, devendo ter uma parte descritiva e outra reflexiva, que surge das opiniões e reflexões do/a observador/a.

Assim, ao trabalhar as notas de campo, a pessoa que investiga deve incluir a descrição dos sujeitos, reconstruções de diálogos, descrições do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrições de atividades e a descrição do seu próprio comportamento, uma vez que, enquanto observadora participante, influencia o resultado dos dados que recolhe. (Bogdan & Biklen, 1991).

Este método de recolha de informação refere-se não só a notas escritas, mas também a dados recolhidos através de registos multimédia, documentos oficiais, transcrições de entrevistas, entre outros. (Bogdan & Biklen, 1991).

Durante a minha investigação recorri a diversos métodos de recolha de dados, sendo que os registos multimédia foram os principais. Além de fotografar e registar momentos em vídeo – como diálogos que tive com as crianças enquanto brincávamos ou

interações das crianças entre si –, recorri também às gravações de áudio. Este último método foi bastante útil nos momentos de escrita detalhada das notas de campo, uma vez que descrevia, oralmente, o que testemunhava no preciso momento. Desta forma, embora recordasse ainda o que acontecera, tinha acesso aos pormenores das ocorrências, sendo que, sem esse auxílio, não seria possível relembrá-los todos e as notas de campo não seriam tão completas e ricas.

### **4.3. Registos Multimédia**

Tal como referido anteriormente, recorri bastante aos registos multimédia para a recolha de dados para a investigação, com a devida autorização e conhecimento, não só da equipa pedagógica, como das famílias.

Nunca desvalorizei o consentimento das crianças, tendo privilegiado sempre as questões éticas associadas ao contexto, partilhando com elas os meus registos, uma vez que conheciam a minha investigação e conversávamos diversas vezes sobre a mesma. Eliminei, algumas vezes, fotografias e/ou vídeos, após me efetuarem esse pedido, por não se sentirem confortáveis com a utilização de determinadas situações para a minha investigação. Perceba-se que isto apenas foi possível no contexto de Jardim de Infância, pelo que no contexto de Creche contava apenas com o apoio da educadora cooperante neste sentido, uma vez que não é uma dinâmica fácil de adotar com crianças entre os 0 e os 3 anos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...)”, fornecendo “(...) fortes dados descritivos (...)” (p. 183), através de características específicas que enriquecem a reflexão do/a investigador/a, quando conjugadas com outros dados recolhidos.

### **4.4. Análise Documental**

Ambas as educadoras cooperantes com quem realizei os meus momentos de estágio de intervenção me disponibilizaram o *Projeto Curricular da Creche* (no caso do primeiro estágio, em contexto de Creche) e o *Projeto Curricular de Grupo* (no segundo momento de estágio, realizado em contexto de Jardim de Infância).

É referido por Aires (2015) que “Os documentos oficiais (...) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (p. 42), pelo que fornecem um apoio incrível ao/a investigador/a, uma vez que lhe permitem saber mais sobre a instituição que o recebe e as pessoas que nela desempenham funções (nomeadamente as suas crenças e métodos pedagógicos).

A análise dos documentos suprarreferidos foi fundamental para a minha reflexão baseada nas notas de campo e para a planificação das minhas intervenções, uma vez que me permitiram analisar as ligações diretas entre as interações das crianças – entre si, com o meio e com as adultas – e as crenças e práticas pedagógicas de cada uma das educadoras.

#### **4.5. Entrevista Semiestruturada**

Aires (2015) aponta que num contexto de investigação qualitativa, as técnicas de recolha e análise de dados maioritariamente utilizadas são, além das mencionadas ao longo do presente capítulo, as entrevistas, que podem ser executadas de diversas formas. A autora explica que “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano.” (Aires, 2015, p. 27) e deve ser acompanhada de um *guião temático* que ajuda o/a entrevistador/a a orientar a interação.

A entrevista surge da “(...) necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos (...)” (Aires, 2015, p. 29), o que apenas será possível se a pessoa que guia a entrevista permitir que o/a entrevistado/a se sinta confortável para que, assim, “(...) se crie uma relação dinâmica em que se vão gerando os temas em estudo.” (idem, p. 33).

Para o desenvolvimento do meu projeto de investigação elegi a entrevista semiestruturada, uma vez que este método, embora necessite da elaboração prévia de um guião, permite que o instrumento referido seja alterado espontaneamente, de acordo com o rumo que a conversa toma. É crucial que o/a entrevistado/a tenha a possibilidade de se expressar abertamente, considerando que as entrevistas qualitativas oferecem ao/a investigador/a vários temas que podem enriquecer a conversa e, conseqüentemente, apoiar o sujeito que é entrevistado, proporcionando-lhe “(...) a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 135); afinal, “As boas entrevistas

caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem abertamente sobre os seus pontos de vista (...)” (idem, p. 136).

Deste modo, elaborei o guião da entrevista de acordo com as características pretendidas, evitando questões cujas respostas pudessem ser apenas “sim” ou “não”, com o objetivo de compreender profundamente (tanto quanto possível) as conceções das educadoras cooperantes em relação ao tema em estudo, pelo que redigi um só guião que foi utilizado em ambas as entrevistas.

O local e o horário das entrevistas foram selecionados pelas educadoras cooperantes, sendo que ambas optaram por me receber nas instituições: a educadora cooperante do contexto de Creche recebeu-me durante o período da sesta do grupo, que ficou vigiado pela ajudante de ação educativa, e a educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância recebeu-me ao fim do dia, após o término das suas horas letivas.

Embora as entrevistas tenham sido desenvolvidas através do mesmo guião, foram muito distintas no que à profundidade diz respeito. Enquanto a educadora cooperante do contexto de Creche apresentou as suas ideias de forma mais sucinta, resultando numa entrevista de cerca de dezasseis minutos, a educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância verbalizou profundamente o seu raciocínio, resultando numa entrevista de cerca de uma hora e cinco minutos.

Após o término das entrevistas procedi à transcrição das mesmas e, de seguida, enviei-as às educadoras, para que os documentos fossem validados. Após a validação das sujeitas, iniciei a análise de conteúdo.

#### **4.6. Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo permite ao/à entrevistador/a analisar e interpretar as respostas do/a entrevistado/a, possibilitando ao/à primeiro/a enriquecer o seu estudo, ao ligar o conteúdo da entrevista e o das suas notas de campo e reflexões.

De acordo com o autor Bardin (1977) , “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (p. 44), comprovando a ação reflexiva que deve provir de quem estuda o resultado da entrevista. Mais recentemente, Amado, Costa e Crusoé (2017) explicaram que “O conceito de análise de

conteúdo (...)” tem evoluído, “(...) caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, (...) para um sentido mais interpretativo, inferencial (...)” (p. 302).

Para efetuar a análise de conteúdo criei uma grelha com quatro categorias principais, cada uma com duas a três subcategorias, como auxílio para a compreensão das concepções das educadoras cooperantes. Após identificar excertos do diálogo das entrevistadas que se encaixavam em cada uma das subcategorias, recorri a notas de campo e conversas informais (através das reflexões cooperadas) para refletir de forma mais profunda e completa em relação às concepções verbalizadas pelas sujeitas.

#### **4.7. Ética na Investigação**

É de extrema importância, em contextos de educação de infância, existir um compromisso diário e constante por parte dos/as profissionais com a ética, que deve ser encarada com seriedade. Neste contexto, considero que uma prática ética se centra, não só, mas essencialmente, no respeito pela identidade e privacidade das crianças e respetivas famílias.

Ao assumir o meu papel de estagiária, sempre procurei atender às necessidades das crianças, não só a nível cognitivo e didático, mas a nível emocional, por acreditar que “(...) as crianças que beneficiam de um ambiente seguro, de bem-estar e acolhedor, reúnem melhores condições para explorar, para interagir e para aprender.” (Paiva, Lino, & Almeida, 2019, p. 23).

Desta forma, a minha prioridade ao integrar os contextos foi garantir que as crianças sentiam que podiam recorrer ao meu apoio sempre que necessário. Para esse fim, demonstrei sempre interesse pelas suas brincadeiras, pelas suas ideias e acolhi todas as suas sugestões, colocando-as em prática sempre que possível. Senti que esta relação que desenvolvi com cada membro do grupo desde o início afetou, positivamente, o desenvolvimento do meu projeto de investigação.

No que diz respeito à minha relação com as educadoras cooperantes e as ajudantes de ação educativa, procurei expor o tema a ser investigado e os métodos a que tencionava recorrer para a recolha de informação. Sempre que pretendia iniciar uma gravação, avisava ambas as adultas da sala previamente, para que confirmassem se consentiam que captasse aquele momento, uma vez que, enquanto participantes da investigação, “(...)

têm direito (...) a alterar os termos da sua autorização, podendo, inclusive, retirar o seu consentimento, em qualquer altura da investigação.” (Baptista, Caetano, Amado, Azevedo, & Pais, 2021, p. 11). Posteriormente, ao utilizar as notas de campo no presente relatório, não divulguei a identidade de nenhuma das profissionais nem das instituições.

No que diz respeito à privacidade das crianças, comecei por questionar as educadoras cooperantes sobre a possibilidade de fotografar e efetuar gravações de áudio e vídeo das mesmas. Após ser informada em relação ao que era (ou não) permitido, agi conforme o esperado, nunca expondo a identidade de nenhuma das crianças, salvo exceções para fins académicos (nomeadamente nas reflexões cooperadas), com o devido conhecimento e permissão das educadoras cooperantes.

Respeitar a privacidade das crianças não deve passar apenas por não revelar a sua identidade, mas também por respeitar as suas vontades. Durante o meu primeiro momento de estágio em contexto de Jardim de Infância, enquanto escrevia uma nota de campo sobre um conflito que acabara de testemunhar, uma das crianças envolvidas no sucedido dirigiu-se a mim, pedindo que não escrevesse nada sobre o acontecimento nem o partilhasse verbalmente no meu contexto académico, uma vez que se sentia envergonhada pelas suas atitudes. Fui honesta com a criança, dizendo que me encontrava naquele momento a descrever a situação por escrito; deslocámo-nos de imediato ao caixote do lixo da sala, no qual colocámos a folha da respetiva nota de campo. Cumpri a minha palavra, nunca tendo partilhado o sucedido em contexto académico nem utilizado a situação para o desenvolvimento do projeto de investigação, por encarar com muita seriedade o respeito que devemos ter pelas crianças e pelas suas escolhas.

## CAPÍTULO III

### CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

O estágio de intervenção ocorreu em dois contextos, Creche e Jardim de Infância, durante dois momentos: o primeiro no ano letivo 2021/2022 e o segundo no ano letivo 2022/2023.

O primeiro momento de estágio, cuja duração foram dez semanas em ambos os contextos, decorreu em Creche, do dia 8 de novembro de 2021 ao dia 19 de janeiro de 2022, e em Jardim de Infância do dia 14 de março ao dia 1 de junho de 2022.

O segundo momento de estágio ocorreu, por sua vez, no início do ano letivo 2022/2023 e teve a duração de apenas duas semanas em cada contexto. O estágio em Creche iniciou-se no dia 10 de outubro de 2022 e terminou no dia 21 do mesmo mês. Por fim, o segundo momento de estágio em contexto de Jardim de Infância ocorreu de 24 de outubro a 4 de novembro de 2022.

Segue-se uma tabela representativa do descrito anteriormente.

*Tabela 1 - Organização dos momentos do estágio de intervenção.*

<b>Momentos de Estágio</b>	<b>Ano Letivo 2021/2022 (1º Momento)</b>		<b>Ano Letivo 2022/2023 (2º Momento)</b>	
	1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio	4º Estágio
<b>Contexto</b>	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
<b>Duração</b>	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

## 1. Instituição A – Creche

### 1.1. Infraestruturas e espaço físico

A instituição A, na qual realizei o estágio de intervenção em contexto de Creche, é uma instituição privada localizada no concelho do Seixal. Tem três valências, Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, e oferece atividades de enriquecimento curricular às suas crianças, como aulas de música, educação física e inglês. Não existem edifícios separados, pelo que a valência de Creche se encontra no rés do chão, junto às salas de Jardim de Infância, possuindo três salas: o berçário, destinado a crianças entre os 3 meses e a aquisição da marcha, a sala de 1 ano, para bebés desde a aquisição da marcha aos 24 meses, e a sala dos 2 anos, para bebés entre os 24 e os 36 meses de idade.

### 1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

Não tive acesso ao projeto pedagógico da sala em nenhum dos momentos de estágio, uma vez que, segundo a educadora cooperante, existe apenas o “Projeto Curricular da Creche” (intitulado pela educadora cooperante), devido ao facto de este ser desenvolvido, planeado e seguido pelas duas educadoras da creche da instituição.

O Projeto Curricular da Creche descreve, sucintamente, o desenvolvimento dos bebés por idades, organizado por tabelas, dos 3 aos 6 meses, dos 6 aos 12 meses, dos 12 aos 24 meses e, por fim, dos 24 aos 36 meses, de acordo com alguns autores, fazendo algumas referências ao desenvolvimento social e emocional.

Embora não haja referência à temática dos conflitos no documento referido, a educadora cooperante sublinhou que *Os conflitos nunca podem ser vistos como algo mau (...), que (...) ao entrar em conflito as crianças estão a aprender (...) qual é o seu papel enquanto uma criança que vive em sociedade (...), que (...) ao entrar em conflito as crianças estão a aprender a conhecer e a gerir a sua personalidade, (...) o que as faz sentir frustradas, ansiosas, o que as torna reativas (...)* e também que *(...) vão percebendo que há normas a cumprir para respeitar o outro e que o outro tem de adotar o mesmo comportamento (...).* (Entrevista Educadora Cooperante A).

### **1.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica**

A equipa educativa da Creche é constituída por duas educadoras de infância, alocadas nas salas de 1 e 2 anos, e quatro ajudantes de ação educativa. Cada uma das salas referidas conta com uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa e a sala do berçário tem duas ajudantes de ação educativa. Isto deve-se ao facto de a Segurança Social não prever obrigatoriedade de permanência de uma educadora de infância no berçário, pelo que o trabalho nestas salas é assegurado pelas duas ajudantes e coordenado pela educadora cooperante, que é a coordenadora da valência de Creche.

Esta organização manteve-se no segundo momento de estágio, sendo que a alteração que ocorreu em comparação ao ano letivo anterior foi o facto de a ajudante que acompanhava a educadora cooperante ter permanecido na sala 2 e a educadora cooperante ter recebido uma nova ajudante de ação educativa para a acompanhar na sala 1. Esta troca de equipa pedagógica ocorreu por opção da instituição, que acredita que esta prática fomenta o desenvolvimento profissional das educadoras e assistentes, proporcionado pelo contacto com diferentes colegas e, conseqüentemente, diferentes formas de trabalhar.

### **1.4. Grupo de Crianças**

No primeiro momento de estágio, acompanhei um grupo de dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, dez do sexo masculino e seis do sexo feminino. O grupo demonstrou, desde o início, as suas capacidades sociais, pela facilidade com que me recebeu na sala – umas crianças sorriam para mim, outras pediam-me que brincasse com elas, algumas pediam que contasse histórias, sendo que a maioria aceitou rapidamente o meu auxílio nos momentos de refeição e higiene.

Grande parte das crianças do grupo tinha já adquirido capacidades de comunicação verbal, sendo poucas as que se encontravam na fase pré-verbal. Não obstante, as capacidades comunicativas das crianças que estavam na fase pré-verbal eram extremamente ricas, pela sua aptidão para apontar ou ir buscar objetos com a intenção de completar e/ou enriquecer a sua tentativa de comunicação com as adultas da sala. Estas ações demonstravam as competências que as crianças tinham para comunicar de forma estratégica, conseguindo frequentemente encontrar alternativas para que as adultas compreendessem o que pretendiam comunicar.

No que diz respeito às interações entre as crianças, foi possível observar grupos de algumas crianças que habitualmente brincavam em conjunto, o que demonstrava a sua disposição para se conectarem socialmente com os seus pares de acordo com interesses e características comuns. Contudo, existiam também momentos em que algumas crianças abandonavam os seus grupos habituais e interagiam positivamente com outros elementos do grande grupo. Deste modo, creio que posso afirmar que existia um ambiente positivo na sala, que possibilitava às crianças interagirem de forma proveitosa e favorável a todas.

No segundo momento de estágio estive com dez crianças em idades compreendidas entre os 13 e os 23 meses, sete do sexo masculino e três do sexo feminino. Uma vez que as duas semanas de intervenção decorreram no início do ano letivo, tive a oportunidade de conhecer o grupo na sua fase de adaptação ao contexto. As crianças reagiram bem à minha chegada, pois além de terem, logo no primeiro dia, recorrido ao meu apoio em situações de desconforto emocional, como conflitos com os seus pares ou outros fatores que as levassem a sentir-se frustradas/tristes/zangadas, chamavam a minha atenção quando precisavam que a sua fralda fosse mudada. Este grupo era bastante comunicativo, demonstrando a sua vontade em explorar as suas capacidades orais em conjunto – através da imitação de sons, onomatopeias, gritos e risos – e brincando em conjunto, normalmente a pares ou trios.

Apenas uma das crianças brincava muitas vezes sozinha, o A. (13 meses, a criança mais nova do grupo), devido ao seu interesse em explorar o espaço sozinho, talvez motivado pelo facto de ter adquirido a marcha há pouco tempo, gostando muito de andar constantemente pela sala, sendo que as restantes crianças permaneciam mais tempo em áreas específicas a brincar. Contudo, esta característica não era, de todo, impeditiva da relação do A. com as restantes crianças, que era também muito envolvente.

Existiam alguns conflitos entre as crianças do grupo, nomeadamente nos momentos de brincadeira, por terem ainda muita dificuldade em partilhar o espaço e os materiais. Por exemplo, se uma criança retirasse um livro da área da biblioteca, outra criança deixava o brinquedo que estava a utilizar e retirava o livro à primeira, empurrando-a, por vezes, e permanecendo, depois, a brincar com o objeto até retirar outro a uma criança diferente. A educadora cooperante observava frequentemente estes acontecimentos, mencionando que havia conflitos (...) *quando, por exemplo, estão dois na biblioteca e querem ver a mesma história (...).* (Entrevista Educadora Cooperante A).

Este tipo de comportamento era recorrente na maioria das crianças do grupo, demonstrando que se encontravam no início de uma fase egocêntrica, esta que é natural, uma vez que nesta faixa etária as crianças “São capazes de experimentar um leque mais vasto de emoções e dramas emocionais – relacionados com (...) a rivalidade, a raiva (...), por exemplo.” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 162), começando a recorrer a “(...) estratégias físicas para atingir os seus objetivos (...)” e a agir impulsivamente (Lino, 2006, p. 83).

Neste contexto, Lino (2006) refere três níveis de estratégias de negociação interpessoal, dos quais o segundo – “Unilateral” – afirma que a criança explora novas ações que lhe permitem obter controlo e satisfazer os seus desejos, não considerando as perspetivas ou vontades do outro: “A sua perspectiva é relevante, é a que prevalece.” (Lino, 2006, p. 83).

Em momentos de partilha de brinquedos, enquanto brincavam em conjunto, a maioria das crianças demonstrava alguma irritabilidade perante os momentos de espera pela jogada do outro e perante o facto de ter de existir uma distribuição dos materiais por todos os elementos, não podendo ficar tudo para si.

### **1.5. Organização do Espaço e dos Materiais**

A prática pedagógica da educadora cooperante da instituição A é “guiada” pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (adiante designado por MEM), sendo que a sala se encontra dividida em áreas. Durante a minha intervenção no contexto, no primeiro momento de estágio, as crianças tinham à sua disponibilidade a Área da Biblioteca, a Área da Expressão Plástica, a Área das Construções, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Faz de Conta e a Área das Ciências. Todas as áreas, à exceção da das ciências, tinham os respetivos materiais ao alcance das crianças, fáceis de alcançar, com uma organização simples e intuitiva – por exemplo, todos os blocos numa caixa, todos os carros numa caixa, todos os legos numa caixa, todos os animais numa caixa. Considero este ponto bastante positivo, uma vez que as crianças “Ao colocar no mesmo saco os objetos do mesmo tipo, percebem diferenças e semelhanças e entram no mundo da matemática.” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 94). Verifiquei que esta organização fomentava a autonomia das crianças, uma vez que, mesmo não encontrando o tipo de material pretendido na primeira tentativa, a busca era curta, pois conseguiam identificar

rapidamente o que cada caixa continha. Ainda assim, se se notasse uma dificuldade frequente ao procurar os materiais, uma solução simples seria a identificação das caixas com fotografias, por exemplo.

Os conflitos entre as crianças surgiam, por norma, nos momentos de escolha da área da sala em que iriam brincar, devido ao limite de crianças definido em cada área. Estes conflitos eram mais frequentes na Área do Faz de Conta, na qual apenas podiam brincar quatro crianças de cada vez, embora fosse, aparentemente, a área preferida da maioria dos elementos do grupo. Por norma, os conflitos incidiam no facto de a área já estar lotada e existirem mais crianças a expressar a sua vontade de brincar na mesma. Esta organização limitadora da utilização do espaço da sala contraria Horn (2004), uma vez que a autora afirma que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente.” (p. 28) e, nestas situações, as crianças acabavam por não disfrutar de nenhuma atividade ou brincadeira por se sentirem frustradas com a situação. Não obstante, a educadora cooperante reconhecia que esta característica da organização do espaço proporcionava situações de conflito, enumerando-as como uma das causas: (...) *há (...) quando já não podem entrar na casinha. (Entrevista Educadora Cooperante A).*

Já no segundo momento de estágio, na sala 1, a dimensão do espaço era inferior e tinha menos áreas: a área do tapete, na qual realizávamos os momentos em grande grupo e as crianças brincavam com diversos materiais como blocos e carrinhos, a área da biblioteca, na qual tinham diversos livros à sua disposição e a área das ciências, a propósito do projeto que a educadora se encontrava a desenvolver com as crianças, com a temática do Outono, na qual existiam materiais naturais, como pinhas, paus e folhas secas. Neste contexto, as interações entre as crianças eram bastante diferentes das do grupo do ano letivo anterior, uma vez que se encontravam em diferentes fases do seu desenvolvimento social e moral. Os conflitos na sala 1 eram mais frequentes e estavam, por norma, associados à partilha dos materiais, como referido anteriormente aquando da descrição do grupo de crianças.

Na área da biblioteca os conflitos eram frequentes, uma vez que existia uma grande quantidade de livros, mas poucos provocavam interesse nas crianças. A maioria dos livros estava muito danificada, pois as páginas eram em papel, o que levava as crianças a rasgá-las e, conseqüentemente, a desprezarem cada vez mais estes materiais

específicos, tendo em conta o facto de permanecerem na sala há já muitos anos letivos e, portanto, serem utilizados por diversos grupos.

Existiam alguns livros de cartão, o que lhes oferecia uma maior resistência e evitava que fossem danificados e aparentavam ser os mais apreciados pelas crianças. Contudo, uma vez que a quantidade era reduzida, os conflitos entre as crianças aumentavam devido ao facto de não terem à sua disponibilidade os livros que desejavam e sentirem ainda uma grande dificuldade em partilhá-los com os seus pares. Assim, torna-se evidente que os materiais disponíveis devem corresponder às necessidades da criança, uma vez que esta deve ter “A possibilidade de usar o brinquedo com outras crianças e, também, de brincar sozinha.”, sendo que a última ação só é possível se for garantida uma quantidade suficiente de materiais e brinquedos “(...) para que todas as crianças tenham oportunidades iguais na brincadeira.” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 83).

## **1.6. Organização da Rotina**

A rotina das crianças da sala 2, no primeiro momento de estágio, estava organizada a partir dos horários das atividades de enriquecimento curricular – expressão físico-motora, música, ginástica e inglês. O facto de usufruírem destas atividades em quatro dos cinco dias úteis da semana limitava bastante o tempo que podiam disfrutar das áreas da sala e respetivos materiais, uma vez que estas atividades ocorriam a meio do período da manhã.

Assim, entre as 9h e as 10h da manhã as crianças tinham, diariamente, o momento em grande grupo, no qual cantavam a “Canção do Bom Dia”, marcavam as presenças, efetuavam o Mapa das Tarefas e o Mapa do Tempo e, por vezes, ouviam uma história. De seguida era o momento do lanche da manhã e, imediatamente a seguir, recebiam o/a professor/a da respetiva atividade de enriquecimento curricular para usufruir da aula, em grande grupo, cuja duração era de trinta minutos. Após este momento, as crianças dirigiam-se para o exterior, no qual brincavam em conjunto com o grupo da sala 1. Por vezes, este momento de brincadeira ao ar livre era mais curto devido a atrasos nas atividades anteriormente referidas, o que se traduz num ponto menos positivo, pois o espaço exterior proporciona uma brincadeira mais livre a que a criança não tem acesso dentro da sala e pode, até, segundo Bilton, Bento e Dias (2017), diminuir os conflitos entre as crianças, “(...) devido a fatores relacionados com a dimensão do espaço, a

diversidade de materiais, a existência de mais desafios que promovem a cooperação e a partilha entre crianças (...)” (p. 24).

De seguida almoçavam e, por fim, dormiam a sesta entre as 13h e as 15h. O período da tarde também não permitia às crianças usufruírem da sala e respetivos materiais, uma vez que após acordarem cuidavam da sua higiene e seguiam para o lanche. Terminado o lanche, permaneciam no exterior até a chegada das famílias, para regressarem a casa. Em dias de chuva, por exemplo, que impossibilitavam a permanência das crianças no exterior, as ajudantes da ação educativa mantinham-se na mesma sala com os dois grupos de crianças, realizando atividades orientadas com o grande grupo até à chegada das famílias.

A rotina das crianças da sala 1, no segundo momento de estágio, era idêntica, sendo que a maior diferença se prendia no facto de terem a possibilidade de brincar um pouco na sala antes do momento de acolhimento no tapete.

Tendo o anteriormente descrito em consideração, identifiquei duas principais causas no que diz respeito aos conflitos entre as crianças: em primeiro lugar, o facto de não terem a oportunidade de usufruir da sala e respetivos materiais tão frequentemente quanto desejado, levava a que houvesse imensos conflitos quando utilizavam o espaço, por não terem uma rotina que lhes permitisse adquirir as competências de partilha do próprio e dos seus materiais. Além disto, o facto de os momentos de higiene antes das refeições estarem organizados de uma forma que levava as crianças a esperar durante largos períodos – tanto até a higiene terminar como até poderem deslocar-se para o refeitório –, fomentava a ocorrência de conflitos, possivelmente por as crianças sentirem que era um momento menos estruturado e, portanto, que lhes transmitia menos segurança, o que é compreensível, uma vez que

(...) devido à imaturidade psicológica e neurológica dos bebés e das crianças pequenas, é difícil que os mesmos tenham noções de espaço temporal e de organização do tempo, pelo que as rotinas funcionam como as primeiras organizadoras da vida de todos nós. (...) Auxiliam-nos a prever o que irá acontecer e de que forma o ambiente à nossa volta (...) se organiza, conjuga e acontece (...). (...) proporcionam tranquilidade e segurança aos bebés e crianças pequenas, contribuindo para a diminuição da ansiedade nos primeiros anos de vida. (Alves R. C., 2019, p. 29)

Estes períodos de espera consistiam em manter as crianças sentadas na casa de banho enquanto quatro de cada vez (quantidade correspondente ao número de lavatórios) lavavam as mãos e, simultaneamente, as fraldas de todas iam sendo trocadas (uma a uma); cada criança aguardava pela sua vez de trocar a fralda e lavar as mãos. Post e Hohmann (2000) abordam a importância dos momentos de transição, sublinhando que “É importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo.” (p. 203).

## **2. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Creche**

Foi no contexto de Creche que realizei o meu primeiro estágio de intervenção, portanto, foi neste período que decidi qual seria o tema para desenvolver o relatório de investigação.

A temática dos conflitos revelava-se, desde há muito tempo, bastante interessante para mim. Sempre considerei fascinante o processo do desenvolvimento emocional, social e moral das crianças e os fatores que influenciam, positiva e/ou negativamente, a aquisição dessas competências.

Desta forma, ao deparar-me com as interações das crianças que me receberam neste primeiro momento de estágio, percebi rapidamente que este tema fazia sentido no contexto e, após refletir um pouco, compreendi que era um assunto que se adequava também ao jardim de infância, mesmo não conhecendo ainda o grupo.

O desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, o moral e social, são temáticas que considero particularmente urgentes para contextos de educação de infância, uma vez que “(...) aprender o que são emoções, exprimi-las, identificá-las e distingui-las, é uma tarefa essencial para o desenvolvimento da criança e no adulto em que ela se tornará.” (Alves R. C., 2019, p. 103). Além disso, “Compreendermos o que sentimos permite-nos regular melhor o nosso comportamento, tomar decisões mais acertadas, conhecermos as emoções que temos, e porque as temos, e conseguirmos, assim, sentirmo-nos bem e, até, interagirmos melhor com os que nos rodeiam.” (Alves, 2019, p. 103).

Os grupos de crianças que acompanhei no contexto de creche tinham muitos conflitos entre si, sempre relacionados com a partilha dos materiais e do próprio espaço.

A educadora cooperante reconhece a importância do conflito no desenvolvimento das crianças, afirmando que (...) *ainda bem que existem, porque é sinal de que as crianças estão a ser elas próprias (...). O que é bom retirar de um conflito é o crescimento que elas fazem. O crescimento de aprender a partilhar, o crescimento de aceitar a fragilidade do outro (...).* (Entrevista Educadora Cooperante A).

Ambas as situações de creche que irei apresentar de seguida foram espontâneas, isto é, não se trata de momentos planificados por mim, mas sim de notas de campo que realizei de momentos em que apoiei as crianças no contexto. Posteriormente, desenvolvi estas anotações com o propósito de as utilizar no relatório, recorrendo a fundamentação teórica adequada.

## 2.1. Um conflito na Área do Faz de Conta

### Nota de Campo (Descrição de um vídeo do momento)

**Dia:** 13 de janeiro de 2022

**Local:** Área do Faz de Conta

**Intervenientes:** S. (33 meses) e L.M. (35 meses)

**Momento do dia:** Brincadeira livre, manhã

O L.M. e o S. estão a brincar na Área do Faz de Conta. O L.M. tem consigo uma chaleira e alguns alimentos (de plástico), e está a colocá-los dentro da chaleira.

O S. olha e imita.

O L.M. retira os objetos colocados na chaleira pelo S. e o S. coloca novamente tudo dentro da mesma. Os dois meninos permanecem nesta interação, até o L.M. começar a demonstrar alguma frustração perante a insistência do seu S. – começa a atirar, com força, para a mesa, os objetos que retira da chaleira, dizendo “não” repetitivamente ao S.

O S. aproveita o momento em que o L.M. se dirige à mesa e volta para colocar mais alimentos dentro da chaleira e, desta vez, fecha a tampa. Assim que o L.M. percebe a ação do S. abre a chaleira rapidamente, retirando os alimentos e atira-os mais uma vez.

O conflito termina a seguir a esta ação, quando o S. se afasta para outro canto da Área do Faz de Conta e começa a brincar com outros objetos.

Não intervimos diretamente neste conflito, mas fi-lo intencionalmente. Tive uma postura de observadora participante, para assegurar a integridade física e emocional das

crianças e a observar de que forma as crianças resolveriam (ou não) o conflito. Tal como explicam Jackson e Goldschmied (2023), “(...) se o adulto puder ficar em silêncio ao lado do par em conflito e apenas esperar, as crianças podem chegar à sua própria solução (...), impedidas de se ferirem uma à outra pela presença atenta da educadora.” (p. 233).

Além disto, é através da observação cuidada que descobrimos, segundo Carvalho e Portugal (2017), as competências das crianças e conseguimos planejar o apoio que lhes prestamos para promover o seu desenvolvimento, pois a observação “(...) constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (p. 22).

O que me surpreendeu neste episódio, foi o facto de não ter havido um confronto físico. Esperava esta ação por parte das crianças envolvidas porque era o comportamento habitual em situações de conflito por partilha de materiais.

Observar o conflito e não intervir, permitindo às crianças resolver a situação e gerirem as suas emoções e (re)ações, permitiu-me compreender que ambas foram persistentes e demonstraram capacidade de autorregulação, uma vez que em momento nenhum existiu um descontrolo emocional ou comportamental.

Ao refletir sobre este acontecimento compreendi a afirmação de Brazelton e Greenspan (2000), quando abordam a aprendizagem promovida por *interações emocionais dinâmicas*, referindo que estas são *instrumentos de aprendizagem*. Estes autores realçam a importância do desenvolvimento social da criança, considerando que as crianças que sentem mais dificuldade ao relacionar-se com o outro, seja com outras crianças ou com adultos, tendo poucas interações sociais de qualidade, “(...) podem ficar – até certo ponto – alienadas da realidade exterior e do mundo da lógica e objectividade.” (p. 158).

Creio que posso inferir que estas crianças se encontram numa fase egocêntrica, esta que é natural e demonstra, de acordo com Brazelton e Greenspan (2000), desenvolvimento emocional e capacidade de exprimir mais emoções, de entre as quais, a rivalidade. Considero que se encontram nesta fase, por o seu principal foco durante o conflito ser apenas o de fazer prevalecer a sua vontade e não o de magoar o seu par.

## 2.2. Essa peça é minha!

### **Nota de Campo (Descrita a partir de uma gravação de áudio)**

**Dia:** 19 de outubro de 2022

**Local:** Área dos Jogos

**Intervenientes:** Eu, P. (18 meses), T. (23 meses), D. (16 meses)

**Momento do dia:** Brincadeira livre, manhã

O P. puxou-me pela bata e apontou para o tapete, mostrando que queria que me sentasse. Fi-lo e o P. foi buscar um jogo de encaixe de peças (Consultar Apêndice 2), que colocou à minha frente, dizendo “zóga!” (joga!). Comecei a brincar com o P. e o T. juntou-se a nós: não tocou no jogo, permanecendo alguns minutos sentado ao meu lado e sorrindo enquanto eu e o P. brincávamos.

**Eu:** T., também queres jogar?

**T.:** Sim, “zogái”. (jogar)

Uma vez que o jogo tinha quatro peças, sugeri que cada menino tivesse duas (pelo que eu seria apenas o apoio, não uma das participantes na atividade). Quando apoiei na distribuição das peças, o P. tirou-as ao T., empurrando-o, enquanto dizia “é meu!” repetidamente. O T. permanecia em silêncio e quieto, olhando para o P.

Perante as reações do P., pedi ao T. que aguardasse um pouco. Pedi ao P. que me desse duas peças, pedido a que o P. atendeu sem hesitação, e jogámos alternadamente duas vezes: na primeira vez foi ele a colocar as peças em primeiro lugar e da segunda vez fui eu. Quando terminámos, sugeri que fizesse o mesmo com o T. e permaneci junto deles, para gerir esta dinâmica entre os dois. Contudo, quando dizia que era a vez do T., o P. jogava e, quando ficava sem as suas duas peças, tentava tirar as do T. e empurrá-lo novamente. Fomos repetindo o processo várias vezes, entre as quais ia alternando quem jogava primeiro – uma vez o T., a seguir o P., assim sucessivamente.

O D. passou por mim e deu-me um abraço, deitando-se no meu colo. Após alguns minutos levantou-se, e sentou-se entre o P. e o T., demonstrando interesse em jogar.

Esprei que o T. e o P. terminassem a sua vez e sugeri que jogássemos os quatro, uma vez que existiam quatro peças – uma para cada. O T. deu imediatamente uma peça ao D. e o P. abraçou as suas duas peças, o que demonstrava que não pretendia partilhá-las. Perguntei-lhe se podia dar-me uma e, mais uma vez, o menino deu-me sem hesitação, o que demonstra que a sua dificuldade de partilha era com os seus pares, não com os adultos.

Iniciámos o jogo, jogando um de cada vez, e fui sempre alterando a ordem dos jogadores, para que o P. experienciasse o jogar em primeiro lugar e ter de esperar pelas jogadas dos restantes membros para poder jogar de novo, assim como sentir o que é ter de esperar que todos joguem para que chegue a sua primeira vez. Em determinados momentos o P. continuava a tentar tirar as peças aos colegas para jogar por eles, principalmente quando demoravam algum tempo a encontrar a posição correta do encaixe, mas eu apelava a que os deixasse tentar e o menino, aos poucos, começou a dar-lhes esse tempo.

Embora extensa, considero esta nota de campo significativa.

Ao contrário da primeira situação, nesta desempenhei um papel ativo no conflito, pois já estava envolvida na brincadeira das crianças. Além disso, estava agora perante um acontecimento mais específico, no qual uma das crianças recorre ao confronto físico (empurrão) para obter o que pretende.

Deste modo, enquanto uma das responsáveis pela segurança física e emocional das crianças, não poderia abandonar o par neste momento, não só pela criança que poderia ser agredida, mas também pela que iria desencadear essa ação física. É crucial entender que “(...) é importante não descurar a criança que agrediu, que muitas vezes se encontra bastante infeliz. A forma como abordamos a criança também precisa da nossa compreensão;” (Jackson & Goldschmied, 2023, p. 232).

Ainda assim, importa reforçar que a ação do P. é natural, uma vez que “Para as crianças muito pequenas, o mundo gira à sua volta e significa o momento presente.” (Post & Hohmann, 2000, pp. 81-82), além de que, segundo as mesmas autoras, as crianças começam a envolver-se em conflitos sociais precisamente quando ganham «(...) um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “Minhas!”» (p. 89).

Também a educadora cooperante concorda com o exposto acima pelas autoras abordadas, dizendo que, ao entrar em conflito, a criança *Está a manifestar a sua personalidade e isso é muito importante no seu desenvolvimento. Uma criança que diz “sim” a tudo, que não entra em conflito, aí sim, nós temos de estar atentas, porque algo se pode estar a passar e nós não estamos a perceber, porque o normal é a criança querer aquele brinquedo, querer disputar aquele brinquedo, porque estamos aqui numa fase crucial do desenvolvimento social. (Entrevista Educadora Cooperante A).*

### **3. Instituição B – Jardim de Infância**

#### **3.1. Infraestruturas e Espaço Físico**

A instituição B, na qual realizei o estágio de intervenção em contexto de Jardim de Infância, é uma escola pública que pertence a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Almada, no qual estão inseridas quatro escolas. A instituição tem duas valências, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que cada valência tem um edifício próprio. Ainda assim, o refeitório e o ginásio – no qual decorrem as aulas de educação física – são partilhados pelas crianças de ambos os contextos, de forma organizada.

O edifício destinado ao Jardim de Infância tem três salas, o que permite à instituição ter três grupos de crianças em cada ano letivo. As salas estão distribuídas em meio círculo, sendo que as suas portas vão dar ao centro do edifício referido, a área polivalente, na qual as crianças brincam ao fim do dia quando termina o tempo letivo e permanecem com as ajudantes da ação educativa a aguardar a chegada das famílias. É também neste espaço que as educadoras desenvolvem atividades em conjunto com as crianças dos três grupos, além do espaço exterior, que é igualmente utilizado com frequência.

#### **3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico**

Na Instituição B tive acesso ao Plano Curricular de Grupo (adiante designado por PCG) que, além de ser feito de acordo com os princípios que estão subjacentes na prática pedagógica da educadora cooperante, foi desenvolvido em conformidade com o Projeto Educativo do Agrupamento. Os principais pontos do segundo referido são a promoção do sucesso educativo, a promoção de um ambiente educativo favorável e a melhoria do funcionamento e da eficácia das estruturas pedagógicas. Neste sentido, ao longo do PCG, a educadora cooperante refere as suas intenções pedagógicas, como “(...) contribuir para que as crianças adquiram valores fundamentais de vivência social, responsável e solidária, (...) possuindo um código de valores que orientam as suas atitudes, de forma equilibrada e autónoma.” (Projeto Curricular de Grupo, Instituição B, 2021/2022, p.7).

Considero que a prática pedagógica da educadora cooperante da Instituição B contribuiu para o meu desenvolvimento prático e teórico no contexto do tema do meu relatório, uma vez que a educadora, tal como refere no PCG, promove

(...) um ambiente cooperativo, onde as crianças se entre ajudam na realização de experiências diversificadas e na procura de novos conhecimentos, baseados no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação, desenvolvendo valores democráticos de justiça, solidariedade e igualdade, tão necessários na nossa sociedade multicultural. (Projeto Curricular de Grupo, Instituição B, 2021/2022, p.7).

Além disso, aquando da descrição da sua prática pedagógica de acordo com o previsto pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a educadora cooperante destaca a Área da Formação Pessoal e Social, referindo-se a este processo com a descrição “Quem sou eu... no outro: Relações, emoções, autonomia, identidade, empatia, cooperação – o que fazemos, **fazemos juntos.**” (Projeto Curricular de Grupo, Instituição B, 2021/2022, p.9). A preocupação da educadora cooperante em relação à temática das interações e da vida social é notória também devido ao facto de referir estas questões noutros contextos, como, por exemplo, no Domínio da Educação Física, descrevendo-o como “O meu corpo no espaço... **com o outro:** sentidos, gestos, movimentos, deslocações e limites... **no convívio social.**” Posteriormente, na descrição do espaço e dos materiais da sala, nomeia, diversas vezes, as potencialidades que cada um dos referidos apresenta para o incentivo do sentido de cooperação e interação positiva entre as crianças, assim como pela preocupação e pelo respeito com o outro. Todos os pontos acima referidos retratam o centro da prática pedagógica da educadora: a interação, o viver em sociedade, o conseguir em conjunto, sendo que considera que *O conflito faz a aprendizagem, desbloqueia a aprendizagem, dá-me ferramentas para aprender.* (Entrevista Educadora Cooperante B).

### **3.3. Equipa Educativa e Equipa Pedagógica**

A equipa do jardim de infância era constituída por três educadoras e sete ajudantes de ação educativa. Cada grupo de crianças contava com uma educadora e duas ajudantes, que dividiam o horário letivo entre si: uma das ajudantes da sala iniciava o seu horário

laboral de manhã, na abertura da instituição, e a segunda chegava ao contexto um pouco mais tarde, para acompanhar as crianças que permaneciam na escola até ao fecho.

A equipa da sala B era constituída pela educadora e duas ajudantes de ação educativa. Existia uma terceira ajudante que apoiava, no ano letivo 2022/2023, a educadora cooperante, uma vez que a pausa das duas ajudantes da sala coincidia com o momento em que o grupo regressava a este espaço após o almoço, e a educadora precisava de apoio, uma vez que existiam no grupo duas crianças com necessidades educativas específicas – Perturbação do Espectro do Autismo e Síndrome de *Down* – que necessitavam de ter sempre um adulto consigo.

### **3.4. Grupo de Crianças**

No primeiro momento de estágio o grupo era constituído por vinte e três crianças, oito do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Destaco a diversidade cultural que existia no grupo, uma vez que era bastante variada e trouxe, em diversas ocasiões, momentos de aprendizagem para as crianças: além das crianças portuguesas, existia uma criança angolana, seis crianças cujas famílias eram de diferentes países africanos, duas crianças brasileiras, uma criança de etnia cigana e uma criança de nacionalidade iraniana, que estava em Portugal há pouco tempo, com a mãe e a irmã, e não estava familiarizada com a língua portuguesa.

A menina comunicava comigo em inglês e eu assumia um papel intermediário nas suas interações com a equipa da sala e com as restantes crianças, para que não se sentisse isolada do grupo, uma vez que as crianças não conseguiam comunicar em inglês e a equipa da sala tinha também dificuldades com o idioma. Ainda assim, as interações que o grupo tinha com esta criança eram bastante positivas, devido ao facto de tomarem frequentemente a iniciativa de recorrerem ao meu apoio para comunicarem com a menina, sendo que estas conversas estavam sempre associadas a gostos pessoais, com o objetivo de conhecerem as suas preferências e encontrarem interesses comuns para que pudessem brincar com ela.

A maioria das crianças deste grupo era acompanhado pela educadora cooperante há um ano, algumas há dois, pelo que era visível, em todas elas, o sentido de cooperação, entreajuda, partilha, respeito e pensamento democrático, pelas atitudes que demonstravam, não só perante situações de conflito, mas também pela forma como

interagiam durante as suas brincadeiras e atividades. A ocorrência de conflitos era rara, contudo, sempre que acontecia, era frequente crianças externas ao conflito intervirem com a intenção de apoiar os/as colegas na resolução do problema. Esta característica do grupo demonstra a influência positiva que a prática da educadora tem nas crianças e o nível de autonomia e independência que todo esse processo lhes proporcionou, valorizando e comprovando a ação pedagógica da educadora, sobre a qual explica que (...) *quando o outro está a dar a perspectiva dele eu consigo, aos poucos, colocar-me nos sapatos dele. «Porque é que ele teve esta atitude?» e relativizar, começarmos a ter este olhar de empatia pelo outro, o outro não conseguiu fazer melhor, ele magoou-me, mas se calhar não tinha a intenção de me magoar, então eu vou ajudá-lo a ser diferente. (Entrevista Educadora Cooperante B).*

Estas ações das crianças vão também ao encontro da descrição que Lino (2006) efetua do último nível das estratégias de negociação interpessoal, no qual é mencionado que

As estratégias deste nível envolvem esforços no sentido de satisfazer ambos os participantes, de forma recíproca. Envolve formas de negociação, trocas e contratos, estratégias de persuasão – tentar convencer o outro. Não há compromisso. A criança diferencia as perspectivas subjectivas considerando-as em simultâneo. (p. 83)

O grupo de crianças do segundo momento de estágio era constituído por vinte crianças, treze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, de entre as quais estavam oito crianças que pertenciam ao grupo do ano letivo anterior – as restantes transitaram para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi bastante interessante para mim, enquanto estudante que se encontrava a investigar questões associadas aos conflitos, testemunhar a prática pedagógica da educadora cooperante perante um grupo de crianças que partilhava o contexto educativo há menos de dois meses, pois foi possível compreender melhor o processo pedagógico utilizado por si, numa fase inicial, observando como isso afeta as crianças.

Este grupo era também bastante dinâmico nas suas interações, criando brincadeiras e inovando nos desafios que criavam entre si, desenvolvendo ainda relações bastante positivas com as adultas da sala. Esta situação permitiu-me assumir a gestão do grupo nos primeiros dias, tendo sentido abertura e conforto por parte das crianças em

planificarem o seu quotidiano comigo, assim como aceitação perante os meus pedidos em momentos que necessitavam de uma intervenção assertiva da minha parte, nomeadamente confrontos verbais e físicos. Os conflitos eram mais frequentes que no grupo anterior, pois, tal como referi anteriormente, estas crianças encontravam-se numa fase inicial de aquisição das suas competências sociais, caracterizada por Lino (2006) como o nível 0 “Indiferenciado e Egocêntrico” da tomada de perspetiva social verificada entre os 3 e os 6 anos de idade, na qual descreve que

A criança não distingue entre as características físicas e psicológicas das pessoas. A confusão entre o físico e o psicológico leva a criança a confundir entre acções e sentimentos. A criança não reconhece que uma dada pessoa possa interpretar uma situação de um modo diferente do seu. (p. 82)

Além disso, é importante reconhecer que, ao contrário do grupo do primeiro momento de estágio, este grupo se encontrava no início do ano letivo, o que também pode influenciar as características mencionadas.

### **3.5. Organização do Espaço e dos Materiais**

A sala B estava organizada por áreas, de acordo com o modelo pedagógico MEM, uma vez que é nele que a educadora cooperante se baseia para todos os processos organizadores da sua ação pedagógica. Não obstante, recorre também a muitas estratégias do modelo *Reggio Emilia*, nomeadamente no que diz respeito ao ouvir a criança, dando-lhe espaço para se expressar e tempo para se apropriar do ambiente e das relações no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, tem em grande consideração o facto de o espaço ser “(...) considerado o *terceiro educador*.” (Ponzio & Pacheco, 2018, p. 25).

A característica que mais me fascinou neste contexto foi o facto de as crianças terem a possibilidade de usufruir do espaço e dos materiais livremente, utilizando os mesmos materiais em áreas diferentes, dependendo da atividade que se encontravam a desenvolver. Todos os materiais estavam ao nível e à disposição das crianças, tendo estas liberdade para utilizar o que pretendessem em todos os momentos, todos os materiais estavam visíveis e organizados de uma forma bastante intuitiva, o que fomentava, significativamente, a sua autonomia, uma vez que conseguiam compreender o que tinham à sua disposição e recorrer aos materiais sem a ajuda das adultas da sala. Não obstante, a

educadora desafiava constantemente as crianças, procurando levá-las a utilizar materiais diferentes e introduzia materiais novos regularmente – quando fazia sentido para o grupo ou para determinada criança em particular, compreendendo o facto de o espaço privilegiar as investigações das crianças e acolhendo o processo de trabalho das mesmas. (Ponzio & Pacheco, 2018)

Compreendi que o ambiente favorecia as interações entre pares, uma vez que as crianças mais velhas apoiavam frequentemente, por iniciativa própria, as crianças mais novas no seu processo de descoberta de diferentes funcionalidades dos materiais e espaços disponíveis. Estas características vão ao encontro de Horn (2004), quando afirma que

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planeamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor. (p. 18).

No primeiro momento de estágio os conflitos aconteciam, embora com pouca frequência. Quando num conflito as crianças solicitavam a intervenção da educadora, esta procurava apelar às suas capacidades de tomada de decisão, levando-as a pensar numa solução adequada a ambas as partes envolvidas. Fazia-o questionando as duas crianças sobre o motivo do conflito, procurando que compreendessem que ambas tinham o direito de se expressar, assim como de usufruir de uma solução sensata e justa. Desempenhava um papel de mediadora, tomando a decisão final apenas quando as crianças não conseguiam chegar a nenhum consenso, com a intencionalidade de apoiar o seu desenvolvimento sociomoral neste contexto, para que aos poucos comesçassem a apropriar-se de algumas possíveis resoluções de problemas para gerirem os seus conflitos.

Porém, devo salientar que este tipo de conflito era mais frequente nas crianças mais novas, que estavam inseridas no contexto há menos tempo e se encontravam numa outra fase do seu desenvolvimento emocional e social. Mais uma vez, o contributo da prática pedagógica da educadora cooperante era facilmente visível durante estes conflitos que eram, regularmente, mediados pelas crianças mais velhas do grupo, que tinham já adquirido outras competências emocionais e sociais.

No segundo momento de estágio, por sua vez, os conflitos associados à partilha dos materiais eram mais frequentes, existindo também conflitos devido à partilha do

espaço – por exemplo, no momento da reunião, duas crianças entrarem em conflito por ambas quererem sentar-se na mesma cadeira. Neste sentido, durante as duas semanas em que estive presente no contexto, observei, diariamente, estratégias utilizadas pela educadora – como propostas de atividades nas quais as crianças deveriam colaborar e ajudar-se mutuamente, recorrendo aos mesmos materiais para a realização do proposto, ou desafiando-as a brincar com determinado jogo em conjunto – com o objetivo de proporcionar momentos em que estivessem em contacto com a inevitabilidade de ser necessário esperar pelo outro para poder agir de novo.

Posso afirmar que na instituição B compreendi, em ambos os momentos de estágio, o quão ricas e significativas se tornam as aprendizagens das crianças quando o/a educador/a, além de lhes dar liberdade e oportunidade para brincar livremente, tira partido das suas brincadeiras, dos seus conhecimentos, dos seus contributos e da forma como exploram os espaços e os materiais para proporcionar momentos de reflexão e aquisição de conhecimentos e competências. Isto demonstra a compreensão por parte da educadora cooperante da importância do brincar, uma vez que

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e a receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginária. (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 73)

### **3.6. Organização da Rotina**

A rotina da sala no primeiro momento de estágio para o segundo não se alterou muito, uma vez que a educadora cooperante tem compreendido ser a que melhor responde às necessidades de todos os elementos, por permitir que as crianças disfrutem de muito tempo de brincadeira livre, no qual interagem com os seus pares e desenvolvem atividades ou projetos individualmente e/ou em pequenos grupos. É importante referir que todo este tempo é gerido pela equipa pedagógica e que a educadora cooperante promove apoio e proporciona desafios que fomentam, nas crianças, a aquisição de diversas competências nas diferentes áreas de conteúdo, de forma integradora.

Tabela 2 - Rotina do Grupo da Sala

Início	Termo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00	10h00...	Atividades de escolha livre e de projetos (com lanche em ação)				
10h00...	11h30	Atividades de exterior				
11h30	12h00...	Higiene e Almoço				
12h00...	13h20	Higiene e Atividades de exterior				
13h20	13h45	Higiene e Reunião de conselho				
13h45	14h15	Tempo de trabalho participado pelo grupo				
14h15	15h	Registos, finalização de projetos, arrumação de produções				
15h15	15h30	Balanço do dia e lanche				
<b>Observações</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terça-feira das 10h às 11h atividade coadjuvada de Educação Física</li> </ul>				

O grupo do ano letivo 2022/2023 permanecia menos tempo na Reunião de Conselho Cooperativo (comparativamente ao grupo do ano letivo anterior), disfrutando de mais tempo de brincadeira livre no período da tarde. Esta decisão tomada pela educadora em conjunto com as crianças deveu-se ao facto de estas ainda manifestarem alguma dificuldade em permanecer atentas durante grandes períodos, pelo que o momento da reunião se tornava muito cansativo e, conseqüentemente, pouco significativo.

Assim, este momento era mais curto e as crianças tinham mais tempo no período da tarde para desenvolver os seus projetos, brincar com os seus pares e focarem-se nos seus momentos individuais. Esta decisão, que ia ao encontro das necessidades do grupo, revelou-se extremamente importante nas interações que as crianças desenvolviam durante o momento da reunião, uma vez que compreendiam a importância de escutar o outro e desenvolver diálogos significativos com o grupo, em momentos (como a reunião) em que estão todos juntos. Desta forma, reconheciam que durante o período da reunião deveriam permanecer atentos, não interromper os colegas e intervir adequadamente, para que fosse um momento rico para todos, tendo conhecimento de que quando este terminasse teriam a possibilidade de explorar a sala livremente – sempre com a gestão e constante observação da educadora, de acordo com as suas intenções pedagógicas.

Tal como se pode verificar na tabela da rotina do grupo, o lanche da manhã é em ação, o que significa que as crianças não interrompem as suas tarefas/atividades/brincadeiras para comer a fruta. Também esta é uma opção que beneficia as relações entre as crianças, uma vez que os momentos de refeição são

momentos sociais. O facto de não interromperem a sua ação permite que se mantenham focadas na mesma, pelo que se dedicam mais a ela e, posteriormente, no momento da Reunião de Conselho Cooperativo, demonstram muito entusiasmo em partilhar com o grande grupo o que desenvolveram, o que fomenta a sua comunicação oral e a sua autoestima, assim como o sentido de respeito e consideração que o grupo adquire pelos colegas e os trabalhos que realizam.

A Reunião de Conselho Cooperativo também tem uma característica especial, associada ao descrito anteriormente, além da sua natureza democrática, cuja função de “(...) instituição formal de regulação social da vida escolar.” permite às crianças motivarem-se e atribuir significado às suas ações, sendo este “(...) o cerne da pedagogia da Escola Moderna (...)” (Niza, 2013, p. 146). Segundo o modelo pedagógico do MEM, esta deve ser realizada no período da manhã, para que o grupo possa planear o dia. Contudo, a educadora optou por realizá-lo no período da tarde, após o almoço, quando as crianças regressam à sala.

Desde que adotou esta estratégia a educadora percebeu que as crianças têm uma manhã mais rica e interativa, pois usufruem da imaginação para criar e da pré-disposição para interagir com o outro. Percebeu também que a reunião se torna mais interessante e produtiva, uma vez que as crianças partilham com o grande grupo o que realizaram em pequenos grupos ou individualmente durante a manhã, verificando que *Essa é a parte focal do meu trabalho porque, para mim, a essência está nas relações porque é «nós» com «os outros» (...)* (Entrevista Educadora Cooperante B).

Todas as características referidas anteriormente vão ao encontro da ideia de Lino (2013), quando afirma que “A importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo são (...) considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo.”, uma vez que incentiva as crianças a “(...) dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo.” (p. 119).

#### **4. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Jardim de Infância**

O estágio no contexto de Jardim de Infância contribuiu significativamente para a minha aprendizagem no contexto do tema do meu relatório. Isto deve-se ao facto de o foco da ação educativa da educadora cooperante ser o desenvolvimento sociomoral e a formação democrática – princípios do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, que orienta a sua prática.

Desta forma, tive a oportunidade de compreender a visão da educadora e de que forma operacionaliza na sua prática as ideologias acima referidas, uma vez que atribui ao conflito uma grande importância. (...) *o conflito surge de um estado natural da criança em testar a sua força, testar as suas habilidades, discordar... as crianças precisam disso, porque sem conflito não há evolução. Já o Piaget nos dizia, tudo se transforma através da assimilação, e isso parte da dúvida, parte do conflito, daquilo que é diferente. (Entrevista Educadora Cooperante B).*

##### **4.1. O Caso do SS**

O SS (5 anos) é uma criança que acompanhei durante o meu período de estágio em Jardim de Infância. Quando cheguei ao contexto a educadora cooperante já se encontrava a desenvolver um trabalho específico com o menino, para o apoiar na sua gestão emocional, sendo que acabei por começar a acompanhá-lo também.

Esta criança demonstrava muita dificuldade em gerir os sentimentos de raiva e frustração: cerrava os punhos, fechava os olhos, evitava fazer contacto visual com os adultos e os colegas, começava a respirar rápido e a dar murros na parede e ficava com a cara vermelha. Este tipo de reação era frequente, nomeadamente aquando dos jogos de futebol que fazia com os seus colegas durante os momentos de brincadeira no exterior.

Deste modo, considerei relevante abordar neste relatório o apoio que disponibilizei ao SS, uma vez que retrata o acompanhamento que considero adequado e imprescindível para o desenvolvimento emocional das crianças.

### Nota de Campo

**Dia:** 20 de abril de 2022

**Local:** Área das Construções e Exterior

**Intervenientes:** SS (5 anos), S. (5 anos), R. (5 anos), M. (5 anos)

**Momento do dia:** Brincadeira livre, manhã

Os 4 meninos estavam a brincar na área das construções. Quando a ação que desenvolviam perdeu o interesse, deram início a uma nova brincadeira, na qual atiravam as peças uns aos outros.

O M. acertou na cabeça do SS. O SS demonstra-se incomodado com o acontecimento, agarrando em duas peças e começando a agredir fisicamente o M. A educadora cooperante interveio na situação, separando fisicamente as crianças e apelando a que tentassem acalmar-se e resolver a situação através do diálogo.

Mais tarde, no exterior, o SS (re)inicia um segundo confronto físico com o M., dizendo “Agora também te aleijo”.

Agi imediatamente perante o segundo confronto físico das crianças, procurando evitar que a sua integridade física continuasse em perigo. Coloquei-me entre os dois e procurei estabelecer contacto visual com o SS para tentar que se focasse um pouco em mim e permitisse que o ajudasse a gerir-se emocionalmente para parar de agredir o colega. Também a educadora intervinha nestes momentos, explicando que *Vou intervir quando a criança fica em perigo, eu vou intervir quando há a possibilidade de ficar magoada, tanto fisicamente como num estado emocional de sofrimento em que eu acho que devo sugerir “vamos lá parar para pensar”.* (Entrevista Educadora Cooperante B).

Conseguí começar a interagir com as crianças em simultâneo, mantendo-me entre as duas, demonstrando exercícios de respiração que lhes possibilitassem acalmar-se aos poucos. Depois convidei-os a sentar-se comigo para conversarmos e as crianças aceitaram, pelo que comecei a desempenhar uma função de mediadora do conflito, incentivando ambos a expressar o que estavam a pensar e/ou sentir e a acolher o que ouviam do outro. Desta forma, os meus principais motivos em gerir este conflito eram o de assegurar a integridade física e emocional destas crianças e assegurar que ambos teriam a mesma oportunidade de falar.

Não efetuei nenhum registo multimédia da conversa que tive com as crianças, uma vez que estava envolvida no momento, contudo fiz algumas anotações descritivas no

bloco de notas após o acontecimento: *durante o diálogo o M. defendeu a sua posição, afirmando ter acertado no SS. por acidente, repetindo diversas vezes que tentou pedir desculpa, mas o SS. não permitiu. O SS. não aceita a justificação do M. e diz ter a certeza de que a ação foi propositada. O M. referiu que propositada foi a agressão do SS. no exterior e repetiu muitas vezes que já não queria ser amigo do SS. porque o tinha magoado fisicamente e o tinha deixado triste.* (Nota de campo do dia 20 de abril de 2022).

Ao longo do estágio adotei um conjunto de ações que utilizei sempre com o SS perante os seus conflitos, momentos de frustração ou angústia. Após os momentos de conflito, procurava colocar-me à sua altura falando num tom de voz baixo e calmo e deslocava-me com ele para o exterior, de forma a evitar o contacto com os colegas e ajudá-lo a focar-se nos seus pensamentos (compreendendo que, quando começar a exercer enquanto educadora, nem sempre poderei recorrer a esta estratégia, porque fazê-lo implicaria que a assistente ficasse sozinha na sala com o restante grupo por um período indeterminado). Quando conversava com ele sobre os conflitos, tentava compreender os seus motivos, assim como as suas dificuldades na regulação emocional, para que pudéssemos encontrar estratégias em conjunto. Desempenhava este papel levando-o a refletir um pouco sobre as suas ações, com questões como “O que fiz?”, “Porquê?”, “O que me pode ajudar?” ... Demonstrava-me sempre disponível para o confortar fisicamente, com abraços e colo, e, nesses momentos, fazíamos exercícios de respiração em conjunto.

Além das ações imediatas após os momentos de conflito, desempenhei outras, como conversar com ele regularmente sobre como se estava a sentir e criando alguma intimidade que permitisse ao menino sentir-se confortável para recorrer a mim quando começasse a sentir-se descontrolado emocionalmente.

Por fim, considero que o que permitiu que o menino tenha aceite todas as ações supramencionadas foi o facto de ele ter começado a confiar em mim, por ter sempre demonstrado compreensão, por o ter sempre acolhido e por nunca o ter julgado.

Aos poucos, o trabalho colaborativo que eu, a educadora cooperante e o SS desenvolvemos foi tendo consequências positivas na estabilidade emocional da criança. Como tal, o menino começou a encontrar, junto de nós, conforto e a recorrer ao nosso apoio quando a gestão emocional se tornava desafiante para si, sozinho. Criámos o hábito

de, quando estava muito frustrado, correremos os dois juntos na rua, gritarmos ou simplesmente ficarmos os dois sentados no exterior a respirar fundo em silêncio.

Todas as ações acima referidas vão ao encontro das que Evans (2012) propõe no âmbito da ação do adulto na gestão dos conflitos, tal como explicitado no primeiro capítulo do presente relatório, referente ao enquadramento teórico. A minha forma de lidar com este menino e o objetivo de o ajudar a encontrar estratégias de gestão emocional prendeu-se no conhecimento de que

Os adultos envolvidos com crianças pequenas, em idade pré-escolar, têm um papel fundamental nas aquisições das competências sociais. Estes podem oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente, ou modelos de comportamentos sociais que podem ser pouco claros para as crianças e até contraditórios. (Lino, 2006, p. 80)

#### **4.2. Fazemos juntos?**

No contexto das unidades curriculares da Didática do Português e das Expressões e da Didática da Matemática e do Conhecimento do Mundo, presentes no plano de estudos do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, planifiquei algumas atividades com as crianças, de acordo com o projeto que me encontrava a desenvolver com o grupo. Este projeto estava relacionado com a identidade das crianças, mais concretamente as características mais relevantes, para si, do seu contexto familiar.

Deste modo, considerei adequado recorrer a estes momentos para criar situações específicas de interação, de acordo com o que pretendia observar no comportamento social das crianças para o desenvolvimento do meu relatório. Assim, dos três momentos planificados no âmbito do Domínio da Educação Física, irei destacar dois: o primeiro, que foi uma caça ao tesouro – escondi peças de *puzzles* feitos por mim na zona da cozinha de lama, no exterior, e as crianças tinham de as encontrar e montar cada *puzzle* – e o terceiro, o jogo dos arcos – dinâmica do jogo das cadeiras, mas com arcos e a pares.

Devo referir que escolhi o espaço exterior para o desenvolvimento das atividades, uma vez que este é “(...) é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Para o primeiro momento realizei *puzzles*, relacionados com o projeto que me encontrava a desenvolver com o grupo, escondendo as diversas peças pela área da cozinha de lama. O objetivo era que sempre que uma criança encontrasse uma peça, retornasse ao ponto de partida para a pousar. Assim, iriam construir cada um dos *puzzles* em conjunto, com as peças que cada um ia encontrando (Consultar Apêndice 3). Dinamizei o momento com o grande grupo, com o objetivo de observar que estratégias iriam encontrar para colaborar entre si, uma vez que eram muitas crianças. A dinâmica de colaboração que o grupo desenvolveu surpreendeu-me bastante, pela capacidade de reflexão que demonstraram. Algumas crianças assumiram, em conjunto, a montagem do último *puzzle*, por eles considerado mais difícil, enquanto outras crianças continuavam a procurar as últimas peças e as crianças mais pequenas permaneceram atentas à realização do *puzzle*.

### Nota de Campo

**Dia:** 16 de maio                      **Local:** Sala                      **Intervenientes:** Eu, Grande Grupo, Educadora Cooperante e Assistente Operacional

**Momento do Dia:** Início da Tarde, durante a Reunião de Conselho Cooperativo

Começámos a reunião pela realização do Plano do Dia. As crianças referiram imediatamente o facto de no período da manhã termos ido para o exterior mais cedo que o habitual. Pedi que me explicassem o que tínhamos estado a fazer e fui dando a palavra a cada criança que tinha colocado o dedo no ar para intervir na discussão do grupo. Após receber as explicações, perguntei ao grupo quais tinham sido os momentos de que mais/menos tinham gostado, para avaliarmos a atividade em conjunto.

**S. (6 anos):** Eu gostei muito do primeiro jogo. Consegui montar o *puzzle* dos peixes com o R. e era o *puzzle* mais difícil.

**Eu:** Porque é que era o mais difícil? E vocês, também acharam que o dos peixes era o mais difícil? (dirigindo-me a todo o grupo).

**M. (5 anos):** Sim, eu desisti e fui procurar mais peças com os outros meninos para eles conseguirem acabar de montar esse porque faltava uma peça e eu não estava conseguindo montar ele. Depois fui lá meter uma do cão que encontrei com a L. e vi o S. e o R. a conseguir porque afinal a E. tinha levado a última depois de eu sair.

**R. (5 anos):** Nós conseguimos porque ajudei o S. e ele ajudou-me.

**Eu:** Como fizeram juntos foi mais fácil, não foi? É bom ter a ajuda dos nossos amigos. Mas ainda não me disseram porque é que o dos peixes era o *puzzle* mais difícil.

**S. (6 anos):** Sim, foi mais fácil e mais divertido. Era difícil porque tinha mais peças e elas tinham tamanhos e formas diferentes.

Esta nota de campo relata um pouco da avaliação que efetuei com o grupo durante a Reunião de Conselho Cooperativo, motivada pelo facto de a criança ter o direito “(...) de ser ouvida e de a sua opinião ser tida em conta (...)” (Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021, p. 62).

O diálogo demonstra a colaboração entre as crianças e a capacidade de tomarem decisões, decidindo quais as prioridades. Isto é visível quando o M., que menciona o facto de ter considerado mais adequado procurar a última peça, com o objetivo de apoiar os colegas que estavam a conseguir finalizar o *puzzle*. Importa referir que o M. era uma criança que apresentava, frequentemente, dificuldade em lidar com a frustração de não conseguir realizar algo, chorando e tornando-se reativo, pelo que a sua atitude em encontrar uma nova estratégia para colaborar com os colegas se revelou bastante positiva, demonstrando uma evolução a nível socio-emocional. Considero que foi um momento de aprendizagem e que corrobora que as crianças aprendem através do convívio cultural com os pares e os adultos (Niza, 2012).

O terceiro momento foi uma adaptação do jogo das cadeiras. Utilizei arcos e a intencionalidade era que, sempre que a música parasse, as crianças entrassem nos arcos a pares. Esta foi uma fase em que algumas crianças demonstravam um comportamento competitivo menos positivo, chorando sempre que perdiam um jogo ou fazendo troça dos colegas que perdiam contra si. Deste modo, considerei oportuno sugerir esta dinâmica de jogo, para fomentar a cooperação, pois teriam de permitir a um colega entrar no seu arco, assim como estar dependentes de que outro colega lhes permitisse a mesma ação.

Nas primeiras jogadas, as crianças optaram por permanecer em par com o mesmo colega – uma criança com quem tinham mais proximidade. No entanto, com o desenrolar do jogo, enquanto o entusiasmo crescia e riam alto, começaram a entrar num arco diferente, com um colega diferente a cada jogada.

Os risos e os abraços entre as crianças abundavam, demonstrando que se divertiam em conjunto (Consultar Apêndice 4). A euforia era cada vez mais notória, sendo que começaram a apoiar verbalmente os colegas que demoravam mais tempo a entrar no arco, gritando pelos seus nomes, indicando-lhes os arcos que ainda tinham apenas uma criança. Este momento permitiu-me refletir sobre a afirmação de Bilton, Bento e Dias (2017), quando nos dizem que “Com os pares, a superação de desafios ganha uma nova dimensão, associada à satisfação do trabalho em equipa e à motivação gerada pela força do grupo.” (p. 52).

Observar as interações das crianças durante os dois momentos descritos demonstrou, na prática, a importância do brincar para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, na sua forma holística, uma vez que “(...) ao brincar, a criança exprime

a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, (...) melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Além disso, considero que ao proporcionar às crianças estas atividades de colaboração fui ao encontro das concepções da educadora cooperante, assim como da sua prática pedagógica, uma vez que a mesma afirma que o seu trabalho de foca *nos (...) valores democráticos, solidários, da cooperação, da verdade e da relação, da igualdade, desta questão de que ninguém é superior a ninguém, aprendemos todos uns com os outros em relação (...) «eu aprendo contigo e tu aprender comigo, eu ajudo-te no que tu não sabes e tu ajudas-me no que eu não sei».* (Entrevista Educadora Cooperante B).

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o meu percurso nos últimos dois anos é desafiante. Digo-o, porque foram dois anos muito ricos em formação e em experiências, dificultando a seleção daquelas que foram as características mais evidentes para este relatório.

Não obstante, considero fundamental salientar a conjugação incrível a que fui exposta, ao ter a possibilidade de, enquanto desenvolvia os estágios de intervenção, continuar a ter aulas. Partilho esta opinião, uma vez que este lado teórico não só me mostrou coisas novas, como me permitiu desenvolver a capacidade de reflexão, esta que era promovida pelo contacto com os/as docentes e também com as minhas colegas.

O facto de desempenhar a posição de estagiária investigadora foi motivo, no primeiro momento de estágio, de alguns receios e ansiedades. Nunca tinha feito um estágio de intervenção e, além disso, tinha de seleccionar um tema para a investigação. Neste sentido, embora tivesse já pensado na questão dos conflitos, questionava-me até que ponto seria um tema adequado para ambos os contextos.

Após tomar a decisão, os primeiros receios desapareceram, mas surgiram novos, associados a que tipo de intervenções poderia dinamizar, uma vez que sentia que era um tema frágil que poderia dificultar a realização do relatório. Contudo, ao unir o conhecimento proveniente das aulas teóricas, nas quais discutíamos frequentemente a importância da observação, compreendi, através dos conflitos que ia presenciando, que estava diariamente em contacto com situações que, recorrendo a autores de referência, se demonstravam bastante importantes para abordar o tema.

Assim, fui-me apropriando do conceito de “(...) criança ativa, competente e participante (...)” (Araújo, 2013, p. 51) em contextos de conflitos interpessoais, que deve contar com um “(...) educador de infância democrático, fomentador de simetria relacional, que escuta a criança durante os processos de conflito e regulação (...)” (idem) e, conseqüentemente, comecei a sentir-me mais confortável e segura não só na escolha do tema, como na minha intervenção junto das crianças. Também Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) abordam o desenvolvimento moral em contexto de educação pré-escolar numa perspectiva em que os interesses, os sentimentos, os valores e as ideias da criança são respeitados pelo/a educador/a, este/a que deverá ainda “(...) criar condições para o

envolvimento natural da criança na interpessoalidade, promovendo a cooperação, a tomada de perspectiva e a resolução de conflitos.” (p. 39).

O estágio no contexto de Jardim de Infância, por sua vez, permitiu-me adquirir uma outra perspectiva do tema, mais ampla e completa. Enquanto no estágio anterior estava muito focada apenas nos conflitos em si, mais especificamente na gestão e resolução dos mesmos, aqui deparei-me com uma prática pedagógica cujo foco era a convivência democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças.

Contactar com um contexto em que as crianças tinham poucos conflitos e que, quando os tinham, na maioria das vezes, não necessitavam da intervenção do adulto, fez com que olhasse para o tema de uma forma completamente diferente. Naturalmente, a educadora cooperante teve um papel importantíssimo neste sentido, uma vez que me explicou a sua visão e ação pedagógica e me acolheu nesse processo, colaborando comigo na minha investigação e partilhando autores de referência.

Deste modo, alarguei o meu campo de investigação, passando do tema da gestão e resolução de conflitos, para o tema da influência do desenvolvimento socio-emocional na gestão e resolução autónoma de conflitos.

No que às intervenções diz respeito, considero importante salientar algumas questões. Tal como referido anteriormente, durante o primeiro momento de estágio, encontrava-me mais focada na gestão e na resolução dos conflitos. Desta forma, acabei por não planificar intervenções neste contexto, uma vez que apenas agia de acordo com o tema quando existiam conflitos entre as crianças.

Ainda assim, devo realçar a importância das intervenções espontâneas, que visavam apoiar as crianças, atendendo ao facto de que “Em termos preventivos, a criação e manutenção de um ambiente seguro e apoiante é considerada uma condição básica (...)” (Araújo, 2013, p. 52). Além disso, as estratégias utilizadas por mim nos momentos de conflito, nomeadamente

(...) a aproximação calma à criança, o reconhecimento dos seus sentimentos, a recolha de informação, a apresentação do problema à criança, o questionar a criança acerca de possíveis soluções para o conflito e escolher uma delas em conjunto, e o proporcionar *follow up* apoiante. (idem),

são também estratégias reconhecidas como ferramentas adequadas para o apoio que devemos prestar às crianças no âmbito da resolução de conflitos.

Por outro lado, o estágio em Jardim de Infância trouxe-me novas perspectivas e, conseqüentemente, novas formas de atuar. Além do apoio prestado pela educadora cooperante, houve mais uma característica que influenciou este desenvolvimento de um estágio para o outro: já me encontrava a fazer uma pesquisa teórica mais intensa sobre o tema, pelo que comecei a adquirir mais conhecimentos na fase final do estágio em contexto de Creche.

Assim, embora considere que teria sido benéfico ter tido em Creche a mesma postura que tive em Jardim de Infância, acredito que este é um ponto que, inevitavelmente, demonstra o meu desenvolvimento pessoal e académico. Pretende-se que as estudantes vão, ao longo da sua formação, adquirindo capacidades e conhecimentos, encontrando estratégias que lhes permitam compreender a prática através da teoria, e sinto que esse crescimento é muito claro no meu percurso.

Desenvolver esta investigação contribuiu significativamente para o desenvolvimento de diversas características importantes ao desempenho da profissão de educadora de infância. Destaco o ciclo de observar, planear, avaliar e agir, que esteve sempre presente e cuja importância fui compreendendo melhor.

Reconheci, na prática, que “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), que *planear* necessita da reflexão constante por parte do/a educador/a, para que possa adequar a sua prática estando “(...) preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (idem, p. 15). A avaliação revela-se “uma forma de conhecimento direcionada para a ação.” cujo foco é o processo de aprendizagem de cada criança, “(...) de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.” (idem).

Além disso, o facto de ter estado a ler sobre o tema enquanto me encontrava nos contextos revelou-se um ponto muito positivo, pois permitiu apropriar-me da questão na teoria e na prática, simultaneamente, levando-me a desenvolver um entendimento mais profundo.

Considero que o desenvolvimento do estudo me permitiu encontrar a resposta à minha questão de investigação **“Como promover um ambiente educativo que potencie a resolução autónoma dos conflitos?”**. Compreendi que é imprescindível que o/a educador/a mantenha, sempre, uma atenção cuidada a todas as crianças, atendendo a que deve atuar sempre de forma justa para ambas as partes envolvidas no conflito. Além disso, deve procurar fomentar nas crianças, através da sua prática pedagógica, valores democráticos, de interajuda, de respeito e consideração pelo outro, de forma a proporcionar o seu desenvolvimento emocional, moral e social, através de “(...) processos colaborativos que valorizam a comunicação, a deliberação social, a interdependência, a solidariedade e a colegialidade nas tomas de decisão educativa e desenvolvimento da autonomia. (Sobral, 2015).

Observei que o desenvolvimento da autonomia das crianças também se reflete um fator muito importante, para que não estejam dependentes do adulto para gerir todos os seus conflitos, por sentirem que não têm competência para tal, pois *o nosso papel é sempre mediar, ouvir. Não é agir sobre as crianças como se não existissem. (Entrevista Educadora Cooperante B)*.

Todo o trabalho desenvolvido com as crianças neste contexto da convivência democrática leva a que estas, naturalmente, vão adquirindo estratégias de partilha justa e equilibrada do espaço e dos materiais, contribuindo para relações mais agradáveis e respeitadoras entre si, o que, conseqüentemente, irá diminuir a ocorrência de conflitos. Contudo, importa reforçar que o principal objetivo não é o de eliminar os conflitos, lembrando que estes são naturais e importantes ao desenvolvimento das crianças, mas sim que estas adquiram competências para a resolução e gestão autónoma dos mesmos.

Não obstante, o/a educador/a deve manter-se sempre atento/a aos conflitos que vão ocorrendo no grupo, lembrando-se que deve apenas intervir quando necessário. Na minha perspectiva, após este estudo, a intervenção do/a educador/a é adequada em dois contextos: quando as crianças a solicitam ou quando observa que a integridade física e/ou emocional das mesmas pode estar em causa.

Este processo contribuiu significativamente para a construção da minha identidade profissional. Considero que se o estágio não fosse desenvolvido em simultâneo com o relatório eu não teria tido tanta oportunidade de crescimento, pois a pesquisa teórica que fui efetuando com o principal propósito de desenvolver a investigação acabou

por ter um impacto enorme na forma como me relacionei não só com as crianças, mas também com as equipas e as famílias.

Tive a oportunidade, em ambos os contextos de estágio, de aprender realmente o que é “dar voz à criança”, o que é acolher a criança, tratá-la com respeito, com consideração, sem julgamentos e/ou preconceitos, dar-lhe o seu tempo, responder às suas necessidades. Também a educadora cooperante A vai ao encontro destas características na tua prática pedagógica, referindo que *há uma diferença entre ouvir e escutar a criança. O “ouvir” é inato, é biológico. O “escutar” é fazer a leitura daquilo que estamos a ouvir, é ouvir com o coração e com uma intencionalidade pedagógica, é olhar e pensar e refletir sobre os nossos atos para depois os adequarmos. (Entrevista Educadora Cooperante A).*

Procurei apropriar-me dessa forma de viver a infância, enquanto estagiária e futura educadora de infância, pois pretendo tê-la enraizada em mim, para que nunca me esqueça do propósito da profissão. Compreendi que, de facto, um/a educador/a deve ter em si um grande conjunto de conhecimentos e competências para promover o desenvolvimento intelectual da criança, contudo esse processo só faz sentido se for adequado a cada uma, individualmente, para que possa evoluir “(...) para patamares cada vez mais elevados.” (Guedes, 2011, p. 9).

O Mestrado representa uma grande parte do meu percurso. Sinto que foi a fase que mais influenciou a pessoa que sou atualmente e, conseqüentemente, a educadora que serei no futuro. Ainda assim, reconheço que apenas farei todo o esforço valer a pena se continuar a apostar na aquisição de conhecimentos através da formação contínua, tal como a educadora cooperante B reforçou no fim da nossa entrevista, ao dizer *acho que vais ser uma excelente profissional, boa vais ser de certeza, excelente vai depender do percurso que quiseres fazer. (Entrevista Educadora Cooperante B)*, reconhecendo a responsabilidade imensa que será desempenhar esta função no futuro, pela qual anseio muito.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Reforçado*. Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo.
- Alves, R. C. (2019). *A Psicóloga dos Miúdos* (2ª ed.). Influência.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-Ação e as suas Modalidades. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed., pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2017). 2. Os estudos etnográficos em contextos educativos. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed., pp. 145-168). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). IV - 1. A TÉCNICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação Entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*(30), 110-137.
- Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. d., & Pais, S. C. (2021). *Carta Ética* (2ª ed.). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trads.) edições 70.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidades de desenvolvimento e da aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Batista, Trads.) Porto Editora.
- Brasil, M. d. (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Vol. 1). Ministério da Educação.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, I. S. (2000). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e a aprendizagem*. (M. d. Peixoto, & M. d. Morgado, Trads.) Editorial Presença.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de Uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), pp. 98-118.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Dani, L. S. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 571-586.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 503-514.
- Evans, B. (2012). Did My Child Have a Good Day? *HighScope Extensions*, 26(5), 1-11.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5).

- Galvão, I. (2004). *Cenas do Cotidiano Escolar: Conflito Sim, Violência Não*. Editora Vozes.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5º(40).
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*(27), 1-12.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Jackson, S., & Goldschmied, E. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI - Associação Portuguesa de Profissionais de Educação de Infância.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*(11), 7-21.
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (3ª ed., pp. 11-50). Texto Editores.
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e brincadeiras nas creches: Manual de orientação pedagógica*. Ministério da Educação.
- Leme, M. I. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (I. Alves, Trad., 3ª ed., pp. 75-105). Texto Editores.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.

- Marroche, C. C., & Hammes, L. J. (2019). Desafios para a resolução de conflitos na Educação Infantil. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5(1110), 1-12.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). II A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Pascal, C., & Bertram, T. (2019). Parte 3 Retratos de práticas: estudos de caso. Em J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal, *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (A. Salvaterra, Trad., pp. 137-270). Penso.
- Paiva, M., Lino, D., & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 anos. *CIED. Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
- Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). *Reggio Emilia e Ponte: A génese de novas construções sociais de aprendizagem*. Edições Mahatma.
- Portugal, G. (2009). Parte I - Caracterização da situação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Bahia, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, D. L., Prestes, A. C., & Freitas, L. B. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 247-254.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sobral, C. (2015). Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância. *Interações*, 11(38), 127-152.
- Sobral, C. (19 de 2 de 2016). MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. *Revista Interações*, 11, 129.
- Vale, V. d. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*(2), 129-146.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª ed.). (J. C. Neto, L. S. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.) Livraria Martins Fontes Editora.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2ª ed.). (P. M. Seixas, Trad.) Psiquilíbrios Edições.

## **Legislação**

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto

## **Documentos Consultados**

Projeto Curricular de Creche da Instituição A (2021/2022)

Projeto Curricular de Grupo da Instituição B (2021/2022)

## Apêndices

### Apêndice 1 - Questões Entrevista Semiestruturada

<b>Pré-entrevista</b>	Explicitar o motivo da entrevista;  Referir que a entrevista depois de transcrita será devolvida para validação;  Referir que será respeitado o anonimato;  Pedir licença para gravar a entrevista;  Cumprimentar a entrevistada e iniciar a entrevista.
<b>Questão 1</b>	Há quantos anos exerce a profissão?
<b>Questão 2</b>	Fale-me um bocadinho do seu percurso.
<b>Questão 3</b>	Como integra na sua prática as questões do desenvolvimento emocional, moral e social?
<b>Questão 4</b>	Qual a sua conceção de conflito em educação de infância?
<b>Questão 5</b>	Que importância lhe atribui no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança?
<b>Questão 6</b>	Em que momentos da rotina ocorrem, com mais frequência, os conflitos entre pares? (na sala/externo/refeitório...) e em que situações? Dê exemplos.
<b>Questão 7</b>	Como se sente perante uma situação de conflito entre pares?
<b>Questão 8</b>	Na sua opinião, qual deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Dê exemplos.
<b>Pós-entrevista</b>	Perguntar se quer acrescentar algo. Agradecer.

Educadora A (Creche)		Educadora B (Jardim de Infância)
<p>“Os conflitos nunca podem ser vistos como algo mau, porque existem em todas as salas com todas as crianças e é sinal de que estão a crescer e estão a ser elas mesmas, estão a ser crianças.”</p>	<p><b>Conceção de Conflito</b></p>	<p>“(…) sempre que há uma diferença de opinião, de estar, de atitude, é um conflito, é algo que não se encaixa em algo (…). Eu sei que um conflito é mais do que uma discussão. É algo que me provoca, que é diferente para mim.”</p> <p>“Para mim, há conflito saudável, o conflito tem de existir, porque somos diferentes, se eu não sentir conflito também não tenho interesse em evoluir.”</p> <p>“O conflito faz a aprendizagem, desbloqueia a aprendizagem, dá-me ferramentas para aprender.”</p>
<p><b>Importância para o Desenvolvimento:</b></p>		
<p>“(…) porque ao entrar em conflito as crianças estão a aprender (…) qual é o seu papel enquanto uma criança que vive em sociedade (…)”</p> <p>“(…) o que é bom tirar do conflito é o crescimento que fazem. O crescimento de aprender a partilhar, a aceitar a fragilidade do outro (…)”</p>	<p><b>Social</b></p>	<p>“(…) quando o outro está a dar a perspectiva dele eu consigo, aos poucos, colocar-me nos sapatos dele. «Porque é que ele teve esta atitude?» e relativizar, começarmos a ter este olhar de empatia pelo outro, o outro não conseguiu fazer melhor, ele magoou-me, mas se calhar não tinha a intenção de me magoar, então eu vou ajudá-lo a ser diferente.”</p>

		<p>“(...) observando o outro compreende também as suas dificuldades e começa a ter muito prazer quando ajuda o outro porque percebe que também consegue, percebem que conseguem juntos. E eu enfatizo muito isto do «juntos». O que fazemos, fazemos juntos, o que eu consigo com o outro, ele ganha, mas eu também ganho, e, por isso, isso é o centro.”</p>
<p>“(...) porque ao entrar em conflito as crianças estão a aprender a conhecer e a gerir a sua personalidade, consequentemente o que as faz sentir frustradas, ansiosas, o que as torna reativas e aprendem a gerir esses sentimentos (...)”</p>	<p><b>Emocional</b></p>	<p>“É nos primeiros anos de vida que nos formamos enquanto identidade e, por isso, a nossa atitude é essencial. As crianças precisam de sentir-se acolhidas quando expressam as suas emoções perante o conflito, seja qual for o papel delas no acontecimento. (...) precisam do adulto para compreenderem as suas emoções (...) e é esse processo que lhes permite adquirir depois a tal capacidade de autorregulação emocional (...)”</p>
<p>“(...) também vão percebendo que há normas a cumprir para respeitar o outro e que o outro tem de adotar o mesmo comportamento para os respeitar, aqui entra a parte moral da interação com o outro (...)”</p>	<p><b>Moral</b></p>	<p>“(...) vamos lá ver como é que a criança age, o que é que ela ainda não consegue, o que é que eu já tenho que me permite ajudá-la a conseguir? Ao fazer isto, eu estou a ajudar aquela criança a atingir um desenvolvimento moral</p>

		superior em que se vai descentrando de si.”
<b>Quando ocorrem conflitos:</b>		
<p>“Agora tem acontecido mais depois da higiene antes do almoço, há uns quantos que querem ser sempre os primeiros a sair da sala (...)”</p>	<b>Momentos de transição</b>	<p>“(...) há mais conflitos se houver um maior espaço de queda livre e isso acontece quando a criança já está há muito tempo em atividade, já perdeu um bocadinho o seu foco (...) não está envolvida numa coisa do seu interesse (...) ou vem de uma atividade muito ativa cheia de energia (...), pronto, há esses picos, que são chamados de momentos de transição.”</p>
<p>“Às vezes basta um pai dizer-me «olhe, ele hoje não dormiu a noite toda» e já vou estar mais atenta à criança e reparo que ela (...) tem interações menos positivas com os outros meninos (...)”</p>	<b>Criança está mais sensível: sono, doente...</b>	<p>“(...) há mais conflitos se (...) a criança já está um bocadinho cansada, final do dia, ou está com sono (...)”</p>
<b>Onde ocorrem conflitos:</b>		
<p>“Na sala há menos conflitos porque estão muito envolvidos nas atividades que fazemos (...). Não é que não haja, porque há, quando, por exemplo, estão dois na biblioteca e querem ver a mesma história ou quando já não podem entrar na casinha.”</p>	<b>Sala</b>	<p>“Também há conflito em situações em que a criança tem muito interesse nas coisas. Por exemplo, temos um jogo novo na sala, mesmo que o adulto esteja por perto, eu vou lutar por aquele jogo e depois explico que só empurrei porque queria muito o jogo e ele não o partilhou comigo (...)”</p>
<p>“No espaço exterior existem mais conflitos, principalmente porque querem sempre aquela mota que tu sabes (...)”</p>	<b>Exterior</b>	<p>“É mais em espaços amplos (...) porque a própria criança, quando se sente menos observada,</p>

<p>“(...) acho que é pela liberdade que o espaço lhes dá para correr (...) e no escorrega acabam por não ter aquela capacidade de espera de «eu tenho de esperar pelo outro», querem subir ao mesmo tempo (...)”</p>		<p>torna-se mais fluída na sua ação, mais natural, porque sabe regras e sabe o que o adulto permite e não permite. (...) sente-se mais à vontade quando o adulto não está por perto, sabe que não está a ser tão regulada e aí dá aso a que haja mais corrida, mais empurrar, mais «não brincas comigo», mais «não sou teu amigo» (...).”</p> <p>“Portanto, onde é que há o conflito? Em espaços livres e em espaços onde a criança sente que o adulto não regula tanto.”</p>
<p><b>Ação da adulta (Prática Pedagógica)</b></p>		
<p>“Na minha prática há uma coisa fundamental que é a capacidade de escuta (...). É fazer a leitura daquilo que estamos a ouvir, ouvir com o coração e com uma intencionalidade pedagógica, olhar e pensar e refletir sobre os nossos atos.”</p>	<p><b>Como integra conceções na prática</b></p>	<p>“Essa é a parte focal do meu trabalho porque, para mim, a essência está nas relações porque é «nós» com «os outros» (...).”</p> <p>“Tenho a sorte de ter encontrado o Movimento da Escola Moderna (...) porque (...) se centra muito nos (...) valores democráticos, solidários, da cooperação, da verdade e da relação, da igualdade, desta questão de que ninguém é superior a ninguém, aprendemos todos uns com os outros em relação e eu trabalho muito com as crianças esta questão do «eu aprendo contigo e tu aprendes comigo, eu ajudo-te no que tu não sabes e tu ajudas-me no que eu não sei.»”</p>

		<p>“Em relação a esta questão aqui da centralidade que eu trabalho muito do desenvolvimento moral, o Movimento da Escola Moderna parte da reunião de conselho, onde todos juntos falamos do que gostamos e do que não gostamos, porque é que gostamos e porque é que não gostamos, o que aconteceu, porque é que aconteceu, todos ouvimos e todos temos o direito da palavra, porque todos têm o direito de dar a sua opinião (...)”</p>
<p>“Calma. E sinto que tenho de perceber a origem do conflito e que tenho de os ajudar a resolver, mas não fico angustiada.”</p>	<p><b>Como se sente perante os conflitos</b></p>	<p>“Primeiro sinto-me expectante, porque eu tenho de perceber o que é que se passou, porque já aprendi que nem sempre o óbvio é o verdadeiro, nem sempre a criança que está a chorar é a vítima, salvo seja, da situação.”</p>
<p>“Há situações de conflito em que acho que é importante estarmos atentas e estarmos a observar para perceber se eles, sozinhos, conseguem gerir o conflito ou não de forma autónoma.”</p> <p>“(...) se o educador não tiver capacidade de escuta vai atuar sempre e às vezes não é bom, porque eles estão a crescer.”</p> <p>“Quando vejo uma discussão penso «vou ver</p>	<p><b>Como intervém perante os conflitos</b></p>	<p>“É perceber se é para agir rápido ou não, perceber se há perigo ou se não há perigo e se há perigo, vamos com calma.”</p> <p>“No fundo o nosso papel sempre, que é mediar, é ouvir. Não agir sobre as crianças como se não existissem.”</p>

<p>se conseguem resolver sozinhos ou não» ou se tenho de intervir para mediar a situação (...). Temos de os ajudar a refletir porque é a reflexão que os vai fazer crescer.”</p>		
--	--	--

*Apêndice 3 - Jogo de Encaixe escolhido pelo P.*



*Apêndice 4 - Construção colaborativa dos puzzles*



Apêndice 5 - Crianças interagem, rindo e dançando

