



PATRÍCIA ALEXANDRA
ANDRÉ MIGUEL
Nº190139021

**APRENDER A VIVER JUNTOS: OS
CONFLITOS EM CONTEXTOS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

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

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Côrrea
Figueira

Setembro 2023

PATRÍCIA ALEXANDRA
ANDRÉ MIGUEL
Nº190139021

**APRENDER A VIVER JUNTOS: OS
CONFLITOS EM CONTEXTOS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ilda Clara Almeida
da Cruz Rodrigues

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Vogal: Professora Especialista Maria Teresa Elvas
de Matos

Setembro 2023

Agradecimentos

Terminar este relatório, para mim, é encerrar um capítulo na minha vida. Durante estes cinco anos, repletos de conquistas, desafios, alegrias e muita resiliência. O sonho de ser Educadora de Infância, acaba de se tornar real.

Primeiramente, quero agradecer à minha família, particularmente à minha mãe por tudo o que me proporcionou para que pudesse chegar aqui. Ao meu irmão Rodrigo, que chegou ao mundo quando entrei para a licenciatura e foi uma das principais razões, pelo qual eu percebi que Educação era o caminho a seguir. À minha irmã Joana, ao meu pai e aos meus avós Celina, António, Ana e José, por nunca me deixarem faltar com nada em momento algum.

Ao Miguel, o meu Miguel por ser o meu melhor amigo e namorado, obrigado! Acompanhaste-me sempre desde o primeiro dia que recebi o e-mail com a confirmação da candidatura. Estiveste sempre presente para me ouvires, tanto nos bons como maus momentos. Agradeço-te por todo o apoio, paciência e carinho que me deste nestes dois últimos anos, para conseguir terminar este projeto.

Não posso deixar de agradecer ao melhor que a faculdade e a praxe me deram, as minhas companheiras, Catarina, Cármen, Daniela, Inês, Joana e Raquel. Agradeço-vos por todos os momentos de diversão, alegria e também nos mais complicados, sem vocês não teria sido igual! Obrigada, caríssimas.

As educadoras cooperantes, o meu muito obrigado por me terem acolhido em vossas salas, sempre demonstrando que o caminho não é fácil, mas passo a passo, paciência e resiliência, chegamos lá.

As minhas crianças que tão bem me acolheram nas suas salas. Fizeram com que tivesse mais certeza, que este era o caminho certo.

Por fim, à Professora Sofia, por não ter desistido de mim, mesmo quando eu achava que já tinha desistido. Obrigada.

Resumo

O presente relatório “Aprender a viver Juntos: Os Conflitos em Contextos de Educação de Infância”, tem como objetivo compreender o papel do Educador na gestão de conflitos. Procurei dar resposta à questão compreendendo o que é um conflito, a importância das interações entre crianças, como se processa o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel do educador como gestor do currículo.

Relativamente à metodologia, o presente projeto de estudo insere-se numa metodologia de investigação qualitativa, tendo como princípios o da investigação-ação. Esta investigação foi realizada em dois contextos educativos, creche e jardim de infância, em momentos diferenciados. Os procedimentos de recolha e tratamento de informação que utilizei foram, observação participante, notas de campo, análise documental, registos de multimédia e inquérito por questionário realizado às educadoras cooperantes.

As intervenções apresentadas neste projeto foram planificadas. Com a análise realizada, foi-me possível compreender que os conflitos são algo natural nestas faixas etárias, estando na origem das interações entre pares, e o educador, tem o papel de observar e apoiar, oferecendo oportunidade para que as crianças resolvam os seus conflitos autonomamente, porém, apoiando o grupo.

Palavras-chave: Conflito; Interação; Desenvolvimento e Aprendizagem; Educador Gestor do Currículo;

Abstract

This report “Early Childhood Conflict...What Now? – Strategies Used by Educators for Conflict Resolution”, aims to understand the role of the Educator in conflict management. This theme emerged from the observations made in the internship contexts. I tried to answer the question by understanding what a conflict is, the importance of interactions between children, how the development and learning of children are processed and the role of the educator as a curriculum manager.

In terms of methodology, this study project is part of a qualitative research methodology, based on action-research principles. This investigation was carried out in two educational contexts, daycare and kindergarten, at different times. The procedures for collecting and processing information that I used were participant observation, field notes, document analysis, multimedia records and a questionnaire survey carried out with cooperating educators.

The interventions presented in this project were planned. With the analysis carried out, it was possible for me to understand that conflicts are something natural in these age groups, being at the origin of interactions between peers, and the educator has the role of observing and analyzing, offering opportunities for children to resolve their conflicts. autonomously, however, supporting the group.

Keywords: Conflict; Interaction; Development and Learning; Curriculum Manager Educator;

Índice

Introdução	8
Capítulo I – Enquadramento teórico	10
1.1 A importância das interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem.	11
1.2 Conflito – O que é?.....	18
1.3 - O Educador gestor do currículo.....	21
Capítulo II - Metodologia	27
1 – Objeto de estudo.....	28
2- Investigação qualitativa.....	28
3– Investigação-ação.....	31
4 – Procedimentos e recolha de informação	32
a) Observação	32
b) Notas de campo	33
c) Análise documental.....	33
d) Registos multimédia	34
c) Inquérito por questionário	34
5- Procedimentos de Análise da Informação.....	35
6- Papel do Investigador.....	35
Capítulo III- Apresentação dos Contextos Educativos e Descrição e Interpretação das Intervenções/Observações nos contextos de Estágio	37
1- Contexto de Creche - Instituição A.....	38
1.1- Grupo de crianças	39
1.2- A Equipa Pedagógica.....	40
1.3- Rotina Diária.....	40
1.4- Organização dos espaços e materiais.....	43
2- Intervenções – Creche.....	46
Intervenção: “Fantoches”	46
Intervenção: “As Mãos Amigas”	50
Balanço global das intervenções em contexto de creche	55
Contexto de Jardim de Infância.....	57
3- Descrição do Contexto Educativo – Instituição B.....	57

3.1- Grupo de crianças	57
3.2- A Equipa Pedagógica.....	58
3.3- Rotina Diária.....	59
3.4- Organização dos espaços e materiais.....	60
4- Intervenção – Jardim-de-Infância.....	61
4.1 - Reunião de Conselho.....	61
Capítulo IV - Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise	69
Capítulo V - Considerações Finais.....	72
Referências Bibliográficas.....	77
Apêndice 1 – História com os Fantoques.....	82
.....	83
Apêndice 4 – As Mãos são Amigas	85
Apêndice 5 – Diário de Grupo	86
Apêndice 6 – Reunião de Conselho	86
Apêndice 7 – Planificação da Intervenção “Fantoques”	87
Apêndice 8 – Planificação da Intervenção “As Mãos são Amigas”	89
Apêndice 8 - Inquérito por Questionário Educadora A.....	91
Apêndice 9 – Inquérito por Questionário Educadora B.....	93

Introdução

O presente relatório de investigação foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. Este projeto teve início na Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto I e II, na qual elaborei produtos de avaliação que serviram de base para cada capítulo deste relatório de investigação.

Este projeto apresenta o trabalho desenvolvido nos dois contextos de estágio, creche e jardim de infância, em que ambos tiveram uma duração de dez semanas. Este trabalho inclui pesquisas teóricas, observações e reflexões que apoiaram as intervenções realizadas. O tema foi escolhido no primeiro momento de estágio. Tinha como objetivo desenvolver um tema que tivesse relacionado com a interação entre as crianças, deste modo, o foco principal das observações realizadas foram as interações entre pares. Após várias observações, compreendi que, os conflitos era algo que se encontrava muito presente na rotina e não sabia qual a melhor atitude a tomar nestas situações e, quais as estratégias a adotar, o que acabou por despertar interesse nesta temática.

Segundo Post & Hohmann (2007, p.92) com o apoio dos educadores “(...) as crianças desenvolvem e treinam capacidade de resolver muito dos seus próprios conflitos”, deste modo, entendi que era importante investigar que estratégias eram utilizadas pelas educadoras na resolução dos conflitos, sendo esta uma questão que se encontra sempre presente, e como futura educadora sentia que poderia ser uma dificuldade.

Deste modo elaborei a questão problema “Que estratégias utilizadas pelas educadoras para a resolução de conflitos?”, com o objetivo de perceber como o Educador deve intervir perante situações de conflito.

A estrutura deste relatório é composta por cinco capítulos.

No primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, apresento a fundamentação teórica que sustenta o trabalho de investigação, principalmente autores de referência, onde apresento as suas perspetivas teóricas referentes

ao Conflito, bem como a análise deste conceito, a importância das interações nas relações entre pares, para o desenvolvimento e aprendizagem bem como o papel do educador enquanto gestor do currículo e a importância que apresenta para a resolução de conflitos.

No segundo capítulo, apresento a Metodologia utilizada para a realização deste projeto de investigação. Destacando a abordagem qualitativa e a investigação-ação, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados no processo de investigação.

No terceiro capítulo, Apresentação dos Contextos Educativos e Descrição e Interpretação das Intervenções/Observações nos Contextos de Estágio, descrevo e caraterizo as instituições, bem como as suas infraestruturas, equipas, grupo e rotinas. São também descritas e analisadas as minhas intervenções nestes contextos, suplementadas com notas de campo e reflexões das observações.

No quarto capítulo, Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise e interpretação das respostas aos Inquéritos por Questionário, neste capítulo analiso as respostas ao inquérito por questionário realizado às educadoras cooperantes, de modo compreender melhor as suas concepções.

No quinto capítulo, Considerações Finais, apresento o balanço de todo o processo da concretização deste projeto de investigação, refletindo sobre as dificuldades sentidas e as intervenções que foram realizadas. Refiro todo o meu percurso enquanto estagiária e futura profissional de educação. Respondo à questão problema, que originou este trabalho, bem como as aprendizagens adquiridas.

Por fim, a bibliografia consultada bem como, apêndices, onde se encontram os registos fotográficos das intervenções, planificações e o inquérito por questionário realizado às educadoras cooperantes.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo são abordados conceitos que contribuem para a compreensão do trabalho de investigação – os conflitos na educação de primeira infância. No primeiro ponto o conceito de interação e como as interações entre pares podem dar origem aos conflitos. No segundo ponto apresento o conceito de conflito, sendo um conceito polissémico, são abordados vários autores

Abordo o conceito de desenvolvimento e o conceito de aprendizagem e, por fim, o papel do educador gestor do currículo e mediador dos conflitos.

1.1 A importância das interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Arezes & Colaço, 2014, p. 116, “a interação corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a não te numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito.” As autoras, referem que os seres humanos estão sujeitos a interações com os outros no que diz respeito a todas atividades bem como experiências em que estejam envolvidos.

Schaffer (1996, cit por Arezes & Colaço 2014, p.113), entende, “(...) por interação o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta (...) que implique o comportamento de ambos os participantes.”

Hohmann & Weikart (2011, p. 574) referem a importância das interações sociais para o desenvolvimento da criança. É através das interações que as crianças conseguem entender as ações dos outros, ao procuraram os seus companheiros, brincar em conjunto, falar, observar e interagir ludicamente. É de salientar que as crianças ao desenvolverem interações entre si, fortalecem as várias capacidades cognitivas, linguísticas e físicas, através da construção da compreensão do ambiente que as rodeia.

DeVries & Zan (1998) referem que quando o ambiente é favorável e onde os interesses e necessidades das crianças são aspetos essenciais para a organização da rotina e espaços as interações entre pares acontecem dando possibilidade à proximidade, que promovem experiências diferentes das interações adulto/criança. Deste modo, promove-se o interesse pela relação com os outros.

Ambientes de aprendizagem coletiva, tanto na creche como no jardim de infância, são essenciais para promover a capacidade da criança se relacionar com outros, pois, nestes primeiros anos de vida as interações entre os pares tem características particulares.

Ladd & Coleman (2010), realçam o facto que as crianças que sejam mais ativas, cooperativamente, tendem a ter mais crianças a gostarem delas, já as

que, apresentam comportamentos mais agressivos, são ignoradas pelos restantes. Assim, “as interações que conduzem à rejeição pelos pares parecem impedir as crianças de arranjar parceiros de jogo e relações estáveis” (Ladd & Coleman, 2010, p.42) desta forma, a rejeição pelos pares pode apresentar consequências nas relações com os pares, uma vez que, crianças que são rejeitadas apresentam mais dificuldades em interagir com outras.

Algumas crianças participam na rotina e na exploração das áreas da sala, apresentando-se mais tímidas na relação em grupo, podendo ser mais dependentes do adulto nas interações com os pares, recorrendo a estes para pedir ajuda. Estas capacidades são compreendidas através dos processos interativos que se vão estabelecendo, tanto em momento de brincadeira como nos momentos de atividade em grupo. A criança necessita de ter confiança nos restantes elementos da sala para conseguir interagir, e, se necessitar de apoio, precisa perceber que existe alguém que a apoia e que vai tentado ajudar a ser autónoma.

Todavia, apesar de precisarem de apoio, também precisam de espaço, de educadores atentos, mas não muito interventivos, para que a criança compreenda o que é certo ou errado de modo que possam tomar decisões, como em que área é que querem brincar ou com quem querem brincar, como refere Hohmann e Weikart (2011, p.579)

O desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado. Precisam de semanas e meses para fazer escolhas e tomar decisões, e para experimentar as consequências, quando damos tempo às crianças para repetirem e ganharem mestria, elas mudam e crescem.

Vasconcelos (2006, p.112) menciona que, o jardim de infância proporciona às crianças experiências de vida democrática, uma vez que, a criança vai começando a aprender a viver em grupo, partilhar tarefas, gerir conflitos bem como da existência do outro. O educador tem uma participação de mediador, promovendo a autonomia na criança.

Segundo, Frelan (200), as crianças de três anos apresentam bastantes dificuldades em esperar pelo que desejam e, conseqüentemente, exprime

verbalmente a sua frustração. No que diz respeito ao domínio social, o autor refere que as crianças, descobrem a noção de propriedade, sendo que nomeiam os objetos como sendo “meu”, dando origem a possessividade, o que leva a não haver controlo pelas suas emoções, podem apresentar comportamentos altruístas para com o outro como, ajudar ou consolar, contudo, são muitas vezes instáveis.

É necessário compreender que afetos e a socialização estão interligados nas interações entre crianças sendo que, estes comportamentos influenciam o modo como interagem entre si. O autor menciona que tanto a nível social como afetivo, existem pontos comuns – o egocentrismo. O egocentrismo consiste no comportamento excessivo da personalidade do individuo, ou seja, sentir-se o centro das atenções. Já Piaget (1951, p.39) define como “o egocentrismo é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros”.

O conceito de egocentrismo, está subjacente em vários estádios. As crianças dos grupos em que estagiei encontravam-se respetivamente nos estádios sensório-motor (0-2 anos) e o pré-operacional (2 aos 6 anos).

Segundo Piaget (1972, cit. por Valença, 1983, p.51), o egocentrismo é considerado um comportamento normal, pois as crianças nestas faixas etárias são muito possessivas com os brinquedos e objetos. Nestas etapas, e mais visivelmente, no estágio pré-operacional, pois nesta etapa as crianças começam a representar ações na brincadeira, acabando por apresentar momentos mais egocêntricos, também devido ao facto, do pensamento da criança estar centrado nela própria.

Em contexto podemos observar estas situações quer na partilha de objetos como na dificuldade em esperar pela sua vez, consequentemente, podendo as crianças apresentarem dificuldades em expressar os sentimentos, recorrendo a agressão, como o bater ou morder.

Por fim, segundo Spodek e Saracho (1998), a promoção da interação entre pares, logrará da construção de estratégias por parte do educador, como, criar ambientes harmoniosos e de bem-estar, fortalecendo assim um maior envolvimento das crianças nesses momentos de interação, ajudando-os assim, na resolução dos seus problemas.

Tendo em conta os contextos em que a investigação teve lugar, em ambos os contextos de estágio, creche e jardim de infância, as educadoras reconheciam a criança como agente ativo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, os seus interesses e necessidades eram linhas orientadoras da organização da prática pedagógica, pelo que se considerou pertinente abordar o modo como esta se desenvolve e aprende nos primeiros anos de vida. Deste modo, é necessário clarificar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Serrano (2017, p.16), o conceito de desenvolvimento está relacionado com as mudanças do crescimento da criança, bem como, a “sua capacidade de aprender em termos de comportamento sensório-motor, socio emocional, cognitivo e competências de comunicação, necessárias para a sua vida independente”.

Tavares & Alarcão, (1985) referem que o desenvolvimento “(...) pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante através de diferente estádios de diferenciação.”

Segundo Henri Wallon, é na faixa etária dos 3 anos que o desenvolvimento da criança evoluciona, ao nível qualitativo, designando-se por estágio do personalismo – 3 aos 6 anos – sendo que a criança começa a descobrir-se a si mesma. Deste modo, a criança começa a “querer tornar tudo seu, colocar-se no centro do mundo” (Tavares & Alarcão, 1985, p. 61)

Vygotsky (1977, p.35) afirma que há três conceções para definir a analogia entre o conceito de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo, “a aprendizagem um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica em absoluto”, visto que, o desenvolvimento afeta a criança nas determinadas fases de maturação, uma vez que, esta adquire conhecimentos antes de ingressar na escola. Relativamente ao desenvolvimento, este define-o como um processo que “está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem, no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de

formas de comportamento, considera-se coincidente com o desenvolvimento”.
(idem)

Vygotsky (cit. por, Oliveira, 2002, p. 132) refere que toda a informação que a criança recebe é interiorizada, conforme os conhecimentos e estratégias por esta já adquiridos em situações do seu quotidiano bem como entre pares, criando assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

(...) zona de desenvolvimento proximal refere-se á distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo (ou seja, sua capacidade de apresentar uma ação independentemente de pistas externas, compreendendo, portanto, funções já amadurecidas (...)
capacidade de responder orientado por indicações externas a ele
(...) processo de amadurecimento

A ZDP integra dois níveis de desenvolvimento: o de desenvolvimento real e potencial. O desenvolvimento real, envolve as atividades que a criança já consegue realizar sem a ajuda de outra pessoa, e o desenvolvimento potencial, é aquele em que as ações que criança consegue realizar com a ajuda de outra pessoa, através das relações. Nesta zona de desenvolvimento, é exequível determinar “os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (Vygotsky, 1977, p.44)

Por outro lado, Portugal (2009, p. 38) refere que, as experiências vividas pelas crianças, nos seus primeiros anos de vida, “têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas”. Deste modo, os ambientes nos contextos educativos em que cada criança está inserida, são promotores de desenvolvimento e aprendizagens desde que intencionalmente pensados e organizados.

Vieira & Lino (2007, p. 206) referem “À medida que as estruturas cognitivas se transformam, o sujeito apresenta mudanças substanciais no seu comportamento ao interagir com o meio físico e social.”, sendo que se toda a estrutura ao seu meio, sofrer alterações, a criança apresenta mudanças também.

Piaget desenvolveu a teoria dos estádios de desenvolvimento. Estes descrevem as características, de desenvolvimento, desde o momento do nascimento até à juventude.

Piaget descreveu 4 estádios do desenvolvimento cognitivo sendo eles:

- Estádio sensoriomotora (0-2 anos) – Representação mental, imitação;
- Estádio pré-operatório (2-7 anos) – Surgimento da linguagem, desenvolvimento da função simbólica e do raciocínio;
- Estádio operacional concreto (7-12 anos) – serialização e classificação;
- Estádio operações formais (11- idade adulta) – raciocínio.

As crianças das salas em que desenvolvi este projeto de investigação, estavam no estágio sensoriomotora na creche e no estágio pré-operatório, no jardim de infância. Segundo Piaget (cit. por Vieira & Lino, 2007, pp 207-208)

[sensório-motor] A ação prática das crianças realiza operam-se através dos sentidos e permitem-lhe relacionar-se com o mundo que a rodeia e, assim, construir um conhecimento do mundo e de si própria (...) [pré-operatório] sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da ação (...) são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas.

Relativamente ao estágio pré-operatório dá-se a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, sendo um processo de transformações lentas.

Segundo Piaget (cit, por Viera & Dalila, 2007, p. 208.), as estruturas mentais “são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginárias”. É neste estágio que começa a utilizar a linguagem para designar objetos e ações, contudo, organiza-a por categorias gerais, mas distribui todos os seus elementos, de forma particular ou individual, de acordo com a sua experiência pessoal. A criança ainda não apresenta a capacidade de pensar num ponto e vista diferente do seu, o que leva a ter um pensamento mais egocêntrico (egocentrismo) e não reversível (reversibilidade) (Viera & Dalila, 2007, p. 209).

A capacidade de representação vai dar origem ao desenvolvimento da função simbólica, principal aprendizagem deste estágio, assumindo diferentes formas como, a linguagem, imitação, desenho, jogo simbólico.

O jogo simbólico implica que, a criança apresente uma capacidade de representação da realidade que se encontra fora do campo perceptual, e os símbolos presentes são específicos de cada criança. Segundo Piaget (2000, cit, Vieira & Dalila, p.207)

A criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os, e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão de sujeito ao real, mas pelo contrário, uma assimilação deformante do real ao eu.

Deste modo, Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016, p. 9), referem que a criança como “sujeito e agente do processo educativo”, é um aprendiz ativo tendo gosto em aprender, reconhecendo que o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e dependentes um do outro, nesta etapa da vida das crianças. Afirmam que “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” (idem, 2016, p.8).

Assim, o educador tem o papel de compreender em que estágio cada criança se encontra, de modo a proporcionar-lhe diversos momentos de aprendizagens e experiências, contudo, nunca tendo como garantido que estes momentos, pois, as crianças diferem uma das outras.

1.2 Conflito – O que é?

A palavra Conflito deriva do latim *conflictus*, tendo como definição, alteração, desordem, pendência, luta, oposição; disposta. (Priberam, 2021)

Os conflitos são uma realidade nas salas de educação de infância, contudo, não existe uma única definição de conflito, vários autores a definem de formas diferentes.

Carita (2005, p.41) define conflito

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

Para Jares (2002, cit. por Sobral, 2007, p. 52) o conflito permite promover aprendizagens entre crianças, sendo que é “uma situação em que as pessoas, ou grupos, buscam ou idealizam metas opostos, afirmam valores antagónicos ou interesses divergentes”.

Com a entrada nos contextos educativos e na interação entre pares, a criança ao brincar e estar em grupo experiencia situações de conflito. Frequentemente o termo conflito, está associado a agressão. Contudo é necessário compreender que, conflito e agressão, são termos diferenciados, segundo Berndt & Ladd, 1989, a agressão é direcional, sendo que o conflito, é visto como um evento interativo.

É importante clarificar o conceito de conflito, uma vez que as situações de conflito fazem parte do dia a dia nas instituições educativas sendo impossível de evitar. De um modo geral as educadoras, bem como a comunidade educativa, encaram o conflito como algo negativo, contudo este pode trazer benefícios que contradizem esta.

Johnson & Johnson 1995 (cit. por Broadbear & Broadbear, 2000) referem o conflito como sendo algo positivo, apresentando-se como uma oportunidade

para que as crianças possam desenvolver um vasto conjunto de competências, tanto a nível cognitivo como social, bem como, promove a resiliência, o aumento do ego, bem como, favorece as relações e interações entre si.

Morgado & Oliveira, 2009, referem que o conflito faz parte do quotidiano da sociedade e apresenta-se como algo construtivo para o desenvolvimento da mesma e apesar de ser considerado maioritariamente como algo negativo e a evitar, os autores salientam que o ponto fulcral deve ser a regulação do conflito e o modo como este é solucionado e não a sua eliminação.

Alguns autores que referem os conflitos nas relações sociais são inevitáveis porque, o ser humano tem preferências, necessidades, valores, interesses e maneiras de pensar diferentes. (Jares, 2002; San Martín, 2003; Torrego, 2003).

Relativamente aos conflitos entre pares na infância, Nascimento (2003) refere que as crianças ao utilizarem comportamentos como bater ou empurrar, as crianças sentem-se vitoriosas e repetem constantemente este tipo de ação pois conseguem captar a atenção por parte do adulto.

Será essencial entendermos que, em situação de conflito os comportamentos por parte das crianças, tanto de quem agride como quem foi agredido, podem necessitar de apoio de um adulto que seja mediador. O papel do educador é encontrar estratégias para que estes conflitos não sejam encarados como algo negativo, mas de forma positiva tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Relativamente ao período em que, frequentam o jardim de infância, continuam a recorrer à agressão, contudo em algumas crianças já se consegue identificar alguma maturidade, como por exemplo, chamar a educadora. Como refere Nascimento (2003, p.201) “(...) quer as categorias de conflito quer as estratégias de gestão dos mesmos, possam variar em função do grau de escolaridade (...)”.

Segundo, Nascimento (2003) existem três estádios de conflito: **a emergência do conflito**, o início e a situação que originou o conflito, **o processo**

do conflito, o seu grau de intensidade e a sua resolução e o **resultado do conflito**, as consequências.

Relativamente ao primeiro estágio, a autora refere-se ao motivo que despertou o conflito e quem o causou. Muitas das causas dos conflitos, estão relacionadas com,

(...) posse e o acesso a bens materiais, a exigência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas no recreio, conflitos quanto à realização dos trabalhos escolares e quanto à definição do número e ordem para a participação em atividades. (idem, p.202)

No segundo estágio a autora identifica as reações que surgem no instante do conflito – os comportamentos durante o mesmo - dividindo em duas categorias: as reações que estão ligadas à violência física/verbal, e as emoções, que estão relacionadas com os sentimentos e as formas de resolução do conflito.

Por último, os efeitos do conflito, este momento é reconhecido como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências, tendo como base a negociação e reconciliação dos pares.

Compreendemos que, apesar das crianças necessitarem de resolver os conflitos por si próprias, o adulto deve ser um apoio e mediador dos mesmos, a não levarem as crianças a tomar juízes de valor, mas sim em modelarem, “(...) comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretização e ter responsabilidade nas suas próprias soluções”. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72)

1.3 - O Educador gestor do currículo

A construção do currículo em educação de infância é da responsabilidade do educador de infância e tem implícito as suas concepções de criança, de desenvolvimento e aprendizagem e de educação, e é concretizada através da observação, dos registos e da comunicação com as famílias realizadas pelo educador.

Segundo Vasconcelos (2000) o currículo deve ser construído pelos educadores de infância, sendo estes os agentes responsáveis na pedagogia da primeira infância. A autora refere que o educador é gestor do seu currículo não deixando de “reconhecer o papel regulador e supervisionado por parte do Estado (...) e das diferentes modalidades organizacionais das instituições de educação (...) (p.37)”. Deste modo, como gestor do currículo, o educador reflete sobre as suas concepções, os seus valores e princípios, que tem impacto na organização da sua prática.

O Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, refere que o educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que o Educador deve refletir e organizar o seu currículo, principalmente no que diz respeito à “introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). A informação recolhida deve de ser analisada, organizada, refletida e interpretada, sendo que, para planear ou avaliar todo o processo, de acordo com o que o educador, observa, regista ou documenta, é pertinente de modo a “responder de forma adequada aos interesses em mutação da criança, promover escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

De acordo com Portugal (2012) em creche tudo é currículo e sugere que o programa de creche deve ser constituído por grupos pequenos de crianças, os

educadores tem que ser sensíveis e promotores de autonomia, desafiadores; conhecimento sobre o desenvolvimento e características das crianças e desenvolver relações de parceria com as famílias. Para este contexto, não existem ainda Orientações Pedagógicas, linhas orientadoras, para que os educadores apoiem as suas práticas, mas no Manual de Processos-Chave Creche, emanado pela Segurança Social, que é, ainda, uma referência para os profissionais de creche, refere que,

“Todas as crianças possuem o seu próprio padrão de desenvolvimento. Apesar de diferentes investigações terem identificado “normas” ou “estádios” de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento” (ISS, 2015, p.1).

Vários são os autores que refletem sobre os efeitos da atitude do adulto no desenvolvimento sociomoral das crianças. Para Novo & Prada (2015, p. 97) Piaget teve um contributo essencial para esta questão, com a transição da moralidade heterónoma à moralidade autónoma. Estas duas categorias adequam a dois padrões distintos da dinâmica entre adulto e criança. A modalidade heterónoma fundamenta-se no respeito único, em que, segundo Vieira e Lino (2007), as normas e as regras da sala são determinadas pelos adultos, o que, consequente, direciona a criança para uma obediência ao poder que este possui.

Assim, Novo & Prada (2015,p.97), referem que “desde modo, a autonomia da criança não aparece como afirmação de uma liberdade comprometida no sentido em que obedece a convicções internas (...). Entendemos que a relação entre o adulto e a criança deve reger-se maioritariamente pela reciprocidade e menos por autoridade de modo a construir experiências emotivas que sejam necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança.

Na organização do currículo o educador apoia-se em abordagens ou modelos curriculares para sustentar a sua prática. As abordagens e modelos, assentam em pressupostos teóricos com o propósito de obter resultados conclusivos.

Segundo, Niza, (1992, cit por Folque, 2014, p.51) o Movimento de Escola Moderna (MEM) tem três grandes finalidades formativas, a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura.

A segunda finalidade, salienta para a carência de reflexões constantes de modo a clarificar valores e significações sociais, sendo que, permite que os educadores e crianças possam ter o poder de tomar decisões e de construir regras para o grupo, através do processo de cooperação. A terceira e última finalidade, refere-se ao respeito a construção cooperada da cultura. Esta implica que o grupo não tenha só acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também possam reconstruir num processo de diálogo de construção de sentido. Este movimento, o MEM, aponta para uma sociedade que seja baseada na solidariedade mútua entre pares, pelo que a participação das crianças no que lhes diz respeito deve ser parte integrante das práticas dos educadores. Deste modo a participação não poderia ser posta de parte, uma vez que se encontra presente no quotidiano das salas.

No que diz respeito à educação pré-escolar, com o auxílio dos instrumentos de pilotagem em que “(...) baseia-se na conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) (...)” (Folque M., 2014, p. 55). Exemplo de participação das crianças na construção dos instrumentos de pilotagem para a sua sala, é o Mapa de Regras e o Diário de Grupo. Ambos tem a contribuição e participação da criança na sua elaboração, no Mapa de Regras, em conjunto as crianças discutem qual a necessidade para a elaboração do mesmo, sendo que essa surge de uma necessidade real e partindo de um problema que se pretende resolver.

Já no Diário de Grupo, as crianças, com a ajuda de um adulto, ou não, conseguem registar os momentos que compreendam como importantes, tanto a nível de conflito como desejos ou partilhas, para depois na Reunião de Conselho partilharem com o restante grupo.

A Reunião de Conselho, realiza-se todas sextas-feiras. Neste momento é analisado os registos do Diário de Grupo, realizando-se um balanço sobre o

trabalho que foi concretizado. É uma possibilidade de explicar os eventos que consideram injustos, sendo que, a discussão desses acontecimentos negativos, origine regras/estratégias de convivência. Deste modo, é importante que as crianças possam refletir sobre as suas vivências, “ao fazê-lo, usufruem dos direitos que lhe estão consignados, preparando-se para a vida adulta.” (Garcia, 2010, p. 9)

Segundo Garcia (2010, cit, MEM, sd, p.9), (...) Esta relação democrática pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar – o que compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de aprendizagem”. Deste modo, compreendemos que Diário de Grupo e a Reunião de Conselho, são ferramentas que permitem que a cooperação educativa, enquanto estrutura organizativa do trabalho em sala, se realize. Sem elas, não seriam criados espaços que, possibilitassem práticas democráticas, que consentissem a inserção de pessoas na sociedade.

Entendo que a participação da criança na gestão cooperada do currículo, decorre sempre a partir da observação e escuta por parte do adulto de modo a, entender cada uma como ser único tendo em conta os seus interesses, formas de pensar e sentir, fazendo com que a criança sinta que a sua presença é tida em consideração no processo do dia a dia.

As crianças, ao tornarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele. Esta tomada de consciência permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento. (Folque & Bettencourt, 2018, p. 134)

As crianças veem o adulto como um modelo e, desse modo, a partir do que observam, aprendem como devem de relacionar-se com os que a rodeiam. O educador deve proporcionar um ambiente educativo positivo, através da organização dos espaços e rotinas, estabelecer relações de confiança com as crianças, e de, certo modo estar atento às ações de cada uma e respeitá-las, “(...) a forma como o/a educador/a está atento e se relaciona com as crianças,

apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima (...)" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25)

Apesar de as crianças necessitarem de resolver os conflitos por si próprias, o adulto deve de ser um apoio e mediar, reconhecendo que, (...) os adultos não tomam a posição de juízes. Em vez disso, modelam comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretização e ter responsabilidade nas suas próprias soluções. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72)

Na abordagem High Scope, Post & Hohmann (2011, p.92) referem algumas estratégias que ajudam o educador a gerir um conflito como:

1. *Abordar* a situação com calma - o adulto deve de manter uma postura calma, colocar-se ao nível da criança. A linguagem corporal demonstra compreensão pelos sentimentos das crianças;
2. *Reconhecer* os sentimentos das crianças – o adulto verbaliza aquilo que observa, ajudando a organizar as emoções de cada uma;
3. *Recolher* informação do que sucedeu – compreender, junto da criança, o que está a acontecer colocando perguntas;
4. *Reformular* o problema – de um modo mais simples;
5. *Pedir ideias/soluções* para a resolução do mesmo – as crianças mais pequenas ainda são inexperientes no processo de resolução de problemas, contudo, ajudá-las sugerindo o que fazer a seguir demonstrando, por exemplo;
6. Preparar-se para *dar apoio* nos acontecimentos seguintes.

Segundo Post e Hohmann, este tipo de abordagem à resolução de conflitos, faz parte da rotina, para os educadores é a partir da reflexão e da prática que vão descobrindo que as crianças são capazes. Com o apoio dos educadores, as crianças conseguem desenvolver a capacidade de resolver os seus problemas, através dos,

(...) seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e

desenvolvem a confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores. (Post & Hohmann, 2011, p. 92)

O educador, como uma figura de referência para o grupo de criança, deve agir como mediador dos conflitos que possam surgir nestas faixas etárias. Segundo Martínez, (1999), o mediador é um elemento principal no procedimento de mediação de conflitos, pois, este realça o facto, de o mediador determinar ou não, o sucesso da resolução do conflito. Contudo, os mediadores não controlam o resultado desse conflito, resolvido ou não, mas têm como finalidades, ajudar o individuo a identificar os seus interesses, ajudar de modo, a que ambas as partes se compreendam, bem como, a avaliar os seus pontos de vista, contribuir de modo a aumentar a confiança entre pares, propor métodos para a procura de soluções para ambas as partes e não julgar (Torrego, 2003, p. 47).

Assim, o mediador procura não decidir, mas agilizar o processo de tomada de decisões, mais fácil para ambas as partes, sendo que, tendo em consideração a possível construção de um acordo. A atuação do mediador deve ser neutra e imparcial. Este deve de assumir uma postura neutra, contudo, tendo uma opinião pessoal sobre o problema em questão – omitir juízos de valor (Martínez, 1999).

Em suma, é de importância referir que, quando as crianças sentem que o adulto confia nelas, “as suas iniciativas e interesses, fomentam-se uma relação de cumplicidade e segurança, facilitadora de aprendizagens significativas” (Bilton & Crook, 2016, Stephenson, 2003, cit, Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.24)

Capítulo II - Metodologia

No presente capítulo são apresentadas as opções metodológicas do estudo, respetivamente investigação qualitativa, a investigação ação e o paradigma interpretativo. São feitas referências ao papel do investigador bem como os procedimentos utilizados para a recolha e tratamento de informação

1 – Objeto de estudo

O objeto de estudo deste trabalho são os conflitos em contextos de educação de infância. Quando iniciei o estágio em creche no âmbito da UC Estágio em Educação de Infância I tinha de encontrar um tema transversal para o Relatório de Projeto de Investigação no âmbito da UC Seminário de Projeto de Investigação, no início não sabia que tema escolher, mas ao estar integrada na sala de creche observei que aconteciam alguns conflitos em diferentes momentos da rotina percebi que este seria o tema a investigar.

Para o projeto de investigação, que intitulei *“Aprender a viver juntos: Os conflitos em contextos de Educação de Infância”*, formulei a questão de investigação *“Que estratégias podem ser utilizadas para a resolução dos conflitos”*. Para alcançar respostas foi necessário observar as práticas das educadoras cooperantes nos contextos de estágio, creche e jardim de infância, para compreender que estratégias utilizavam para a resolução de conflitos entre as crianças.

De modo a obter as respostas necessárias, delinee a seguinte questão:

- Que estratégias são utilizadas pelas Educadoras para a resolução de conflitos.

2- Investigação qualitativa

Para a realização do projeto de investigação é necessário delinear um método a seguir, Carmo e Ferreira, (2008, p. 175), definem método como, um conjunto concentrado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas.

É importante referir que, existem dois métodos de investigação, o quantitativo e o qualitativo. Relativamente à investigação quantitativa, está direcionada para a confirmação de dados e é fiável através de dados concretos e repetíveis, é objetiva e baseia-se numa mediação controlada e rigorosa, Já o método

qualitativo é descritivo e substantificado através de registos escritos ou fotográficos dos momentos capturados, sendo que todos os dados recolhidos na investigação privilegiam “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa “(...) se debruça no estudo do fenómeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente.” (Oliveira C. L., s.d, p. 15), sendo que, parte de situações naturais, não existindo manipulação de variáveis e comportamentos. Oliveira (s.d) defende que, tendo em consideração que o ser humano não é passivo, vive continuamente, direciona-nos a estudos que tenham como método o qualitativo. Contudo é essencial que haja uma proximidade do investigador nas interações e nas pessoas, de forma a compreendê-las, e daí entender, as várias dúvidas ou questões que possam surgir, o que torna as informações recolhidas o mais natural possível.

Deste modo, Walsh, Tobin e Graue (2010, p.138), afirmam que Jacob (1988), enumerou três características da investigação qualitativa: “a investigação é orientada num cenário natural; enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido.”

Segundo Bogdan e Biklen,(1994, pp. 47-51), a investigação qualitativa é constituída por cinco características:

- 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”, o investigador é principal instrumento. Remete-nos também para o tempo que o investigador despende nos contextos a investigar. Os métodos de recolha de informação acontecem de várias formas, através de anotações num bloco, das observações realizadas, fotografias, vídeos, entrevistas, entre outros. Toda a informação recolhida deve de ser analisada e tratada.
- 2. A investigação qualitativa é descritiva.”, é de carater descritivo, o investigador utiliza fotografias, notas de campo, documentos, vídeos, sendo que o mesmo deve de analisá-los e, respeitar o modo como estes foram registados. O investigador deve de descrever todos os dados que adquiriu da sua investigação.

- 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”, o processo é a base mais importante para que se compreenda o problema em questão, sendo que, para que o investigador consiga formalizar uma questão, deve de utilizar diversas técnicas e, a partir daí, ter uma ideia do produto.
- 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.”, o investigador deve de estar sempre à procura de observações que o façam compreender, posteriormente, mais questões.
- 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”, é importante para os investigadores de modo a compreender as perspetivas dos participantes.

Na investigação qualitativa, o investigador está sujeito às condições onde realiza a investigação e as informações são recolhidas através das interações tanto com as pessoas como com o meio.

Carmo e Ferreira, (2008, p.197), referem que a abordagem qualitativa tem as seguintes características:

- **Indutiva** – “Os investigadores tendem a analisar a informação de uma “forma indutiva”. Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procuram a informação para verificar hipóteses. A teoria é desenvolvida de “baixo para cima” (...) tendo como base os dados que obtiveram e estão inter-relacionados.”, esta característica, beneficia os dados que são recolhidos e, posteriormente, fundamentados.
- **Holística** – “Os investigadores têm em conta a “realidade global”, o investigador tem em conta a história do passado e presente dos sujeitos de investigação.
- **Naturalista** – o investigador relaciona-se naturalmente com os sujeitos para existir uma melhor compreensão da situação. “Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação (...).”

A investigação qualitativa exige dedicação e cuidado, pois é através das observações e anotações, que o investigador, realizará a análise e interpretação da informação recolhida.

De modo que os profissionais de educação, como professores e educadores de infância, possam refletir sobre as suas práticas e procurar estratégias para as melhorar, deve existir uma recolha de informação tanto em documentos como da prática, “Os dados incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149), deve de envolver a comunidade educativa, famílias, crianças e colegas.

3– Investigação-ação

A “Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.”
(James McKernan 1998, cit. por Máximo, 2008, p.20)

Como supramencionado anteriormente, o presente relatório enquadra-se na investigação qualitativa e na abordagem Investigação-ação. Na área da educação, esta metodologia assume bastante importância uma vez que, permite ao educador de reconhecer problemas e encontrar estratégias para a resolução dos mesmos, como indica Coutinho e et al (2009, p.358), “a prática e reflexão assume no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver e inúmeras oportunidades para refletir”

Bogdan & Biklen, (1994), consideram que, a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas, tendo também como objetivo o “de promover mudanças sociais” (p.292). Assim, o investigador, para além de querer investigar, também quer melhorar e promover determinadas mudanças na sociedade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 292) “a investigação-ação consiste na recolha de informações como objetivo de promover mudanças sociais”. Ao ser identificada uma problemática, esta torna-se o ponto de partida para que ocorra a investigação, o que, exige a recolha de informação.

Coutinho et al (2009, p.362), referem que a investigação-ação tem algumas características tais como:

1. Participativa e colaborativa: “(...) no sentido em que implica todos os intervenientes no processo.”
2. Prática e interventiva: intercede no real, “(...) não se limita ao campo teórico, a descrever a realidade, intervém nessa mesma realidade.”
3. Cíclica: o investigador como agente de mudança, crítico e autocrítico.
4. Crítica: pois, além de tentar mudar o ambiente, participa nessa mudança.
5. Auto-avaliativa: “(...) porque as modificações são continuamente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

4 – Procedimentos e recolha de informação

Para a construção do relatório de Investigação, foi preciso recolher informação. Os procedimentos de recolha de informação escolhidos foram: a observação, as notas de campo, análise documental e registos de multimédia, nomeadamente fotografias e vídeos e inquérito por questionário.

a) Observação

Segundo Parente, (2012, p.5), “O trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados (...)” Assim sendo, o investigador, quando investiga deve interagir e compreender as experiências de vida de quem está a observar e interpretá-los.

Segundo Carmo e Ferreira (2008) “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 111).

- Observação participante

Foi a técnica de recolha de informação mais utilizada ao longo do projeto de investigação. Na observação participante, o investigador deverá “assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada,

combinando-o com outros papéis sociais, cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121) sendo que, o observador deve estar presente e atento, contudo, intervindo, direta ou indiretamente, só quando necessário. Segundo, Carmo & Ferreira, (2008), o observador deve de ter a capacidade de conseguir distanciar-se do que observa, para que consiga refletir e ter uma perspectiva que o permita interpretar as informações, o mais rigoroso possível.

b) Notas de campo

Para Bogdan e Biklen (1994, p.150) as notas de campo são “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, são um procedimento bastante utilizado e muito importante para a recolha de informação, uma vez que, estas anotações descrevem a situação observada, a data e hora do momento que foram observadas.

De acordo com os mesmos, as notas de campo abrangem pontos descritivos, tais como:

- Retratos dos sujeitos.
- Reconstruções de diálogo.
- Descrição do espaço físico.
- Relatos de acontecimentos particulares
- Descrição de atividades.
- Comportamento do observador.

c) Análise documental

De modo a compreender melhor o funcionamento dos contextos com a consulta dos documentos oficiais de cada instituição, como o projeto pedagógico de sala e o projeto educativo foram imprescindíveis.

A análise documental permite ao educador ter acesso a informação de vasta relevância. Sendo que, a análise documental servirá “para complementar a

informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1997, p. 90)

Desta forma, em contexto de creche, foram consultados o projeto educativo e o projeto pedagógico de sala, e em jardim de infância, apenas o projeto educativo da instituição, porque projeto pedagógico de sala estava em construção.

d) Registos multimédia

As fotografias e vídeos são um grande apoio no momento de analisar situações importantes.” A utilização mais comum da máquina fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. (...). É a maior parte das vezes utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 188-189). Foi nos momentos em que existiam vários acontecimentos em simultâneo, que a fotografia foi o registo que mais utilizei para obter informação, o que me permitiu posteriormente analisar situações que aconteceram nos dois contextos.

Parente, (2012, p.14), refere que,

Quando as observações, as fotografias (...) são organizadas e apresentadas sob forma de documentação e partilha com os outros, as aprendizagens da criança tornam-se visíveis para os educadores, as próprias crianças, outros adultos e os pais.

c) Inquérito por questionário

Afonso (2014, p.108) refere que os inquéritos por questionário são “conjuntos de questões escritas” tendo por objetivo recolher a informação obtida pelos respondentes desse inquérito. Deste modo, o inquérito por questionário compreende-se por um conjunto de questões interrogativas, direcionadas a um grupo de pessoas – inquiridos. No inquérito não existe comunicação verbal com o inquirido.

De modo a compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre a gestão de conflitos, foi necessário elaborar algumas questões.

O inquérito era composto por quatro questões:

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Na sua opinião, o que é um conflito?
3. Que estratégias são utilizadas para a resolução de conflitos?
4. Considera que a organização os espaços e materiais, podem estar na origem de conflitos?

Após a realização dos questionários, procedi à análise de conteúdo. Esta análise foi repartida em três momentos, conceções das educadoras relativamente aos conflitos, quais os procedimentos das estratégias de resolução de conflitos e a importância dos espaços e materiais. Deste modo, com esta divisão de momentos, foi-me possível organizar e sintetizar a informação mais relevante das questões realizadas às educadoras cooperantes.

5- Procedimentos de Análise da Informação

Segundo Bogdan e Biklen, 1994, interpretar os dados recolhidos “parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação” (p.205). A análise, permite ao investigador organizar a informação recolhida, bem como fazer uma “síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai se transmitir aos outros” (idem)

Depois de toda a informação estar recolhida foi necessário organizá-la para depois mobilizar o que foi selecionado para a realização do trabalho de investigação.

Segundo Vale (1986, cit. por Amado, 2013, p.304) a análise de conteúdo tem objetivo efetuar conclusões “com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

6- Papel do Investigador

O papel do investigador, “é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Sendo que se trata de uma investigação qualitativa, pressupõem-se que o investigador se encontre num ambiente natural, logo, o meio não deve ser alterado de forma propositada pelo investigador. Toda a informação recolhida, não é manipulada de modo a favorecer o seu estudo.

Na investigação qualitativa, o investigador interage com o objeto de estudo, envolvendo todos os participantes que se encontram no mesmo meio, instituindo interações com os mesmo que modo a que, posteriormente, recolha informações pertinentes para a sua investigação, tendo em atenção que, “ (...) se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso com um aviso de que se está a abandonar o papel de investigador.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 128)

Sendo que, para que uma investigação “atinga todos os objetivos predispostos”, depende do modo como o investigador interage com os intervenientes, bem como a postura e comunicação. É necessário que o investigador tenha em atenção que poderá influenciar o estudo através da sua postura ou atitudes. Assim sendo, Bogdan e Biklen (1994, p.126), mencionam que, (...) os adultos têm tendência para conduzir as conversas que têm com as crianças, hábito este que o investigador qualitativo tem de quebrar”

Capítulo III- Apresentação dos Contextos Educativos e Descrição e Interpretação das Intervenções/Observações nos contextos de Estágio

Neste terceiro capítulo apresento os contextos educativos onde realizei os momentos de estágio, em creche e jardim de infância, bem como, a descrição, interpretação e análise das intervenções e observações realizadas. Começo por apresentar o contexto creche, instituição A, as infraestruturas, grupo de crianças, a equipa educativa e as rotinas. Seguidamente a descrição, interpretação e análise das intervenções e observações. Apresento o contexto de jardim de infância, instituição B, considerando, todos os aspetos mencionados anteriormente.

1- Contexto de Creche - Instituição A

A instituição A era uma IPSS só com a valência de creche, tendo sido fundada no ano de 2010. Têm capacidade para 66 crianças, distribuídas por 6 salas. A creche dispõe de um interior amplo e luminoso, duas salas de berçário, com capacidade para oito crianças cada, duas salas de 1-2 anos, com capacidade para quinze crianças, e, duas salas de 2-3 anos com capacidade para quinze crianças.

Tem um dormitório destinado às crianças da sala dos 1-2 anos, duas casas de banho para as crianças, com duas bancadas cada, para muda de fraldas, lavatórios e um poliban, refeitório, cozinha, secretaria, lavandaria, gabinetes de apoio e um átrio que em dias de inverno funciona como espaço de recreio.

O espaço exterior que é composto por dois pátios com equipamento lúdico, como escorrega, bancos, uma casinha e um baloiço, o que permite um maior contacto com o exterior e permitindo assim experiências sensoriomotoras. As educadoras da creche têm autonomia para gerir o seu currículo de acordo com os princípios educativos com que se identificam.

As famílias das crianças que frequentam esta creche, são de classes media-alta, sendo residentes na área circundante. A instituição promove uma relação próxima com as famílias no sentido em que, partilha informações, trabalhos das crianças e cuidados, sendo que nestas faixas etárias, assim o exigem.

O horário de funcionamento é das 7h00 às 19h00, estando aberta nos dias úteis.

1.1- Grupo de crianças

Durante as dez semanas de estágio, acompanhei um grupo constituído por quinze crianças, nove rapazes e seis raparigas, dos quais, cinco ingressaram na creche pela primeira vez, e o restante grupo frequentou a creche no ano letivo anterior na sala de 2º berçário desta instituição. Todas as crianças nasceram no ano civil de 2017, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses.

Algumas crianças não verbalizavam palavras, emitiam sons, sendo a aquisição e desenvolvimento da linguagem um aspeto importante, pois, nesta faixa etária algumas crianças já possuem um vocabulário mais desenvolvido, mas, existem outras que necessitam de adquirir e desenvolver vocabulário. É uma área fundamental pois permite à criança comunicar com o meio envolvente. Uma criança que por não se expressar verbalmente, tinha mais dificuldade em relacionar-se com outras crianças, e brincava sozinho. Uma outra criança, demonstrava alguma agitação e dificuldade em aceitar regras e limites, o facto de estar a frequentar a creche há pouco tempo, podia ser a razão deste comportamento.

Duas crianças tinham algumas dificuldades na alimentação, uma a comer fruta sólida e a outra em comer o segundo prato, para colmatar estas dificuldades, a educadora procurava estratégias para ultrapassar estes desafios.

O grupo de crianças da sala A gostava de ouvir histórias, solicitava muitas vezes histórias que já conhecia, para que a equipa de sala as lesse. É um aspeto característico desta faixa etária pois o conhecimento da história permitia que previssem o que ia acontecer, dando-lhes mais confiança e conforto. “(...) ler e reler o mesmo livro, mantendo a frescura de entoação da primeira leitura constitui uma ação altamente significativa para o bebé, por isso, uma situação poderosamente educativa,” (Rigolet, 2015, p. 83)

No que diz respeito à higiene, as crianças compreendiam que antes e após as refeições lavavam as mãos e boca.

1.2- A Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da sala era constituída pela Educadora A e pela auxiliar de ação educativa A.

A Educadora A formou-se na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, no curso de Educação de Infância, é educadora nesta instituição há onze anos, desde abertura da instituição, tendo estado anteriormente numa outra instituição.

A auxiliar A, é auxiliar de infância há dez anos. Faz parte da equipa da creche desde 2014.

1.3- Rotina Diária

A instituição abria às 7h00, a abertura da creche era feita por duas auxiliares, logo a seguir, por volta das 8h00, chegavam outras auxiliares. As educadoras chegavam todas às 9h.

O modo como a rotina está organizada é essencial no que diz respeito à criança desta faixa etária, pois, deste modo proporciona-se “(...) um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p. 194)

O acolhimento das crianças da sala A não é feito na sala a que pertencem é feita em outra sala, as crianças que chegavam à creche entre as 7h30 e as 9h são acolhidas todas na mesma sala, o que gerava muita confusão.

Nota de campo

Hoje estão muito agitados, o D. está triste porque não queria ficar na creche já bateu na F. e tirou a chucha ao bebé do berçário.

A I. não deixa os amigos brincarem com os brinquedos que estão na sala.

Uma vez que se encontram todos na mesma sala, desde bebés às crianças de três anos, e duas auxiliares, originava um ambiente em que os bebés ficavam mais agitados e havia muitos conflitos

No momento da refeição, as crianças das salas de um e dois anos, juntamente com as duas salas de dois e três anos, almoçam no refeitório. Nestes momentos de refeição deve proporcionar-se um ambiente calmo, e não muito ruidoso e agitado. Contudo, existem crianças que apresentavam alguma dificuldade na hora da refeição, tanto a nível da alimentação como em manter-se sentados. A Educadora A, de modo a gerir estes desafios, colocou sentadas na mesma mesa, aquelas crianças que apresentavam mais necessidade de ajuda na hora de refeição, fosse pela questão de serem mais desafiadoras ou por necessitarem de auxílio a comer.

Nota de campo

A Educadora A, vai organizar as mesas na hora das refeições. Vai colocar as crianças que precisam mais ajuda na hora da refeição perto umas das outras.

A M. necessita de mais atenção pois não come a fruta sólida e precisa de ajuda no segundo prato.

O D. sempre que não quer mais, vira o prato ao contrário e levanta-se, destabilizando os colegas do lado, vira o prato deles também.

A organização dos catres na sala era feita com o conhecimento que os adultos tinham, das necessidades que as crianças tinham para adormecer. Sendo que, as crianças que apresentavam mais dificuldade em adormecer, eram colocadas todas perto umas das outras, de modo que, a Educadora ou Auxiliar, conseguissem, com mais facilidade, chegar mais rapidamente junto destas crianças.

A rotina era planificada consoante a necessidade das crianças, sendo que,

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências,

sejam elas a preparação das festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos “correspondentes” do grupo. (Oliveira Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 157)

A organização das rotinas era feita de acordo com as necessidades e interesses e faixas etárias das crianças, pelo que era flexível. Sendo só alterada caso a educadora necessitasse, fazendo-o sempre de forma a respeitar as necessidades e os interesses do grupo. É de salientar que, nos momentos de atividades orientadas, as crianças só realizavam se quisessem, não interferindo nas atividades ou brincadeiras que estas estavam a realizar, tendo a possibilidade de realizar essas atividades orientadas, num outro momento com o seu próprio tempo.

Considero que a rotina na sala A estava organizada correspondendo as necessidades de todas as crianças, desde modo é de salientar que,

A construção de um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças até aos 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades – necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças (Post & Hohmann, 2011, p.22)

1.4- Organização dos espaços e materiais

A sala A era um espaço amplo, permitindo que, tanto as crianças como os adultos, circulassem livremente. Tinha bastante luz natural, devido às janelas de grande dimensão, sendo que possibilitava a ida para o exterior bem como a sua visualização. De acordo com o Projeto Pedagógico, “Todos estes materiais estão organizados de modo a permitir uma maior circulação por parte das crianças.”

Dividia por áreas, considero que tinha um espaço que corresponde às necessidades das crianças, tendo todos os materiais colocados à sua disposição o que, por sua vez, é impulsionador de experiências autónomas.

Como foi referido anteriormente, a instituição não se rege por nenhum modelo pedagógico, contudo, os princípios do Movimento da Escola Moderna, estavam muito presentes na prática da educadora A e na organização dos espaços e materiais.

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. (...) a construção de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos são, então dependentes da mediação do olhar e da ação do adulto – nestes cruzamentos se constrói a identidade e a alteridade. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15).

Era nas várias áreas que faziam parte da organização da sala, que aconteciam mais conflito, principalmente nas áreas do faz de conta e na área das construções.

Na área da casa as crianças disputavam os vários materiais pois, não existia número suficiente, de modo a houvesse mais do que um material do mesmo tipo, o que originava frequentemente conflitos por existir mais do que

uma criança a querer o mesmo brinquedo. As crianças que tinham preferência em estar, maior parte do tempo, nesta área o que, não facilitavam a que outras pudessem usufruir deste espaço, originando conflito quando a Educadora solicitava a que trocassem de espaço para que as outras crianças também pudessem brincar naquele local.

A área das construções, onde se encontrava um armário com diferentes caixas com várias peças de madeira, animais e carros. As crianças para poderem brincar com estes materiais utilizavam as mesas, que também é utilizada para os jogos, ou o tapete que se encontra junto à área dos livros. Nesta área, era onde existiam mais conflitos. As crianças tinham preferência em brincar com os carros e os animais, quando se encontravam muitas crianças naquele local, e de modo a evitar que existisse muitas crianças no mesmo sítio, a Educadora A, tentava organizar de modo que cada um pudesse usufruir daquele espaço, dando a oportunidade a outra criança de fazer o mesmo. Por vezes esta estratégia não resultava, pois, as crianças que ali se encontravam não queriam brincar noutro sítio, querendo permanecer sempre naquele local. Deste modo, a Educadora ou a Auxiliar, iam para uma outra área com estas crianças de modo a sensibilizá-los a utilizarem e explorarem outros brinquedos que existiam.

Nesta instituição havia dois pátios, o exterior é o espaço mais utilizado tanto por este grupo como pelos outros grupos sempre que as condições meteorológicas o permitam. Neste local tinham vários equipamentos lúdicos, como escorrega, baloiço e uma casinha, era nestes equipamentos que aconteciam conflitos, sendo que as crianças queriam todas, e ao mesmo tempo, andar de triciclo ou andar no escorrega.

Era nestes momentos da rotina que eu interagia mais com as crianças, de modo a compreender quais eram os seus interesses e necessidades. Inicialmente, tinha uma atitude mais observadora. Após observar e compreender como a educadora agia, procurei ter uma atitude atenta e calma, de modo a transmitir segurança e confiança às crianças.

O grupo de crianças era autónomo na apropriação dos espaços e materiais, por exemplo no momento de arrumar os objetos, quando a educadora iniciava a canção com “Está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar”, as

crianças já sabiam que era sinal de começar a arrumar. Conheciam os espaços de arrumação e os vários espaços de brincadeira, não tendo dificuldades na arrumação, à exceção de uma ou outra criança que não correspondia ao que a equipa solicitava, mas com ajuda acabavam por colaborar na arrumação dos brinquedos.

A estruturação, mas também a disposição interior do espaço de uma aula ou de uma secção de uma creche, é de uma importância considerável sobre os tipos de interações que as crianças desenvolvem, e isso quanto mais novos eles são (antes dos 3 anos). (...) a densidade e o tipo das interações podem ser fortemente influenciadas pela disposição proposta. Assim, um espaço não estruturado, muito aberto, torna as crianças dispersas e não lhes dá a possibilidade de se isolar do grupo. Este tipo de disposição favorece o aparecimento de permutas sob o modo agressivo, enquanto este mesmo espaço, dividido e propondo numerosos recantos, na condição de que estes sejam abertos, ou seja, que os adultos sejam visíveis e acessíveis, favorece as interações de longa duração (Teyssédre & Baudonnière, 1994, pp. 115-116).

2- Intervenções – Creche

A minha primeira intervenção surgiu após alguns momentos de observação e de reflexão com a Educadora Cooperante, devido a situações que estavam a acontecer na sala devido ao comportamento do D. que frequentemente entrava em conflito com outras crianças do grupo.

A sala tinha uma dimensão que permitia que as crianças brincassem livremente, tinha variedade de brinquedos, embora em pouca quantidade, peças de encaixe, carros, animais ou utensílios de cozinha, estando separados pelas respetivas áreas. Algumas crianças gostavam de brincar com os carros, o que por várias vezes originava conflitos.

Intervenção: “Fantoques”

Durante o decorrer do estágio fui percebendo que a partilha de brinquedos foi-se tornando cada vez mais difícil de gerir. Algumas crianças começaram a ter comportamentos agressivos.

Conversei com a Educadora e decidimos construir um instrumento de autorregulação que pudéssemos introduzir na sala para apoiar a gestão dos conflitos.

Nesta faixa etária as crianças encontram-se numa fase que tem alguma dificuldade em partilhar, o que promove conflitos entre pares, sendo que, “Os problemas que a criança já tem podem ser acentuados por ela estar em um grupo, e em alguns casos esses problemas podem ser criados pela maneira como o grupo é conduzido.” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 238).

A minha intervenção consistiu em construir fantoches e contar uma história com o tema da partilha. A história foi inventada por mim e pela educadora (Apêndice nº1) e consistia numa família, pai e dois filhos, em que as duas crianças tinham muitas dificuldades na partilha de brinquedos, e o pai tentou arranjar uma solução, algo que pudesse utilizar e que fizesse som, para que os seus filhos, quando ouvissem aquele som, emprestassem o brinquedo que estava a ser disputado. Arranjou uma campainha e estipulou que quando

ouvissem o toque, significava que estava no tempo de trocar e deixar o outro brincar.

Depois de contar a história conversei com as crianças e mostrei uma campainha e disse que a campainha iria ficar na sala, no móvel dos jogos, ao acesso das crianças, seria usada sempre que necessária em momentos de conflito.

As intervenções, minhas e da educadora, ocorriam quando as crianças, se encontravam em situações de conflito, em que uma das crianças não cediam o objeto que estava a ser disputado, e era necessário intervir para as crianças não se magoarem, ou quando nos procuravam.

Tinha como intencionalidades: brincar; exploração de brinquedos; desenvolvimento da criatividade e imaginação através do uso dos fantoches; interação entre pares e adulto/criança através da comunicação e da linguagem oral, sendo que as crianças através das interações que iam estabelecendo, comunicavam entre si e comigo.

Gaspar (2010), refere que o educador deve de participar nas brincadeiras das crianças e fazer o que estas lhe pedem, pois, deste modo, está ajudar a que estas exercitem a sua imaginação e ficam mais interessadas no que estão a fazer.

Nesta primeira intervenção surgiram algumas dificuldades, que procurei ultrapassar tanto individualmente, como com a ajuda da equipa de sala.

Inicialmente, como a história dos fantoches foi contada atrás do móvel da sala, as crianças tinham muita curiosidade em perceber o que eu estaria a fazer, o que despertou bastante curiosidade por parte das crianças, sendo bastante positivo, pois Oliveira-Formosinho (2008, p. 49), refere, “a curiosidade origina a orientação para o mundo (...) A criança curiosa cria, desde o nascimento, dinâmicas exploratórias do mundo que as rodeia”. Porém, levou a que fizéssemos muitas paragens no conto da história para que todos pudessem estar mais atentos. O facto de terem de estar sentadas sem que, primeiramente, pudessem mexer nos fantoches, também originou algum desconforto por parte de algumas crianças.

Por fim uma outra dificuldade que senti foi o facto de, ao ter usado a campainha, entendi que seria mais fácil para as crianças do que uma ampulheta, que para além de ser pequena, e como as crianças não estariam constantemente a olhar para esse objeto e perceber se o tempo já teria terminado para fazer a troca do brinquedo, autonomamente, esta seria a melhor opção pelo som que emitia, mas nesta situação tive de ser eu a controlar o tempo e depois sim realizar o toque. Houve crianças que, em momentos de conflito relativamente à partilha, não associaram o som ao momento de troca.

Nota de campo 9/01/2020

O F. sempre que vê que estou a aproximar-me para tocar a campainha, dá o brinquedo à outra criança.

F. “Já dei Patrícia”.

Porém, observei que em algumas situações as crianças sabiam que a campainha estava na sala e para quê que servia.

Nota de campo 9/01/2020

A A. estava a brincar com um boneco. Viu que a Educadora estava a explicar ao F. que quando já não quisesse brincar mais com aquele brinquedo, devia tocar a campainha. A A. assim que não quis brincar mais com o boneco, foi tocar na campainha.

Nota de campo 12/11/2019

A A. estava a brincar com o carro amarelo, não querendo fazer a troca com o D.

A Educadora chegou perto dos dois, colocou-se ao nível deles, e conversou explicando que deveríamos emprestar os brinquedos da sala, pois os brinquedos eram de todos, e todos podiam brincar com o que havia.

A A. estava muito frustrada, chorava porque não queria realizar a troca, a Educadora sugeriu para ir buscar outro carro e que fosse brincar com o D. Ela acabou por não querer brincar mais.

Numa situação de conflito que observei a sala, expliquei às crianças que sempre que houvesse necessidade de partilhar um brinquedo havia a campainha que podiam usar para partilharem o uso do brinquedo. Ficaria colocada em cima do

móvel onde se guardavam os objetos de pintura, acessível e à altura de todas as crianças para permitir que conseguissem chegar e tocar. Considero que estas estratégias de regulação são importantes estas faixas etárias pois, “(...) minimizam o desenvolvimento de comportamentos problemáticos e auxiliam no desenvolvimento saudável e harmonioso (...)”. (Batista & Noronha, 2018, p. 390)

Observei que depois de introduzir a campainha na sala, o grupo estava mais calmo no que diz respeito à partilha de brinquedos, pois com o uso do instrumento autorregulador, sempre que era necessário intervir, existiam crianças que bastava que pedíssemos para emprestar o brinquedo a outra criança, realizavam-no calmamente.

Esta primeira intervenção correu bem e apesar das dificuldades sentidas, considero que consegui intervir e responder às necessidades do grupo.

Intervenção: “As Mãos Amigas”

Das observações realizadas ao longo do estágio percebi que grupo se encontrava numa fase em que existiam muitos conflitos. Havia, também, no grupo uma criança, o D., que exigia muita atenção por parte da equipa. Esta criança agredia os colegas, aparentemente, sem qualquer motivo, o que destabilizava o ambiente do grupo.

Como existiam momentos em que a Educadora dedicava tempo a tentar controlar as ações de D. e, conseqüentemente, não conseguia dar a atenção às outras crianças, originado outros conflitos na sala. Também acontecia que algumas crianças acabavam por imitar algumas atitudes que D. tinha, o que originava conflitos. Como referem Goldschmied & Jackson, (2007, p. 241) “A imitação parece ser um fator de muita influência para o comportamento agressivo (...)”

Nota de campo 16/12/2019

O D. voltou a bater no R. já por várias vezes hoje. Não reage as chamadas de atenção da Educadora, reage como se não fosse nada com ele.

Educadora coloca-se à altura dele e diz-lhe: “D, ouve, não podemos magoar os amigos, eles ficam tristes. Tu estás triste? Precisas de um abraço?”

Após estas observações, e em conversa com a educadora, compreendemos que era necessário intervir.

Nota de campo 5/11/2019

A A. bateu no F., a Educadora baixou-se, falou com ela e disse-lhe:

“Olha, as mãos são amigas...”

“Tenho uma mão pequenina

Tu tens uma igual à minha

Faço festas, faço mimos

Não bato mesmo a ninguém

A tua é assim também”

A Educadora sempre que as crianças utilizavam as mãos para bater noutras crianças, dizia uma quadra, com a intencionalidade de sensibilizar as crianças para o uso das mãos, que não serviam para bater, mas sim, para fazer festas ou para darmos as mãos aos amigos. Era uma estratégia bastante utilizado com o grupo, como refere a Educadora no questionário, *“utilizo muito o diálogo, conversar com eles, explicar-lhes o porque não poderem fazer determinada, demonstrando que o amigo está triste, por exemplo, quando utilizam as mãos para bater o empurrar, digo-lhes que as mãos servem para fazermos festinhas”*

Percebi que esta estratégia tinha impacto no grupo e, assim, fiz a minha segunda intervenção.

Contei a história *“O Lobo que aprendeu a lidar com os seus sentimentos”* de Orianne Lallemand. É a história de um lobo que não sabia lidar com os seus sentimentos, tendo várias mudanças de humor. As crianças mantiveram-se interessadas e participativas, sempre que aparecia algum animal reproduziam o som que este fazia ou chamavam pelo seu nome.

Após contar a história, individualmente, as crianças vinham pintar a sua mão. Cada criança escolheu a cor da cartolina que seria usada, as cores que estavam disposição das crianças, eram escolhidas por elas e eu pintava-lhes a mão, em seguida colocávamos sobre a cartolina.

Após todas as crianças terem feito a sua mão, li a quadra, pausadamente de modo que repetissem.

Nota de campo 14/01/2020

Devagar, e pausadamente foram repetindo:

*“Tenho uma mão pequenina
Tu tens uma igual à minha
Faço festas, faço mimos
Não bato mesmo a ninguém
A tua é assim também”*

Escrevi a quadra numa cartolina onde estavam pintadas as mãos de todas as crianças e identificamos o nome de todas as crianças, plastificamos e colocamos na parede da sala, à altura das crianças, de modo que estas tivessem alcance para poderem observar.

A esta atividade estão associadas diversas intencionalidades (Planificação – Anexo 8), como, a interação entre pares e adulto/criança, pois sempre foram realizados diálogos no momento da pintura das mãos, uma vez que para algumas crianças a textura da tinta e, o facto de se encontrar fria, existiu quem não se sentisse muito à vontade para realizar a atividade, sendo que, deste modo tentei sempre conversar com elas para as colocar o mais a vontade possível. Também permitiu que as crianças participassem, pois estas podiam escolher que cor queriam utilizar, houve quem quisesse pintar a própria mão, e deste modo ao manusearem o pincel para pintar, também desenvolvem a coordenação motora.

Nota 14/01/2020

A A. pediu para ser ela a pintar a própria mão. Agarrou no pincel, começou a pintar a mão e disse:

“A tinta tá muito fria... Faz cócigas!”

A rima, permitiu promover a comunicação, o desenvolvimento da linguagem assim como a atenção ao que se ia dizendo. As crianças reagiam positivamente a estas propostas tanto a nível musical como expressivo. Quando cantávamos a rima, percebi que a maioria, não conseguia decorar imediatamente o que era dito, sendo que a estratégia foi que, mesmo não decorando a rima na totalidade, que conseguissem perceber que o que estava exposto na parede, servia com um instrumento de autorregulação, de maneira a ajudá-los nessa mediação de conflito, quando recorriam ao uso das mãos para a agredir alguma criança, colocávamos a questão “Sabes para que servem as tuas mãos?”, e referíamos que serviam para dar carinho aos amigos, como fazer festas. Deste modo introduzíamos a rima, afirmando que na parede se encontrava a mão de cada criança da sala, e que todas elas eram amigas.

A capacidade comunicativa da criança, vai se organizando através das interações que vão surgindo no decorrer da sua vida, sendo elas importantes ferramentas para a comunicação, “O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62)

Considero que com esta intervenção as crianças puderam explorar as tintas, algumas até quiseram pintar as suas próprias mãos, e a intenção na realização do painel com as Mãos Amigas também foi conseguida uma vez que, quando existia alguma criança que agredia outra, as outras crianças apontavam para a parede onde se encontrava o painel.

Nota 21/01/2020

O F. viu que o D. tinha batido no E.

Chamou a Educadora e disse olhando para o D, “Não, não! Olha... (apontando para o painel)”

Quer eu, quer a equipa, sempre que existiam algumas situações de conflito íamos ao pé do painel e dizíamos a rima. Acredito que, a importância do diálogo, nestas intervenções foram essenciais, como refere Ferraz (2009, p. 7153) “O diálogo é um poderoso instrumento, assim como o afeto e a cooperação, pois estes ajudam a solucionar os possíveis conflitos que se apresentam no quotidiano”.

Na realização da pintura das mãos senti algumas dificuldades, uma vez que este grupo, tinha bastante interesse pela pintura e o desenho, quando alguma criança estava a pintar a sua mão, apareciam mais crianças a querer ver o que se estava a passar bem como, mexer nas tintas e pinceis, o que originou alguma confusão devido ao entusiasmo que existia.

Contudo, nesses momentos de maior concentração de crianças ao meu redor, a Educadora ajudou-me, levando as crianças a brincar nas outras áreas, enquanto aguardavam a sua vez. Apesar disso, as crianças que estavam a

realizar a atividade, quando terminavam de fazer a pintura da mão, queriam continuar o que acabou por gerar alguma confusão. É importante salientar que a ajuda da Educadora e da Auxiliar foram essenciais para que pintura das mãos decorresse da melhor forma, pois estas permitiram que conseguisse estar individualmente com cada criança enquanto as outras brincavam nas diversas áreas.

Balanço global das intervenções em contexto de creche

Nas intervenções referidas anteriormente, a principal intencionalidade era promover estratégias para a resolução dos conflitos, sendo este tema central deste projeto de investigação. Todas as outras intencionalidades que surgiram complementaram a principal, tendo sempre como objetivo criar momentos de bem-estar às crianças, sempre com a intencionalidade de proporcionar momentos de exploração, interação entre pares e adulto/criança, respeito pelo outro, desenvolver a capacidade de comunicação bem como o desenvolvimento social e emocional.

Todas as atividades foram planeadas, atempadamente, contudo, apesar de ter existido uma planificação prévia surgiram situações que não foram pensadas, sendo que é essencial que o educador alcance “(...) com facilidade as mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22). Assim, é através da observação das necessidades das crianças que conseguimos, enquanto profissionais, apoiar as situações que vão surgindo e resolvê-las harmoniosamente.

É através da linguagem verbal e física que as crianças expressam o que sentem e, nesse sentido, é importante que a educadora esteja atenta ao grupo pois, como futura educadora de infância, considero que é imprescindível desenvolver com as crianças competências, “(...) sociais, de empatia, de assertividade, de gestão e/expressão emocional, de comunicação (...)” (Coleman & Deustche, 200, cit, Nascimento, 2003, p.234)

Considero que, apesar das minhas inseguranças, transmiti tranquilidade e assim consegui ultrapassar algumas dificuldades que foram surgindo no decorrer das intervenções e deste modo, gerir os momentos com as crianças. Compreendi que a reflexão crítica sobre as práticas é essencial para o crescimento enquanto futura profissional de educação, pois ao pensar criticamente sobre o que decorreu nestas intervenções, positivas como menos positivas, e

“(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a razão de ser (...) me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.” (Freire, 2006, p. 39)

Contexto de Jardim de Infância

3- Descrição do Contexto Educativo – Instituição B

A instituição onde realizei o segundo momento de estágio, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que existe há sete anos, localizada no Barreiro, meio cultural, económico e social de classe média baixa.

A instituição rege-se pelo modelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Todo o trabalho realizado nesta comunidade educativa, resulta num “processo de reflexão sobre as dinâmicas de aprendizagem e de construção do currículo, sobre os processos de interação social no contexto da escola, da instituição e na comunidade bem como, no que respeita aos pressupostos que suportam os movimentos necessários ao desenvolvimento profissional” (Projeto Educativo da Instituição B).

Relativamente ao Projeto Educativo era transversal a toda a instituição e procurava promover a relação de todas as áreas de conteúdo, e o pensamento socio construtivo. Estava organizado por 4 pontos que sustentam o projeto: Perspetiva Sociocultural; Processos e Instrumentos; Interação Escola-Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Assim, “A proposta concreta de trabalho veiculada pelo presente Projeto Educativo pretende estimular o diálogo, a discussão e a cooperação como modos preferenciais de aprendizagem. Ao longo do projeto ficará claro que a palavra **participação** serve de palavra aglutinadora para descrever o trabalho de aprender. “(Projeto Educativo da Instituição B)

3.1- Grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e três crianças, com idades entre os 4 e 6 anos, sendo treze do sexo masculino dez do sexo feminino. Neste grupo uma criança estava referenciada com Síndrome do Autismo, sendo a mais velha da sala, era acompanhada pelo Sistema Nacional Intervenção Precoce na Infância – SNIPI, da sua área de residência.

3.2- A Equipa Pedagógica

A Equipa Pedagógica constituída pela Educadora B, e as Auxiliares, C e D. A Educadora realizou a sua formação no Instituto Piaget, em Almada na Licenciatura Educação Infância. A Auxiliar C, tirou um curso técnico-profissional pelo IEFP, já a Auxiliar D, encontrava-se a finalizar o mesmo curso.

A relação que a Equipa desenvolvia com as famílias era de respeito e consideração. A relação escola-família era uma prioridade da educadora não só, de modo a conseguir manter todos os pais a par das atividades realizadas na sala bem como de todas as novidades, uma vez que, com o surgimento da pandemia a ida das famílias à sala, bem como dentro das instalações, não é permitida, e de modo que os pais possam ver todas as produções e atividades dos seus educandos, a Educadora B, partilha no grupo de Facebook, criado especificamente para isso.

Todos os pais tinham acesso a todas as fotografias e vídeos, estando assim integrados numa parte do dia dos seus filhos que normalmente não veem, compreendemos que é realmente preciso “Documentar para comunicar, restituir, criar uma ponte; apoiar os pais para que se sintam parte da experiência dos filhos e no desejo destes nela participar” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 36)

A comunicação entre famílias e Equipa Pedagógica, era realizada por alguns meios, eram utilizados recursos como e-mail, Facebook, contacto da Instituição ou então, no momento em que a criança é entregue na escola, os pais deixam alguma informação à Auxiliar e esta transmite aos restantes membros. Esta era uma forma de comunicação mais direta, sendo muito mais eficaz, na minha opinião, pois em casos de, ao enviar um e-mail ou mensagem via Facebook, por qualquer motivo alheio, a mensagem não ter chegado ao destinatário, a comunicação acaba por não ser realizada, e assim pela manhã, encontra-se sempre uma auxiliar de cada sala presente no acolhimento, é muito mais fácil e seguro.

3.3- Rotina Diária

A rotina inicia com o acolhimento no refeitório nas mesas destinadas a cada uma das salas, com alguns brinquedos para as crianças brincarem até serem 9 horas, momento de se dirigirem as salas. Este momento do acolhimento era realizado pelas auxiliares, até à chegada da educadora. As crianças deslocavam-se para a sala, onde marcavam as presenças, assinalavam o dia no calendário e escreviam no “Mostrar, Contar ou Escrever”.

Após a realização das tarefas, a Educadora iniciava o momento da reunião da manhã, construindo em conjunto com o grupo o plano do dia. Nestes momentos compreendemos a importância da participação da criança na construção do plano, sendo que, “um dos principais pressupostos baseia-se no facto de todos assumirem a responsabilidade da partilha do poder, através da participação cooperada”. (Almeida, 2014, p. 13)

Depois deste momento, era realizada a distribuição do reforço da manhã, bem como, as explorações ou atividade na sala. Após a realização das mesmas, efetuavam a higiene e dirigiam-se ao refeitório para almoçar.

O momento do repouso, era realizado dentro da sala, existia um grupo de crianças que não realizavam a sesta. Este grupo inicialmente, permanecia dentro da sala a realizar jogos ou atividades pré-definidas pela Educadora, porém, existiu a necessidade de existir um espaço para que este grupo pudesse realizar as suas atividades, não prejudicando o restante grupo que descansava, sendo que este grupo passou a encontrar-se numa sala fora do espaço do ATL.

Por fim, as crianças acordavam, realizavam a sua higiene e dirigiam-se para o refeitório para lanche. Após este momento, as crianças sempre que a meteorologia permitisse, iam brincar no exterior até à chegada das suas famílias.

Todas as sextas-feiras, sentados ao redor da mesa, na sala era realizada a Reunião de Conselho, no decorrer do Balanço do Dia. Nesta reunião eram discutidos e avaliados todos os pontos referentes ao Diário de grupo, constituído uma tabela, manualmente, ilustrada por o grupo de crianças, com a designação do “Não gostamos”; “Gostámos”; “Fizemos” e “O Que Queremos Fazer. Neste momento, as crianças desenvolviam interações em pequeno e grande grupo, uma que vez que, neste ponto do dia existia o diálogo entre as crianças e

educadora, quando realizavam o balanço do dia, mostrem as situações de conflito e as crianças davam a sua opinião sobre o assunto.

3.4- Organização dos espaços e materiais

Nesta instituição existiam três salas de pré-escolar, três salas de creche. As instalações encontram-se um pouco degradadas, contudo, as educadoras juntamente com as restantes equipas, com os recursos que têm disponíveis, tentam colmatar alguns aspetos. Apesar disto, existe bastante espaço, como o refeitório onde as crianças das salas do pré-escolar almoçam, uma área exterior, que para além de ter o recreio com escorrega e baloiços, tem mais dois espaços e um campo de basquetebol, além disso, têm uma cozinha, sala de reuniões e secretaria. Cada sala dispõe de casa de banho. Para além da equipa de educadoras e auxiliares, pertence também, o diretor da instituição bem como a coordenadora pedagógica, cozinheiras, responsável da manutenção e a administrativa.

As áreas da Sala, são organizadas nos pressupostos do Modelo Pedagógico – MEM, assim sendo, estas desenvolvem-se “(...) num espaço para a biblioteca e documentação, numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.” (Niza, 2013) sendo que estas são constituídas por sete áreas, particularmente, a Oficina da Matemática, Oficina da Garagem, Oficina das Ciências, Oficina do Faz de Conta, Biblioteca e centro de informação, Oficina de Escrita e a Oficina das Expressões Plásticas.

4- Intervenção – Jardim-de-Infância

Durante a primeira semana neste contexto, percebi que, contrariamente ao contexto de Creche, aqui os conflitos eram quase inexistentes. Existiam por vezes uma ou outra situação, mas não com tanta frequência. No decorrer dos primeiros três dias nesta instituição, é de salientar que devido ao facto de me ter encontrado em isolamento profilático, na primeira semana do estágio, não tive presente na semana completa.

Contudo, inicialmente tive alguma dificuldade em tentar compreender, o que fazer ou observar, devido ao facto de não observar conflitos, e quando aconteciam as crianças resolviam.

Após algumas conversas com a Educadora, entendi que seria interessante observar as Reuniões de Conselho, sendo que, as crianças recorriam muito a este momento da semana para relatar os acontecimentos que menos tinham gostado e seriam discutidos de modo a ser resolvidos, utilizando o Diário de Grupo para registar.

Os princípios do Movimento da Escola Moderna estravam muito presentes no dia-a-dia da sala, bem de como toda a instituição. Com isto abordarei o conjunto de instrumentos de regulação, instrumentos de pilotagem, centrarei com especial atenção na Reunião de Conselho, pois é neste momento da agenda semanal, que se aborda as regras existentes em sala bem como a compreensão por parte das crianças das suas ações e consequentemente, as estratégias de resolução dos conflitos ocorridos nessa determinada semana. Contudo, será articulando com o Diário de Grupo, enquanto estratégia reguladora do grupo, através do qual desenvolvem as suas capacidades sociais e pessoais.

4.1 - Reunião de Conselho

O jardim-de-infância é reconhecido no MEM como “um espaço em que é possível práticas de cooperação e solidariedade. Deste modo, neste contexto a criança iniciam a sua vida democrática, através de atitudes e valores importantes

do MEM, valores e atitudes que valorizem o desenvolvimento pessoal e social, não só na aquisição de aprendizagens para a formação da personalidade, sendo que, o jardim-de-infância integra “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade (...) capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, processos e dos valores morais e estéticos. (Niza, 1996, p.127).

Nota de campo 6/10/2020

O T. aproximou-se e disse “Patrícia, o A. aleijou-me.” Perguntei-lhe, “Queres escrever no Diário, para falares sobre isso na sexta-feira?”

O T. foi buscar o Diário e solicitou por ajuda para escrever o que tinha sucedido.

Ao iniciar a minha primeira semana neste contexto, percebi rapidamente que o grupo já se encontrava bastante familiarizado com os instrumentos de pilotagem, mais concretamente com o Diário de Grupo. Sendo este um instrumento que consiste no registo pelas crianças das ocorrências do dia, como, “memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor” (Niza, 1991, p.27). Segundo a Educadora Cooperante, o Diário era uma estratégia bastante utilizada, porém, “*podem existir algumas situações que necessitem de ser resolvidas no momento e que não possam ser discutidas só na Reunião de Conselho*”. (Inquérito por questionário Educadora B)

Ao longo da semana as crianças iam registando de forma livre os conflitos, algo que queiram fazer ou o que gostaram de fazer, sendo que o Diário “funciona como analisador coletivo e um regulador da vida da classe”. Deste modo, utilizam não apenas um instrumento mas, principalmente, adaptam-se do conceito de participação, no que diz respeito ao desenvolvimento sociomoriais, “(...) quando dizemos que uma criança se apropriou de um instrumento, significa que aprendeu a utilizá-lo corretamente, bem como aprendeu as ações e operações motoras e mentais que contribuíram para isso.” (Niza, 2009. p.4)

A situação de desagrado por parte do T, foi, o ponto de partida para que iniciasse as minhas observações. Reparei como ele escreveu o que sentia, e, em seguida pediu-me para eu escrever por baixo o que ele tinha redigido, disse-me:

Nota de campo 6/10/2020

“É para não nos esquecermos, para a reunião.” (Nota de campo, 6/10/2020)

As observações que foram sendo feitas, permitiram compreender que o Diário de Grupo estava a ser utilizados pelas crianças para registar e essa era a estratégia importante, para que estas se sentirem ouvidas, pois “o diário do grupo e o conselho semanal, em conjunto, regulam grande parte das interações que se estabelecem no ambiente educativo” (Pereira & Rosa, 2015, p. 223)

Nota de campo 11/11/2020

O A, estava muito triste porque o J. não lhe emprestava o carro.

A: *“Patrícia o J, não me empresta o carro!”*

Patrícia: *“Já tentaste falar com ele? Vejam como é que podem resolver esta situação”.*

O A. foi ao encontro do J. Percebi que estavam a conversar um com o outro.

A: *“Patrícia, falei com o J. Ele fica com o carro um bocadinho e eu com o camião. Vou emprestar-lhe um bocadinho.”*

Contudo, na minha opinião o Diário, não é suficiente, pois se existia um conflito as crianças iam a escrever, mas não havia tempo para conversarem sobre o que tinha ocorrido naquele momento, nem o que se devia de fazer, ficando para o dia da reunião de conselho, que podia coincidir com o dia em que

escreviam, mas também podia acontecer ser escrito na segunda-feira e só falarem na sexta-feira. Considerei que era importante implementar outras estratégias para resolver os conflitos que aconteciam na sala, para que no momento do conflito houvesse uma conversa, com mais ou menos intervenção direta do adulto, porque considero que é importante dar oportunidade às crianças para falarem e resolverem os conflitos com que se deparam no dia a dia no jardim de infância.

Deste modo, percebi que era necessário escutar as crianças e deixá-las, sem a intervenção do adulto ou de um instrumento autorregulador, resolverem o conflito em causa.

Com esta atitude do A., compreendi que as crianças autonomamente, conseguem criar soluções para situações de conflito. Dialogaram e tentaram chegar a um consenso. Foi uma estratégia criada no momento pelo A. que pode ser observada em outras situações semelhantes. Deste modo, percebemos que ao promover estes momentos de diálogo entre pares, “a comunicação é o centro da negociação (...)” (Vasconcelos, 1997, p. 178)

Considero que, o facto de o educador acreditar que as crianças têm competências para solucionar os seus problemas, dando-lhes tempo e assumindo o adulto a postura de observador participante, está a dar oportunidade para as crianças se tornem autónomas na resolução das situações com que se vão confrontando. O educador deve, também, dar voz às crianças e escutá-las, pois,

a escuta ativa é muito mais do que ouvir o que as crianças nos dizem. É preciso ouvir, incorporar as suas ideias, as suas intenções, respeitar o que nos vão dizendo e procurar seguir os caminhos que as crianças nos indicam querer seguir. (Barbeito, 2022, p. 32)

Esta intervenção sempre que necessária quando surgiam os conflitos, em nada colide com o facto de ficar registado no Diário sendo que opera a par com o Diário de Grupo, que é lido na Reunião de Conselho, que habitualmente decorre, semanalmente à sexta-feira sendo que:

O Conselho serve para regular as relações sociais de turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e o seu desempenho global. é neste momento que se debatem as ocorrências positivas e negativas da turma, que decorrem da leitura do Diário, tomam-se decisões...definem-se regras e orientações para o futuro (Niza, 1991)

Este momento serve para que o grupo de crianças, com a presença do educador, reflitam sobre o que decorreu durante a semana, de modo a refletir sobre os seus comportamentos bem como para promover a participação ativa e democrática das crianças,

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25)

Às sextas-feiras as crianças reuniam-se ao redor da mesa e iniciamos a reunião. Logo no início da semana são escolhidas duas crianças para serem responsáveis daquele momento do dia, o Presidente e o Secretário, o Presidente orienta a reunião enquanto o Secretário realiza trabalhos de escrita. Esta eleição é feita a cada segunda-feira, quando é atribuída as Tarefas da Semana e, voluntariamente, as crianças escolhem o que querem fazer. Ao iniciar a reunião a Educadora sentava-se ao pé das duas crianças responsáveis, para ajudar a registarem o que ia sendo discutido na reunião, a ata. A ata permite documentar os momentos de reflexão bem como um resumo do que as crianças escreveram no Diário ao longo da semana, no que diz respeito, ao que gostaram, não gostaram e sugestões que tenham relativamente a novos projetos, é redigido também as conclusões deste momento.

Nota de campo dia 16/10/2020

A L. avalia com bolinha verde a sua tarefa de arrumar os brinquedos com a A.

A A. rapidamente diz: *“Não L., não devia de ser verde. Mas sim amarelo, porque tu não arrumaste sempre os brinquedos.”*

A Reunião inicia-se com a avaliação das Tarefas, com as cores, amarelo, verde e vermelho, em que cada criança, individualmente, faz avaliação da sua tarefa, tendo sido positiva ou negativa, tendo o contributo do restante grupo.

Educadora começou a ler o diário, iniciando na coluna do Gostei, sendo a opção de o Presidente iniciar-se neste ponto, perguntando as crianças quem tinha escrito e o que tinham escrito ou desenhado. Foram abordados assuntos como, *“gostei de brincar na área da casinha”... “gostei de jogar à bola com o L...”*.

Em seguida, iniciou-se a análise da coluna do “Não gostámos”. Tratava-se do momento onde se discutia assuntos mais delicados e consequentemente de mais tensão. Estes momentos de partilha em grupo, serve não só, para as crianças relatarem os momentos de mais desagrado naquela semana como também a restante equipa de sala. A Educadora aproveitou o facto de nos encontrarmos a explorar aquela parte do Diário para expor uma situação que a sensibilizada. A Área da Biblioteca, encontrava-se, na maior parte do tempo, desarrumada, livros espalhados e um pouco danificados. De modo a colmatar aquele problema que tinha vindo a agravar-se no decorrer da semana, a Educadora pediu ajuda ao grupo para saber o que poderiam fazer para que a biblioteca não se encontrasse naquele estado. Desse modo foi elaborada uma nova tarefa, que permitiu ao grupo manter a área da biblioteca mais arrumada e acolhedora para quem fosse usufruir.

Nota de campo 16/10/2020

Educadora: *“Que soluções é que temos para que os livros não fiquem sempre tão desarrumados?”*

L. responde: *“Podemos todos arrumar no fim do dia.”*

Educadora: *“E a biblioteca vai ficar o dia todo desarrumada, e só no fim é que arrumamos?”*

O T., já com o braço no ar há algum tempo, já muito impaciente, tem a vez para falar: *“Podemos criar uma tarefa nova! Dois meninos para ver se a biblioteca tá arrumada antes do almoço”*

A coluna do “Não Gostamos”, continuava a ser analisada e avaliada, de modo que, todos os assuntos fossem abordados e resolvidos, o Presidente, foi colocando uma bolinha verde para conseguir compreender o que ainda havia para falar. Um outro assunto abordado nesta reunião foi o facto de a L. ter escrito algo no Diário, quando o Presidente pediu a L. o que ela tinha a dizer sobre o que se tinha sucedido, ela responde: “*Não me lembro...já não sei*” (Nota de Campo, 16/10/2020).

Ao observar esta situação da L. questionei-me se realmente este instrumento estaria a ter impacto, pois nesta mesma reunião, já mais crianças tinham sido questionadas sobre o que tinham escrito e tinham respondido: “*Não sei*” ou “*Não me lembro*”. Ou seja, na minha opinião, existiram situações em que o Diário não estava a surtir o efeito pretendido. Na realidade, o facto de as crianças não se lembrarem o porquê de o terem escrito ou desenhado, na coluna do “Não Gostamos”, podemos, por um lado considerar como algo positivo, pois, aquilo que para eles tinha tido significado, consegui ser ultrapassado naquele determinado momento.

Porém, por outro lado, o facto de algumas crianças chegarem ao momento do Conselho e não se lembrarem do que tinha acontecido levaram-me a refletir sobre a intencionalidade do Diário, e que nestes casos não estava a ter sucesso.

Assim sendo, esta coluna do Diário de Grupo, não deve de ser compreendida como algo que seja necessariamente negativo, é negativo pelo facto de ter existido conflito e mau estar, mas por outro lado, o facto de muitos não se lembrarem do que tinha ocorrido, acaba por remeter ao facto de a criança ter conseguido resolver o conflito, e deixando assim de ter a devida importância. Podemos entender que, o próprio ato de escrever no Diário tenha sido uma forma de resolução.

Balanço global da observação em Jardim-de-infância

No que diz respeito ao contexto de jardim de infância, as observações que fui realizando, tinham como objetivo compreender as estratégias utilizadas pela educadora na gestão dos conflitos. Quando existia um conflito, as crianças iam escrever no diário, e futuramente seria conversado e refletido na Reunião de Conselho, à sexta-feira. Esta estratégia promovia nas crianças sentido de autonomia e responsabilidade, modo que, quando ocorriam conflitos, as crianças já sabiam como agir de modo a resolverem o problema em questão.

Nesta observação da Reunião de Conselho, tendo por base, o Diário de Grupo, e por ter sido realizado pelas próprias crianças, foi bastante interessante pois, para além de as crianças terem um papel participativo em todo o processo, desde existir um Presidente, que, orienta a reunião, dando a vez as outras crianças, e até ajudando na resolução do conflito, ao Secretário que anota, colocando a bolinha com a respetiva avaliação, em cada secção do Diário. Todo este trabalho promoveu a cooperação, autonomia e a entreajuda de todo o grupo de crianças. Nesta situação o Educador tem um papel decisivo na promoção da autonomia das crianças, incentivando-a realizar tarefas por si, sem a ajuda do adulto, como refere o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, p.5537)

Esta observação, foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação uma vez que percebi que podemos promover estratégias para que as crianças, autonomamente, participem no que lhes diz respeito e ter voz no que lhes diz respeito. É de salientar a importância que o Movimento da Escola Moderna dá a este instrumento de pilotagem, pois permite o desenvolvimento moral e social das crianças, bem como, a adaptação dos seus comportamentos no processo de aprendizagem.

Capítulo IV - Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise

Para a realização do projeto de investigação, recorri ao inquérito por questionário de modo a compreender as concepções das educadoras cooperantes sobre o tema em estudo.

O inquérito era composto por quatro perguntas, sendo a primeira direcionada ao tempo de exercício da profissão e as restantes perguntas direcionadas à gestão de conflitos.

Na segunda questão **“Na sua opinião, o que é um conflito?”** a Educadora A, referiu que *“um conflito não tem necessariamente ser algo negativo, é algo que faz parte da nossa existência enquanto seres sociais, em que por vezes não temos necessariamente a mesma opinião, sobre algo, por exemplo, levando-nos a essa discordância de ideias e posteriormente ao conflito”*.

Já a Educadora B, refere que *“um conflito pode estar relacionado com a emoções que as crianças podem estar a sentir naquele momento, como ainda tem muita dificuldade sem se expressar, acabam por recorrer ao uso do empurrar ou bater, de modo a expressar a sua frustração”*. Segundo Beck (2009, p.13) *“as discordâncias e os conflitos existem desde o início da humanidade, pois fazem parte do processo de vida dos seres humanos, e são necessários para que haja desenvolvimento e evolução familiar, social, político e organizacional”* ou seja percebi que para as educadoras cooperantes o conflito, não é sempre algo necessariamente negativo, estando por vezes na origem da discordância de ideias e modos de ser e estar entre as crianças.

Relativamente à questão, **“Que estratégias utiliza na resolução de conflitos?”**, a Educadora A refere que *“utilizo muito o diálogo, conversar com eles, explicar-lhes o porque não poderem fazer determinada, demonstrando que o amigo está triste, por exemplo, quando utilizam as mãos para bater o empurrar, digo-lhes que as mãos servem para fazermos festinhas”*. Observei que perante situações de maior confusão a Educadora conversava com o grupo e conta-lhes

uma história ou cantava uma canção, em que o tema estava relacionado com o que se estava a suceder no momento.

A Educadora B, referiu que na sua prática as estratégias que utiliza para a resolução de conflitos. *“Uma outra estratégia, é a utilização do Diário de Grupo. Escrevemos na coluna do “Não Gostamos”, a situação e a data que acontecem. Para posteriormente ser avaliada na Reunião de Conselho. Nessa reunião, discutimos em grupo, onde pedimos opinião ao restante grupo sobre a situação em questão.”*. Contudo, nem todos os conflitos eram resolvidos na Reunião de Conselho. Algumas crianças no momento da Reunião já não se recordavam do que tinha sucedido ou o que tinham registado na coluna do “Não Gostamos”, do Diário de Grupo. Sendo este um instrumento de regulação, por vezes não funcionava como refere, Hohmann e Weikart (1997, p.20) “as crianças aprendem em ritmos diferentes”, sendo necessário lembrá-las de como proceder nestas situações.

Segundo a educadora B. *“obviamente, podem existir algumas situações que necessitem de ser resolvidas no momento e que não possam ser discutidas só na Reunião de Conselho”*, mas durante o estágio estas situações não aconteceram, ou seja não se abordava as situações com as crianças no momento, era só escrito no Diário.

Relativamente à última questão do questionário, **“Considera que a organização dos espaços e materiais, podem estar na origem de conflitos?”**, a Educadora A refere que, *“Sim, se o espaço for um local limitado fisicamente, a probabilidade de existir conflito aumenta. Vão existir disputas a nível dos objetos bem como do espaço que existe. Neste grupo é notório ver que no exterior existe menos conflitos do que existe em sala. Apesar de existir mais brinquedos em sala, na rua há mais espaço para poderem correr”*. Nestes momentos do exterior, as crianças encontravam-se mais livres, não estando sujeitas ao espaço limitado da sala não existindo pontos de conflitos mais concentrados. Era notório que quando existiam dias, em que as condições meteorológicas não permitiam, que o grupo fosse para a rua, existia mais agitação em sala o que consequentemente levasse a momentos de conflito. Os espaços estavam organizados de forma a promover maior autonomia às crianças, sendo que, todos os objetos se encontravam ao alcance das mesmas,

de modo que pudessem brincar sempre que necessitassem sem a ajuda do adulto. Deste modo, Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36, referem que, “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia.” A Educadora A também refere a importância do educador na observação uma vez que, *“é importante nestes momentos em que percebemos que é necessário, organizar e voltar a organizar os espaços e materiais de maneira a colmatar os conflitos.”*

A Educadora B refere que, no início do ano letivo, em pequenos grupos, organizam o modo como a sala fica disposta, sendo que tanto a nível de localização como a nível de objetos a serem colocados em cada área são escolhidos em grupo, o que nos leva a observar a autonomia que é depositada no grupo para que possam realizar estas escolhas, porém a Educadora B refere que, apesar de ser o grupo a selecionar tantos os materiais como o local onde colocar cada área, *“mesmo sendo eles a organizar a sala com a minha ajuda, acaba sempre por existir momentos de conflito nos espaços, principalmente na área do faz de conta bem como na garagem. São áreas que têm bastante afluência e muitas vezes os objetos não são manipulados com cuidado, acabando por se estragarem. Isto cria conflito, uma vez que, as crianças acabam por perder interesse nos objetos por estarem estragados. Nestes momentos tentamos colocar objetos diferentes e conversamos com eles de modo a incentivar a um melhor uso dos brinquedos”*. O conflito acaba sempre por existir numa sala de jardim de infância, cabe ao educador colmatar estas situações, utilizando diferentes estratégias, como por exemplo, ajudar as crianças a manusear os materiais, como refere a Educadora B, *“já elaborei inventários para que cada criança soubesse o que existe em cada área, bem como, o que podem fazer com esses materiais”*.

Capítulo V - Considerações Finais

Neste capítulo faço um balanço final do percurso realizado na elaboração deste projeto de investigação, as intervenções nos contextos, dificuldades e aprendizagens.

Escolhi esta temática por no primeiro momento de estágio ter observado que os conflitos entre pares era algo que estava muito presente no grupo e por perceber que as crianças, na maior parte dos casos, apresentavam dificuldades em resolver situações de conflito sozinhas. Foi também uma oportunidade de refletir sobre a importância do papel do educador na gestão de conflitos.

Para a realização deste trabalho de investigação, foi necessário realizar pesquisa de bibliografia, o que se tornou importante para a construção do conhecimento sobre esta temática.

O educador de infância, tem um papel importante na gestão dos conflitos, com os grupos com quem trabalha. Como gestor de currículo deve promover estratégias de modo a colmatar os conflitos que possam surgir, tomar decisões e fazer escolhas que permitam que as crianças participem e se tornem autónomas na resolução dos conflitos que surgem.

Deste modo podemos que os conflitos podem diminuir, através de estratégias que podem servir de prevenção. Contudo, as estratégias implementadas não são sinónimo que deixem de existir conflitos, mas é essencial para promover um clima de participação reflexiva que leve à sua resolução, ao desenvolvimento de capacidades sociais do grupo de crianças.

Tive a oportunidade de estagiar em dois contextos educativos, onde me foi possível intervir, observar e participar em todos os momentos da rotina. Todas estas vivências foram fundamentais para compreender como é possível gerir conflitos em sala e as suas estratégias. É de salientar que em ambos os contextos onde estagiei fui bem acolhida.

O estágio em contexto de creche foi onde este projeto de investigação começou, e foi, bastante enriquecedor, no sentido em que, era um grupo muito desafiante, com algumas crianças e com necessidades educativas específicas,

que originavam mais conflitos devido a necessidade de atenção e compreensão que apresentavam. Foi interessante observar, enquanto estagiária, como a educadora tentava resolver estas situações e as estratégias utilizadas. Fez com que, eu aprendesse a ter um olhar atento, crítico e reflexivo com o que observava.

No estágio em jardim de infância, foi um momento do qual senti alguma ansiedade, pois nos estágios da licenciatura em Educação Básica não tinha estado neste contexto, só em creche, o que acabou por ser novidade para mim. Contudo com a educadora cooperante tive a oportunidade de experienciar o trabalho desenvolvido de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna, como, a resolução dos conflitos em sala, sendo o Diário de Grupo um instrumento fundamental nestes momentos, o que posteriormente seriam reportados na Reunião de Conselho. No entanto compreendi que algumas vezes as situações de conflito ou de desentendimento entre pares não eram resolvidas no momento, só escritas no Diário, e no dia da Reunião do Conselho, já tinham passado alguns dias, as crianças acabavam já por não se lembrar do que tinha sucedido. Ou seja, tinha-se perdido uma oportunidade de se falar sobre o que tinha acontecido, no momento.

Com os estágios tive a possibilidade de construir conhecimento, bem como perceber a importância do papel do educador, bem como de toda a equipa na tomada de decisões, na promoção de ambientes em que as crianças são ouvidas, participam e tem adultos que as apoiam nos momentos de conflito. Sinto que todo este processo, todas as aprendizagens adquiridas foram muito enriquecedoras, tanto a nível pessoal como profissional. Percebi que ser educadora de infância não é só cuidar e brincar com as crianças, mas sim educar, ser honesta e dedicada, tanto com as crianças como, com as suas famílias.

O educador como gestor do currículo, deve de ter o espaço e materiais organizados, realizar as suas observações e registo de modo a conhecer as crianças e intervir, consoante as necessidades das mesmas. No que diz respeito a gestão de conflito o Educador deve trabalhar em equipa de modo que se criem bons ambientes de desenvolvimento e de aprendizagem pensando no bem-estar das crianças.

Durante este processo surgiram algumas dificuldades, nomeadamente em conseguir conciliar o trabalho de investigação, com o facto de ser trabalhadora-estudante, onde por vezes, sentia dificuldade em articular alguns trabalhos. Contudo, foi algo que com a organização de tempo, consegui ultrapassar.

Uma outra dificuldade sentida foi o de registar o máximo de informação possível alguns acontecimentos ou diálogos das crianças que seriam relevantes para o projeto. Contudo era complicado, pois não queria sair do local onde me encontrava para fazer anotações e sentia que se não registasse no momento poderia escapar informações importantes para o relatório. De modo a colmatar estas dificuldades comecei a utilizar registos de multimédia, como os vídeos e fotografias. O que me facilitava na análise de conteúdo, posteriormente. Também utilizava um bloco de notas e caneta, no bolso da bata de modo a realizar uma anotação rápida, e em momentos como a hora da sesta ou hora não letiva, realizava apontamentos mais detalhados para serem utilizados nas observações e reflexões.

Respondendo à questão de investigação **“Que estratégias são utilizadas pelas Educadoras para a resolução de conflitos”**, tendo em consideração o estudo desenvolvido, percebi a relevância que deve ser dada às crianças para que autonomamente resolvam os conflitos. Relativamente às estratégias ambas as educadoras reconheciam a importância de dar espaço e tempo para as crianças resolverem os conflitos, estando atentas e disponíveis para intervir, se fosse necessário. O papel que o educador de manter uma postura de mediador do conflito, assumindo uma postura tranquila. A intervenção do educador promove o desenvolvimento social, interpessoal e cognitivo das crianças, transformando-as em seres capazes de decidir de forma autónoma, reconhecendo que existe respeito e limites com os pares.

A organização do espaço, bem como, a relação entre equipa pedagógica e famílias, são essenciais para a amenização dos conflitos. O Educador deve organizar o espaço e materiais, através das observações e registos de modo a conseguir responder às necessidades e interesses das crianças e promovendo espaços desafiadores e interessantes. Sendo que, este trabalho realizado pelo

Educador, conta como apoio da equipa e das famílias para que se construa um ambiente harmonioso.

O desenvolvimento deste projeto, possibilitou-me construir conhecimentos sobre os conflitos, interação entre pares, bem como o desenvolvimento social das crianças. Com as reflexões cooperadas e apoio das educadoras cooperantes aprendi a ser mais calma e a intervir de forma mais adequada quando os conflitos surgiam. Percebi que não há estratégias únicas e que cada criança é uma criança, e cada conflito é um conflito, sendo que o educador tem o papel de observar e compreender qual a melhor estratégia a utilizar no momento, intervindo como mediador, permitindo a participação das crianças.

Para finalizar é de salientar que a realização deste projeto de investigação, realizada nos contextos de creche e jardim de infância, contribuíram para a minha identidade profissional, sendo esta construída através das interações estabelecidas com as crianças e adultos nos dois contextos. Durante o meu percurso nos contextos de estágio, aprendi que é através da observação que compreendemos como as crianças são competentes para resolverem os seus problemas autonomamente, sempre com o suporte do adulto, que lhes proporcionam as condições e confiança, para que estas possam resolver os problemas com que se deparam, nomeadamente as situações de conflitos entre pares, e a tomarem decisões participando no que lhes diz respeito.

Enquanto futura educadora, pretendo adotar uma prática em que a criança seja central, de modo que esta participe de forma ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, saber reconhecer-se como um ser capaz e com capacidades de conhecer e aprender o meio que a rodeia. Assim sendo, pretendo criar ambientes que as crianças se sintam seguras e confiantes e que me reconheçam como um apoio, como alguém que está disponível e atento.

Estou cada vez mais próxima do objetivo final, ser educadora de infância, porém, sei que terei muitos obstáculos e desafios pelo caminho, irei errar, contudo, através da reflexão e questionamento constante da minha prática, irei reconhecer esses erros e melhorá-los. Como futura educadora de infância

ambiciono continuar a refletir, aprender, recomeçar, procurar, inovar e principalmente desfrutar do melhor que esta profissão nos dá, as crianças.

A minha identidade profissional começou no ano 2016, quando entrei na Licenciatura em Educação Básica, quando comecei a descobrir-me, passo a passo, como futura profissional de educação, mas, não será estagnado por aqui, será de constante aprendizagem, formação, de práticas adequadas e promotoras do desenvolvimento de cada uma das crianças que por mim passarem. A realização dos estágios foi fundamental para me conhecer nesta “pessoa” que sou agora mais paciente, flexível e compreensiva.

Ao longo deste caminho tentei sempre ultrapassar as dificuldades com que me fui confrontando, que me levaram fazer várias aprendizagens. Faço um balanço positivo do processo de construção do relatório de projeto de investigação, pela experiência que me proporcionou, permitindo-me reconhecer os meus erros, dificuldades e fragilidades, mas sempre com a vontade de melhorar mais e mais, sendo este um percurso de aprendizagem constante.

“A lagarta não precisa de um milagre para se transformar em borboleta, precisa de um processo.”

Aluah Bianchi

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. (2014). Revista Escola Moderna, 2. *Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no Jardim de Infância*, 6ª, 10-24.
- Amado, J. (2013). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). Interacções. *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*, nº30, 110-137. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Barbeito, L. (janeiro-abril de 2022). Cadernos da Educação de Infância. *A escuta da Infância na creche - Que caminhos descubro na escuta?*, pp. 28-39.
- Batista, H. H., & Noronha, A. P. (jul/set de 2018). Avaliação Psicológica. *Instrumentos de Autorregulação Emocional: Uma Revisão de Literatura*, 17(3), pp. 389-398. Obtido de <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.15643.12>
- Beck, G. (2009). Conflito nas Organizações - Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo. Obtido em 19 de outubro de 2022, de Centro Universitário Feevale:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cts=13>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (1ª ed.). Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Universidade do Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar - Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, M. L. Santos, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-137). Porto: Porto Editora.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). Revista Escola Moderna. *A prática educativa e o modelo pedagógico do MEM*(3). Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, A. S. (8 de julho de 2010). Revista Escola Moderna. *Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*(36), pp. 6-20.
- Gaspar, M. (2010). Cadernos de Educação de Infância. *Brincar e criar zona de desenvolvimento proximo: a voz de Vygotsky*(90), pp. 8-10.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em creche*. São Paulo: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, B. S. Araújo, Lino, Dalila, A. M. Folque, M. S.

- Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 95-97). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Apei.
- Matos, M. (Janeiro/Abril de 2017). Cadernos de Educação de Infância. *Lançar redes em mar revolto: uma prática de trabalho com as famílias*, 110, p. 4.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. Em M. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 193-256). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nascimento, I. (2003). *Gestão de Conflitos na escola. A dimensão interpessoal do conflito na escola*. Universidade Aberta.
- Niza, S. (1991). O Diário de turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 30, 27-30.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2009). Editorial. *Escola Moderna*, pp. 3-4.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escola da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., & Formosinho, J. (s.d.). *Pedagogia-em-Participação - A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. L. (s.d). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*.
- Oliveira, Z. d. (2002). *Educação Infantil - Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação - A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora .
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional da Instituição de Solidariedade.
- Pereira, S., & Rosa, M. (Março de 2015). Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. *A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância*, pp. 219-229.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam, D. (24 de agosto de 2021). Obtido de Dicionario Priberam: <https://dicionario.priberam.org/conflito>
- Rigolet, S. A. (2015). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos* . Porto: Porto Editora.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sobral, C. (s.d.). Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar. *Dissertação de mestrado não publicada*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teyssédre, C., & Baudonnière, P.-M. (1994). *Aprender dos 0 aos 4 anos*. Lisboa: Instituto Piaget, Biblioteca Básica da Ciência e da Cultura.

Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas - Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Viera, F., & Dalila, L. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinh, M. T. Kishimoto, & A. M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-216). Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto.

Documentos Consultados

Projeto Pedagógico da Instituição A (2019)

Projeto Educativo da Instituição B (2019-2021)

Apêndice 1 – História com os Fantoches





História dos Fantoches – O Pai Alberto e os meninos João e Manel.

Autores: Patrícia Miguel e Educador A.

Era uma vez, o pai Alberto e os filhos João e Manel.

O João e o Manel eram dois meninos muito irrequietos, estavam sempre a fazer disparates, e o pai Alberto ficava sempre muito aborrecido.

Os dois meninos andavam sempre a discutir pelos brinquedos que tinham.

O João queria sempre os brinquedos com que o Manel estava a brincar, e o Manel queria sempre os brinquedos do seu irmão João.

Certo dia, e já muito cansado com estas zangas que os irmãos tinham por causa dos brinquedos, o pai Alberto teve uma ideia!!

- A partir de hoje, vão começar a partilhar os brinquedos um com o outro!
E para vos ajudar tive uma ideia

- Vêm isto? É uma ampulheta, serve para contar o tempo. Quando esta areia estiver toda no outro lado, é porque está na altura de emprestar o brinquedo.

- Como vou conseguir brincar e ver se o tempo está a acabar? – disse o Manel.

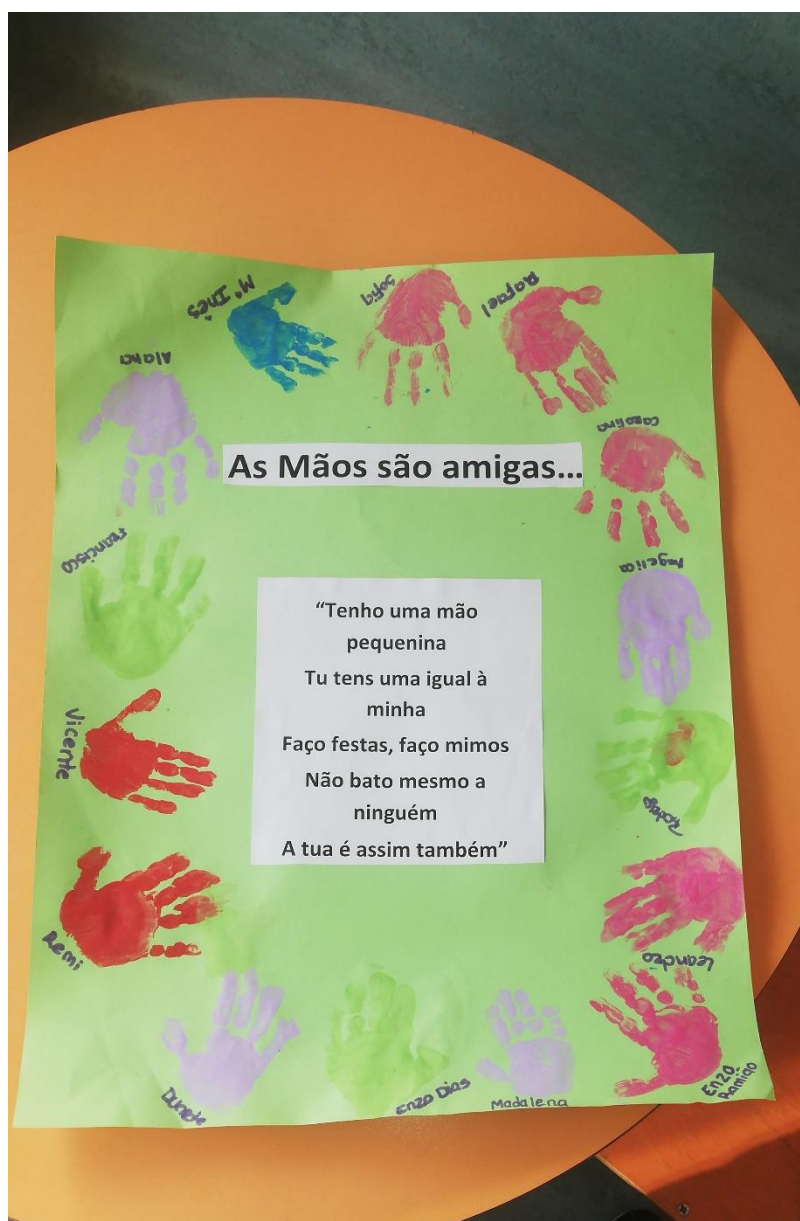
- Eu vou-vos ajudar. – afirmou o pai Alberto.

- Enquanto estiverem a brincar, eu vou ficar atento à ampulheta, quando o tempo acabar, eu vou tocar esta campainha aqui. Assim, quando ouvir o som da campainha, já sabem que é o momento de emprestar o brinquedo. Entenderam? – questionou o pai Alberto enquanto mostrava a campainha e a ampulheta.

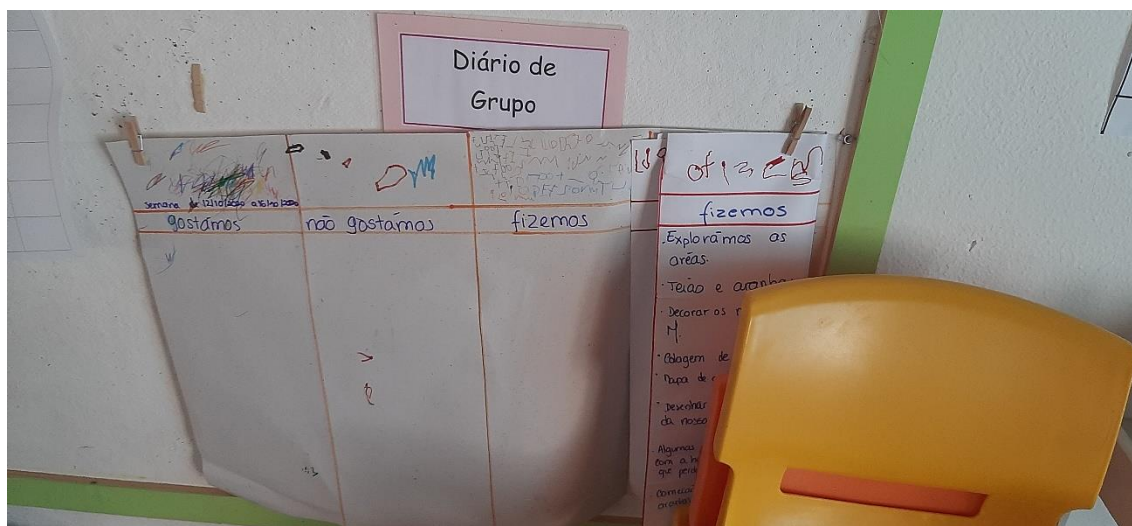
Após colocar em prática, o pai Alberto foi ajudando as crianças nos momentos em que os meninos precisam de ajuda em trocar de brinquedos. Como vemos, com a ajuda do pai as crianças foram brincando livremente, e sempre ouviam a campainha trocar, emprestavam os brinquedos um ao outro.

Fim!

Apêndice 4 – As Mãos são Amigas



Apêndice 5 – Diário de Grupo



Apêndice 6 – Reunião de Conselho



Apêndice 7 – Planificação da Intervenção “Fantoques”

Fantoques				
Momento da rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação
Momento do acolhimento (9h30-10h30)	A atividade consiste na narrativa de uma história. Durante a apresentação mostrar a campainha e para que serve. No fim explicar o que fazer com a campainha e como fazer. Colocar num local acessível e visível, de modo que todos possam tocar quando existir momentos de troca de brinquedos.	Exploração de diferentes materiais; Promover a interação social criança-criança; Potenciar momentos de partilha entre crianças e adulto-crianças; Promover a utilização de um instrumento autorregulador.	Humanos: • Estagiária • Equipa Pedagógica Materiais: • Tesoura • Meias • Cola • Campainha	Esta história deu-se pela necessidade de mostrar as crianças que existem estratégias de modo que a partilha de objetos seja realizada de forma pacífica. As crianças compreenderam o significado do instrumento de autorregulação (campainha). De um modo geral o grupo soube o significado do instrumento, mas

				apresentou algumas dificuldades em manuseá-lo.
--	--	--	--	--

Apêndice 8 – Planificação da Intervenção “As Mãos são Amigas”

As Mãos Amigas				
Momento da rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação
Após o reforço da manhã (9h30-11h00)	Em pequeno grupo, colocar as tintas à disposição das crianças e solicitar-lhes que escolham uma. Pintar-lhes as mãos e colocar na cartolina com o nome de cada criança na respetiva mão. Colar a rima do centro da cartolina e juntamente com as crianças, colocar a cartolina na parede, num local de acesso fácil. Ler a	Proporcionar diálogo entre pares; Desenvolver respeito pelo outro; Diálogo entre grupo sobre os conflitos; Incentivar as crianças a recorrer a soluções para a resolução de conflitos;	• Cartolina • Tintas • Pinceis • Tesoura • Cola • Impressão da Rima.	O painel das Mãos Amigas deu-se pela necessidade de mostrar ao grupo de crianças que quando estão mais irritadas ou tristes com outra criança, não devem de utilizar as mãos para magoar os restantes. Para as crianças compreenderem que existe um instrumento na sala

	rima com o grupo e explicar o seu propósito.	Permitir que as crianças reconheçam as emoções das outras crianças.		que as ajuda a relembrar que as nossas mãos não são para bater, mas sim para dar carinho aos amigos. O grupo de um modo geral participou na atividade, mostrando-se sempre curioso em todo o processo.
--	--	---	--	---

Apêndice 8 - Inquérito por Questionário Educadora A

O presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolhe de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de investigação, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja temática é a Gestão dos Conflitos.

Com a realização deste questionário pretendo recolher informações pertinentes de modo a compreender as conceções das Educadoras Cooperantes relativamente à temática em estudo.

1- Há quantos anos é educadora de infância?

A: Sou educadora a 11 anos.

2- Na sua opinião, o que é um conflito?

A: Um conflito, não têm necessariamente de ser algo negativo, é algo que faz parte da nossa existência enquanto seres sociais, em que, por vezes não temos todos o mesmo tipo de pensamento, política, religião, por exemplo, levando-nos à discordância de ideias e, posteriormente, leva-nos ao conflito. Relativamente às crianças é geralmente uma disputa entre pares, pela posse de algum objeto ou por algo que um dos pares tenha feito. Faz parte do desenvolvimento da criança, pois criam relações sociais e posteriormente acontecem conflitos.

3- Que estratégias são utilizadas para a resolução de conflitos?

A: Como estratégias utilizo muito o diálogo, conversar com eles, explicar-lhes o que é certo ou errado, explicar-lhes o porquê de não poderem fazer determinada situação, demonstrando que o amigo está triste, por exemplo. Quando utilizam as mãos para bater ou empurrar, digo-lhes que as mãos servem para fazermos festinhas.

4- Considera que a organização dos espaços e materiais, podem estar na origem de conflitos?

A: Sim, se o espaço for um local limitado fisicamente, a probabilidade de existir conflito aumenta. Vão existir disputas a nível dos objetos bem como do espaço

que existe. Neste grupo é notório ver que no exterior existe menos conflitos do que existe em sala. Apesar de existir mais brinquedos em sala, na rua há mais espaço para poderem correr. Contudo, o papel da observação por parte do educador, é importante nestes momentos em que percebemos que é necessário, organizar e voltar a organizar os espaços e materiais de maneira a colmatar os conflitos.

Apêndice 9 – Inquérito por Questionário Educadora B

O presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de investigação, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja temática é a Gestão dos Conflitos.

Com a realização deste questionário pretendo recolher informações pertinentes de modo a compreender as conceções das Educadoras Cooperantes relativamente à temática em estudo.

1- Há quantos anos é educadora de infância?

B: Sou educadora a, mais ou menos, 14 anos.

2- Na sua opinião, o que é um conflito?

B: No que diz respeito às crianças, um conflito pode estar relacionado com as emoções que as crianças podem estar a sentir naquele momento. Como ainda apresentam alguma dificuldade em se expressar, acabam por recorrer ao uso do empurrar, bater, morder ou chorar, de modo a expressarem a sua frustração.

3- Que estratégias são utilizadas para a resolução de conflitos?

B: São utilizadas várias estratégias, desde o dialogar com eles, de modo que compreendam o que está certo e errado, negociar, quando está relacionado com a posse de algum objeto. Uma outra estratégia, é a utilização do Diário de Grupo. Escrevemos na coluna do “Não Gostamos”, a situação e a data que acontecem. Para posteriormente ser avaliada na Reunião de Conselho. Nessa reunião, discutimos em grupo, onde pedimos opinião ao restante grupo sobre a situação em questão. Obviamente que podem existir algumas situações que necessitem de ser resolvidas no momento e que não podem ser discutidas só na Reunião de Conselho. Tento sempre intervir sempre que entendo que é necessário

4- Considera que a organização dos espaços e materiais, podem estar na origem de conflitos?

B: No início do ano letivo, em conjunto com o grupo, definimos em que local estará cada área, bem como os brinquedos e objetos que queremos nessas

áreas. Já elaborei inventários para que cada criança soubesse o que existe em cada área, bem como, o que podem fazer com esses materiais. Porém, mesmo sendo eles a organizar a sala com a minha ajuda, acaba sempre por existir momentos de conflito nos espaços, principalmente na área do faz de conta bem como na garagem. São áreas que têm bastante afluência e muitas vezes os objetos não são manipulados com cuidado, acabando por se estragarem. Isto cria conflito, uma vez que, as crianças acabam por perder interesse nos objetos por estarem estragados. Nestes momentos tentamos colocar objetos diferentes e conversamos com eles de modo a incentivar a um melhor uso dos brinquedos

